COLECCIÓN
LA VOZ DE LA ACADEMIA

Trabajo de Sísifo

Las artes escénicas en la educación

Tomás Motos Teruel
Carmen Giménez Morte
Ricardo Gassent Balaguer

TRABAJO DE SÍSIFO. LAS ARTES ESCÉNICAS EN LA EDUCACIÓN.

Colección:
La Voz de la Academia

Publicado por la Academia de las Artes Escénicas de España (AAEE)
Abdón Terradas, 4-4º
28015 Madrid
www.academiadelasartesescenicas.es

Departamento de Estudios y Actividades
Servicio de Publicaciones

Con el apoyo del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM)

Edición de:
Academia de las Artes Escénicas de España

Autores: Tomás Motos Teruel. Carmen Giménez Morte. Ricardo Gassent Balaguer

Idea y coordinación: Rosángeles Valls. Vicepresidenta 2ª. Departamento de Estudios y Actividades

@Del texto: los autores
@De las imágenes: los autores
Todos los derechos reservados

Producción: Micomicona ediciones y producciones
Maquetación: A. Cuevas

ISBN del libro impreso. 978-84-18679-00-1
Deposito Legal:- M-31097-2021
Madrid, diciembre de 2021
Impreso en España – Printed in Spain

Disponible en versión digital en www.academiadelasartesescenicas.es

La Academia de las Artes Escénicas de España, institución que tengo el honor de presidir desde el 15 de enero de 2018, es una entidad de carácter artístico y cultural dedicada a potenciar, defender, y dignificar las artes escénicas.

Todos los académicos y académicas que la integramos nos esforzamos para dar testimonio, con nuestro trabajo, de la riqueza y la valía que representa el sector para el acervo sociocultural de nuestro país. La Academia está posicionada como una institución de referencia y de trascendencia social, uno de cuyos principales objetivos es impulsar el reconocimiento de la valía profesional y la excelencia artística de todos sus miembros, y de la importancia de las artes escénicas. Un camino que se materializa en el impulso a numerosas actividades y proyectos, a estudios y trabajos científicos sobre cuestiones relacionadas con el hecho escénico, su concreción teórica y práctica, su promoción y difusión, con el objetivo de fomentar y apoyar la investigación e incrementar el conocimiento sobre el mismo.

Con más de seiscientos académicos, entre mujeres y hombres, la entidad trabaja de manera prioritaria para incentivar y favorecer un mayor acceso de académicas a la institución así como procurar la paridad y la igualdad efectiva entre todos sus miembros. Por otra parte, la presencia consolidada de las artes escénicas en la sociedad, en un lugar más destacado del que actualmente ocupa, es algo importantísimo para un país que aspira a desarrollar valores democráticos y solidarios. Premisa insustituible para la convivencia, ya que contribuye a la formación de personas cultas, libres, reflexivas y con criterio. En suma, a formar ciudadanos más responsables. La Academia de las Artes Escénicas de España cuenta entre sus miembros con una extensa nómina de investigadoras e investigadores del más reconocido prestigio, tanto nacional como internacional. Gracias a su profesionalidad y experiencia, y con su inestimable esfuerzo y dedicación, abordamos el segundo estudio de LA VOZ DE LA ACADEMIA: **"Trabajo de Sísifo, las Artes Escénicas en la Educación"**.

Como hemos indicado, las artes escénicas están ganando, en los últimos años, peso y relevancia en nuestra sociedad. Están cada vez más presentes en nuestros espacios tanto físicos como virtuales y se utilizan como vehículo para poner en valor las nuevas inquietudes sociales. Además, existe una oferta de formación amplia, que abarca desde las academias a los conservatorios y las escuelas superiores. Si bien la enseñanza profesional está regulada, esta valoración positiva de la ciudadanía hacia la práctica y uso de las AAEE no se ve reflejada en la educación general. Son muchas las investigaciones que señalan los grandes beneficios de incorporar de manera central todas las AAEE en el ámbito educativo. Está demostrado que influyen positivamente en el desarrollo integral y la formación de las personas, en los procesos de aprendizaje, en las funciones cognitivas, el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, y la imaginación. Son, a su vez, un gran vehículo para el desarrollo de la personalidad, de la expresión propia y colectiva, así como un buen marco donde potenciar la conciencia de grupo y los valores ciudadanos. Desde este punto de vista, es lógico que la Academia quiera expresar su VOZ en lo que a educación, piedra angular de la formación de la ciudadanía, se refiere.

A través de las páginas de este libro encontraremos información contrastada del estado de la enseñanza reglada en nuestro país. Teatro, Música, Danza y, dado su incipiente status en nuestra sociedad, tangencialmente el Circo.. También encontraremos en él una aproximación al pensamiento de profesionales, profesorado y miembros de la Academia sobre las artes escénicas y una

reflexión sobre el papel, tanto el real como el deseado, que deberían ocupar en la educación reglada y, también, en la no reglada.

Sin duda, nos encontramos ante una publicación indispensable para todos los que estamos interesados en conocer nuestra profesión desde la base. EDUCACIÓN Y CULTURA son los pilares de nuestra sociedad y por ello, la Academia agradece a los tres académicos autores de esta publicación, Tomás Motos, Carmen Giménez Morte y Ricardo Gassent, su tiempo, inteligencia y dedicación: gracias por sumergirnos en la evolución y carencias de la educación en las Artes Escénicas. Y a todos ustedes les deseo que les interese su lectura y disfruten con ella tanto como yo la he disfrutado.

Jesús Cimarro.
Presidente de la Academia de las Artes Escénicas de España

Dentro de los estudios que esta Academia propone está el que denominamos *La voz de la academia*. El primero de ellos, que comenzó en esta segunda legislatura, se ocupó de dar voz a los académicos y académicas sobre «la igualdad en las artes escénicas». Este escrito comprendía las aportaciones de las distintas especialidades de la Academia en torno a la igualdad, y fue redactado por las académicas Ana Fernández Valbuena (especialidad de autores) y Pilar Jódar (especialidad de estudios y divulgación). El texto resumía el estado de la cuestión en las distintas áreas de las artes escénicas, tal y como las vivimos las académicas y los académicos en la actualidad: los desafíos, la intención de compartir las buenas prácticas ya puestas en marcha en distintos sectores y la voluntad de pensar en otras iniciativas con vistas al futuro. Un muy interesante estudio que podéis leer en nuestra web y que se materializará, en breve, en un Gabinete de Igualdad de Género dentro de la Academia.

El segundo estudio de *La voz de la academia* es el que ahora nos ocupa: «la educación en las artes escénicas o las artes escénicas en la Educación». Para ello, la Academia ha recurrido a tres de sus mejores especialistas investigadores: Ricardo Gassent (música), Tomás Motos (teatro) y Carmen Giménez Morte (danza), que generosamente han dedicado mucho esfuerzo a debatir qué se entiende por educación en las artes escénicas, ocupándose de la regulación de las distintas enseñanzas dentro de la legislación educativa, así como de cuáles son las opiniones de los profesionales y de los académicos y académicas respecto a los niveles educativos, terminando, como no podía ser de otra manera, con conclusiones y propuestas de mejora y de reflexión.

A pesar de estar demostrados los muchos beneficios que resultan de integrar el teatro, la música y la danza como materias curriculares en el ámbito educativo, lo cierto es que las administraciones públicas nunca se han planteado seriamente hacerlo. Y es una pena, porque la cultura y, en particular las artes escénicas, son un pilar fundamental en la formación de una sociedad crítica y constructiva: en suma, más libre y democrática.

En un mundo donde desgraciadamente vemos cada vez con mayor frecuencia que la mentira, la falta de ética y la irracionalidad no son ningún obstáculo para conseguir cualquier objetivo, aunar educación y cultura, y en especial conocer y apreciar las artes escénicas, es una de las mejores soluciones, quizás la única, para ayudar a crear un futuro donde triunfe la solidaridad, la creatividad y la armonía.

La Academia apuesta por ello. Con rigor, seriedad y excelencia. Gracias, Ricardo, Tomás y Carmen por este inmenso estudio. Aquí está un año de generoso trabajo con un titulo de lo más sugerente, *El trabajo de Sísifo*. Ya sabéis, intentar subir la pesada piedra montaña arriba, para que se venga abajo antes de llegar a la cima y volver a empezar. Siempre volver a empezar: hacer y deshacer ¡y nunca consolidamos nada!

Esta es *la voz*. La voz de los académicos y académicas a toda la sociedad, en especial a las administraciones públicas, que tanto miedo tienen a incluir de una manera seria y consciente las artes escénicas en la educación de nuestros ciudadanos del futuro.

Rosángeles Valls
Vicepresidenta segunda de la academia de las artes escénicas de España.
Departamento de Estudios, Publicaciones y Actividades.

Índice

Prólogo **10**

Introducción **15**

Primera parte:
Qué se entiende por educación
en el ámbito de las artes escénicas **19**

1. Las artes escénicas, como curriculum central en educación 21
2. El teatro como ámbito de educación general 27
3. La danza: movimiento expresivo 40
4. La educación musical: del oficio a la democratización de la música 52

Segunda parte:
La enseñanzas de artes escénicas
en la legislación educativa española (1970-2021) **65**

1. Ordenación de las enseñanzas de teatro 67
2. Ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de danza en España y su desarrollo en las Comunidades Autónomas 88
3. Legislación de la educación musical en la enseñanza general obligatoria, elemental, profesional, superior y amateur 100
4. Formación en circo 119
5. Centros de enseñanzas de artes escénicas 120

Tercera parte:
Creencias implícitas de miembros de la académia,
especialistas y profesionales de los distintos
niveles educativos sobre las artes escénicas **127**

Método e instrumentos 129
Cuestionario 1. Las artes escénicas en el currículum general. Análisis de resultados 136
Cuestionario 2. Efectos de la práctica de las artes escénicas. Análisis de resultados 165
Cuestionario 3. Enseñanza de las artes escénicas. Análisis de resultados 179
Conclusiones, consideraciones y propuestas 219

Referencias bibliográficas **232**

Índice de tablas y figuras **241**

A modo de prólogo: siempre Sísifo

Y digo a modo de prólogo, pues este libro cuenta ya con una introducción que asume con toda dignidad el referido papel. Explica a la perfección su contenido, dispuesto en cuatro partes, que resumo de ligera manera. La primera trata del tema crucial que los profesionales de la materia debaten de un tiempo a esta parte: qué se entiende por educación en el entorno de las artes escénicas. En la segunda, los autores se centran en la regulación de las enseñanzas en tales artes, siguiendo la legislación educativa desarrollada en España desde 1970 a la actualidad, separadas en tres bloques: teatro, danza y música, más un aparte con el mundo del circo. Un tercer bloque está dedicado al estudio exploratorio del contexto en que se presentan las artes escénicas en los diversos niveles educativos, apoyándose en el análisis de tres cuestionarios, elaborados a propósito de este libro. De esa manera se produce el examen de datos, teniendo en cuenta, además, las conclusiones de investigaciones sobre el tema ya publicadas, que ratifican, en buena medida, las intuiciones que los autores perciben. La cuarta y última parte establece una serie de conclusiones, seguidas de propuestas que los responsables de este volumen ofrecen a la Academia de las Artes Escénicas de España para que las puedan trasladar a las Administraciones educativas estatales y autonómicas. Todo esto, y más, es lo que el lector hallará a lo largo de las páginas de este intenso y perspicaz trabajo. Trabajo al que, me consta, han dedicado muchas y muchas horas Carmen, Tomás y Ricardo, los cuales han conformado un equipo sólido, basado en el saber, pero también en la divulgación de ese saber. Y esto en materias tan etéreas, según opinión demasiado generalizada, como son las artes escénicas, cuya entidad no es sencilla definir, pues cuenta con elementos de naturaleza más que compleja.

1. El tema de la enseñanza de las Artes Escénicas desde la subjetividad.

Mi condición de veterano en el tema, de profesor de asignaturas inimaginables antes de aparecer yo en escena, de pionero en enseñar teatro en las aulas universitarias, de asistente a reuniones que parecían definitivas en la ordenación académicas de las artes escénicas, de francotirador cuando había que disparar al pianista, de conciliador cuando debía conciliar, y de desengañado las más veces, me permite reflexionar sobre cuanto mis compañeros, autores de este volumen, han trabajado con fe, esperanza y generosidad. Como verá el amable lector, intentaré aportar algunos precedentes que, por la simple razón de estar donde debía de estar, merece la pena traer a colación, aunque, como decía Antonio Machado, haya cosas que sería mejor no recordarlas. En cualquier caso, son vivencias en primera persona, que colorean algunos de los textos teóricos que mis compañeros han elaborado con justeza.

Reconozco que mi perspectiva puede ser demasiado particular: la del profesor universitario que nunca ha pretendido inmiscuirse en el terreno de la práctica escénica dentro del aula, más allá de las producciones que, fuera de horario lectivo, me empeñé tantas veces en hacer. Siempre he tenido claro que, en el terreno del teatro, la universidad forma teóricos, y las escuelas de arte dramático, profesionales. De ahí mi máximo respeto a quienes esto hacen. La pena es que, después de tantos y tantos intentos, no se haya podido aunar la teoría del teatro con su práctica. Pero de esto hablaremos más adelante. Insisto en este mi punto de vista universitario, porque el libro amplía el diafragma, al preocuparse por el papel del arte dramático en los primeros niveles de la enseñanza, un problema sin resolver como indican los datos que aquí se aportan. En todo caso, tengo a bien que he sido formador de formadores: no pocos alumnos míos me han consultado pasados los años, cuando ejercían en escuelas o institutos, sobre textos que montar para acompañar sus lecciones o, como auténticos francotiradores (estos sí), para ensayar fuera de su horario

académico. Como bien sabemos, las asignaturas escolares no cuentan con el teatro como materia curricular. Ni con la música. Ni con la danza. Y la música —la única actividad artística reglada, por delante del teatro y, por supuesto, de la danza— que pasó de ser una asignatura maría (donde sus profesores se blandían lo suyo para que el chico y la chica tocaran una balada con su flauta) a incorporarse de manera plena al currículo con la LOGSE, ha ido perdiendo presencia y obligatoriedad hasta la actualidad con las leyes sucesivas. Y desapareció también una asignatura en primaria llamada Psicomotricidad, que contenía elementos teatrales y, sobre todo, de expresión corporal. Olía a teatro. Fuera.

2. Las artes escénicas como asignatura.

Ha habido reticencias acerca de la conveniencia de darle cancha al teatro como asignatura, tanto en primaria, como en secundaria y en la universidad. No sé si tendrá que ver con el tema, pero recuerdo oír a un Subdirector General del recién creado Ministerio de Cultura, Subdirector que venía de los últimos años del franquismo, decir que el teatro era por naturaleza de izquierdas, mientras que la música era de derechas. ¿Qué incitación a la revolución podría ocasionar una sinfonía de Beethoven? Sin embargo, las palabras de cualquier dramaturgo contemporáneo sí que podrían incitar a no sé qué. Por eso, comentaba aquel Subdirector General, que había censura de teatro y no de obras musicales. Era una explicación que, qué duda cabe, podría tener reflejo tanto en el filtro de la censura, habitual durante cuarenta años, como en la decisión de otorgar un estatuto docente al teatro en cuanto disciplina que enseñar.

Lo que acabo de decir no es tan descabellado como parece. Yo me pasé años, diez quizás, camuflando una historia del teatro, en la universidad, en una asignatura que se llamaba Grandes Corrientes de la Literatura II, 2º curso de Filología Española, que además era optativa. Con dicha denominación, esa y su hermana la I, no tuvieron problemas para ser aprobadas por la comisión ministerial correspondiente. El director del Departamento tenía claro que yo iba a dar Teatro (así lo quería) en 2º, y una compañera, Poesía, en 1º. Sólo cuando conseguí la cátedra, se permitió que hubiera una materia con el nombre de mi titulación: Teoría y Práctica del Teatro, también optativa, que tenía que impartir junto a otra, esta obligatoria, de literatura general. Lo cuento en primera persona, pues esas fueron exactamente las circunstancias que viví. Y no me quejo, ni mucho menos. Explicar teatro como práctica escénica era poner una pica en Flandes. Durante años mis aulas se llenaron de estudiantes que quería oír en clase, no sólo los nombres de Lope de Vega, Calderón o Valle-Inclán, sino los de Esquilo, Maquiavelo, Goethe, Brecht, Ionesco... Leían textos, y veían imágenes, que situaban las diversas etapas que el teatro había ofrecido a lo largo de la historia. Una visión diacrónica, por supuesto, que no desaprovechaba la ocasión de volverse sincrónica cuando hiciera falta. Recursos parecidos, nunca iguales, hacían mis colegas en Valencia (Antoni Tordera), Barcelona (Ricard Salvat), Alcalá (Ángel Berenguer), Palma de Mallorca (Patricia Trapero) y pocos más en aquella época. Cada cual a su aire, sin estar obligados a coincidencias curriculares.

Por eso, sabemos desde la cuna, que las administraciones españolas nunca se han tomado en serio, digámoslo fuerte y claro, esto de formar a los jóvenes en artes escénicas. Lo de la flauta era una excepción que confirmaba la regla. Un oasis, en el que la mayoría de los profesores no podían cubrir lo que se suponía una verdadera formación musical. Pero, al menos, fue una disciplina que tenía cierto recorrido. Las otras, el teatro principalmente, se han visto relegadas a fiestas fin de curso, conmemoraciones escolares, esporádicas actividades complementarias, sin tener en cuenta el país en el que vivimos. Que esto suceda en estados de moderna configuración, sin apenas historia, pase. Pero el país de Lope de Vega, de Calderón, de José Zorrilla, de Ramón del Valle-Inclán, de Federico García Lorca, de Antonio Buero Vallejo..., no se merece esto. Y, repito, mirando al franquismo y mirando a la democracia. Para los gobernantes ha sido un tema menor, cuando se trataba de articular nuevas leyes de enseñanza. Lo importante era otra cosa; ahora, mucho más relevantes son

las nuevas tecnologías que Lope. Pronto tendremos, si no los tenemos ya, jóvenes que manejan los Microsoft de manera admirable, pero que no saben quién es Tirso de Molina. Algunos que me lean dirán: ¡y qué mas da! Eso es. Qué más da. Aunque siempre las comparaciones sean odiosas, me produce una irritante envidia que los niños ingleses reciten pasajes del Puck de *Sueño de una noche de verano*, y los nuestros no sean capaces de memorizar una lira de Garcilaso. ¡Qué digo de Garcilaso! ¡De Gloria Fuertes! Aunque detrás de todo esto está una pertinaz incultura, a veces asoma la patita otra falacia con la que nos han hecho comulgar ruedas de molino los pedagogos: lo inservible de la memoria. ¡Pobres criaturas, hacer que se acuerden de los nombres de los reyes Godos, los ríos de España, o la tabla periódica! Yo, y muchos muchos de mi generación, nos aprendimos todo eso y más, y no hemos sido atacados por ningún virus ni menoscabados por complejo alguno.

3. Un itinerario lamentable.

Parece que me estoy saliendo del tema, pero no. Las enseñanzas de las artes escénicas han sufrido continuos parones, tremendos vaivenes, por no decir desprecios de la autoridad competente. Y digo de las artes escénicas, pero no de todas las artes. Como bien se sabe, en 1970 se crearon las facultades de Bellas Artes[1]. ¿Por qué de Bellas Artes y no de Música, de Teatro o de Danza? Por entonces, hay que recordar, la pintura era una enseñanza centrada en las Escuelas de Bellas Artes, que tenían por principal objetivo el aprendizaje del dibujo y la pintura. Las facultades forman profesionales del estudio, no creadores. Pronto saldrían licenciados en Bellas Artes que no sabían pintar, pero sí investigar sobre esta o aquella tendencia. Es cierto que luego surgieron Facultades en las que importaba también aspectos de creación. La de Valencia, sin ir más lejos. Pero no fue esa la primera intención. Esta doble posibilidad (teórica y práctica) no se daba en Escuelas de Arte Dramático y Conservatorios. Estas formaban actores, músicos y danzantes dispuestos a trabajar enseguida que terminaran sus estudios, incluso antes. Las enseñanzas artísticas son prácticas por naturaleza. Poco o nada teóricas. Esta fue la razón, a mi entender, por la cual teatro, música y danza no entraron en la universidad en 1970. Además de lo que antes señalé sobre el carácter combativo de los cómicos, que tampoco hay que echar en saco roto en un momento histórico como aquel, en el que la censura echaba atrás cualquier salida de tono que se viese en un escenario. Por otra parte, el teatro, en la universidad, no podía entrar en competencia con las incipientes Escuelas Superiores de Artes Dramático, ni en música y danza con los Conservatorios. Tenían objetivos distintos, se decía. Cosa que afirmaban también algunas Escuelas y algunos Conservatorios, no todos. Tampoco ahí hubo unanimidad. La existencia de las Escuelas de Bellas Artes, algunas de las cuales consiguieron pronto cierto prestigio, no afectó a la demora *sine die* de dar rango universitario a Escuelas y Conservatorios. Insistimos en que el carácter de las enseñanzas en música y en teatro es eminentemente profesional.

Esa casuística me lleva a recordar algunas de las reuniones que se celebraron por aquellos años, con la intención inicial de hacer compatibles los estudios escénicos prácticos con los teóricos. Corrían los primeros años de gobierno socialista, mitad de los ochenta. Reunión en la RESAD de Madrid, sita entonces en los altos del Teatro Real. Allí nos juntamos muchos implicados en el tema de escuelas y universidades. Recuerdo a José Luis Alonso de Santos, a Andrés Amorós, y algún funcionario del Ministerio de Educación, junto a Lourdes Ortiz, en representación de la RESAD. El asunto de aquel cónclave era de qué manera podía convivir el teatro en las escuelas de Arte Dramático y en la Universidad. Fue una de las muy numerosas reuniones que se hicieron por esos años, y en las que, por motivos naturales, solía yo estar presente, por mis lógicas

1 La adscripción de las Escuelas Superiores de Bellas Artes a la Universidad como Facultades se estableció por la Ley General de Educación de 1970. Sin embargo, tardó cinco años en ponerse en marcha, dadas las competencias que se establecían con las Escuelas de Bellas Artes, y la natural resistencia del poder en abrir nuevos campos de formación.

implicaciones en dicha cuestión. En esa reunión poco o nada se consiguió. No sé si, a partir de ella, y por las notas que tomaron los representantes del ministerio, las escuelas tuvieron un plan de estudios más parecido al de las universidades, con sus especificidades pertinentes. Tanto, que se habló de dar títulos de licenciatura. Las escuelas tuvieron rango de superiores, y titulaciones semejantes a las universitarias. Hasta que llegó una reunión de decanos de Bellas Artes, en Málaga, en la que se pidió al ministerio quitar el título final de grado (no de licenciatura), en escuelas y conservatorios, por el de "equivalente a grado". A todo esto, hay que añadir que por entonces todavía no había llegado Bolonia, que fue el plan que removió los cimientos de la Universidad al cambiar licenciaturas por grados. La LOE de 2006 fue la que dio títulos superiores a las Escuelas y Conservatorios.

El tema de la evolución de los estos títulos va a compás de las sucesivas leyes de educación, que han jalonado la historia de la enseñanza en este país. Quizás no sea el momento de decirlo, pero qué disparate de legisladores que bastaba que un partido llegara al poder para cambiar la ley de educación con sustanciosos matices. De eso se han venido resintiendo todos los niveles de enseñanza. Y por supuesto las artes escénicas, la música y la danza. Mientras, las reuniones seguían produciéndose con irregular intensidad. Como la Murcia, en 1997, promovida por la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artística, en la que se contó con la valiosa colaboración del catedrático de Derecho Antonio Embid, que explicó de manera admirable la situación legal de las escuelas. Esta intervención fue punto de partida de un artículo que ha quedado como verdadero referente de este tema[2].

4. Universidad versus escuelas y conservatorios.

La universidad tradicional impidió el reconocimiento otorgado a las escuelas superiores de arte dramático y conservatorios, lo que transformó los títulos a "equivalente a grado". Entre los motivos que esgrimieron aquellos decanos de Bellas Artes, estaba el que había un importante grupo de profesores que no eran licenciados. ¿Cómo un no licenciado podía dar títulos de licenciado? En Bellas Artes sí había otro tipo de docentes, por llamarlos de alguna manera, como maestros de taller, ayudantes, coordinadores... Tenían la especialidad de restauración, para la que sí eran necesarios esos escalones en el personal, personal que pasó a disponer de su correspondiente estatuto, distinto al de los profesores, pero estatuto. En teatro y música no había, aunque se manejaron posibilidades para quienes no fueran licenciados. No se llegó a nada. Sólo a "equivalente a grado". No sé exactamente cómo se logró esa argucia. Hay quien dijo que fue gracias a Lourdes Ortiz, que se manejaba bien entre los suyos (socialistas). No tengo datos, pero lo cierto y verdad es que nunca ha habido ni licenciados ni graduados en música, danza y teatro; sí en Bellas Artes.

A partir de allí la proximidad entre escuelas superiores de arte dramático y universidad corrió simpar suerte, no llegando nunca al encuentro entre ambas instituciones que hubiera sido de desear. Bien es cierto que, desde hace pocas décadas, las escuelas han crecido de manera formidable, así como el número de alumnos. Valladolid, Asturias, Vigo, Extremadura, Palma de Mallorca... aparecieron en el panorama de las enseñanzas artísticas, mientras que a las pruebas de selección de alumnos se presentan muchos más de los que entraban en las aulas. Algo parecido creo que sucede en los conservatorios. No cabe duda de que las artes escénicas, a pesar de la repetidísima crisis del teatro, tienen un futuro envidiable en cuando al aprendizaje reglado. Sin embargo...

Sin embargo, la ordenación curricular actual sigue dando la espalda a estas disciplinas. Los egresados de las escuelas superiores de arte dramático suelen contratarse en colegios e institutos,

2 Embid Irujo, A. "Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artística en su grado superior)", edición especial para la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA), Instituto "Fernando el Católico" (CSIC). Zaragoza, 2000, pp. 77-115.

sí, pero un poco de tapadillo, como organizadores de talleres extracurriculares, responsables de grupos de teatro..., pero sigue sin haber oposiciones a profesores de teatro o danza, por la sencilla razón de que sigue sin haber asignaturas curriculares

5. El mito de Sísifo.

Los autores de este libro relacionan la situación con una maravillosa metáfora: las enseñanzas escénicas encajan perfectamente en el mito de Sísifo. Aunque mis compañeros aluden a él en la Introducción, permítanme extenderme en ello, por la justa correspondencia que tiene con cuanto estamos hablando. Sísifo, promotor de la navegación y el comercio, es testigo del secuestro de su hermana Egina (que da nombre a la isla en donde están) por Zeus. Su padre, Asopo, dios fluvial (también se nombra así al río), lo requiere irritado para conocer la manera como se llevó a cabo dicho rapto. Sísifo le pide, a cambio, una caudalosa fuente para Corinto, ciudad que había fundado. Zeus, enojado por haber sido descubierto en su nueva travesura con fémina, manda a Tánatos, dios de la muerte, que dé justa venganza a Sísifo. Pero este, astuto donde los haya, lo engaña y encarcela con buenas palabras. El problema es que, encerrado Tánatos, nadie moría, con la consiguiente molestia de Hades, dios del inframundo. Hades, hermano de Zeus, le exige que libere a Tánatos. Para ello manda al dios de la guerra, Ares. Viéndose Sísifo amenazado, le pide a su esposa, Mérope, que, a su muerte, no rindan honras fúnebres, cosa que ella cumple con presteza. Cuando Sísifo llega al inframundo se queja a Hades, y echa la culpa a su cónyuge de que no hayan dado ofrendas a sus superiores. Muy ladino era este Sísifo, que recordemos que sedujo con engaños a Anticlea, enseguida casada con Laertes, que se quedó embarazada de Odiseo (Ulises). Sísifo es el padre biológico de aquel hijo, famoso también por su astucia, como su progenitor. Volviendo a los problemas de Sísifo, después de mucha insistencia, Hades acepta que vuelva a la vida para reprender a su esposa. Así, sigue viviendo muchos años, hasta que accede a regresar al inframundo llevado por Tánatos. El castigo que Zeus y Hades le infligen por su artimaña para vivir más es que suba una enorme piedra por la ladera de una montaña y que, cuando llegara a lo alto, la piedra volviera a caer hacia abajo para que tenga que subirla de nuevo. Así, toda la vida.

Albert Camus se aprovechó de esta fábula en un libro titulado *El mito de Sísifo*,[3] en el que dice sin ambages: "Los dioses habían condenado a Sísifo a transportar sin cesar una roca hasta la cima de una montaña, desde donde la piedra volvía a caer por su propio peso. Pensaron, con algún fundamento, que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza". De manera que el autor de *La peste* ve en la inutilidad de la vida un absurdo, que es la más desgarradores de las pasiones; un absurdo propio del hombre contemporáneo, que parece vivir sin la certeza de que tiene la muerte ahí delante. Para Camus, Sísifo es el héroe del absurdo: pasa la vida en plenitud, desprecia la muerte, y es condenado a hacer algo totalmente inútil. Una metáfora de la vida presente. La mayoría de los trabajos actuales, insiste, son operaciones reiteradas, sí, pero no trágicas. La estabilidad es lo que está mitificada.

6. A modo de corolario.

De ahí que la reciente historia del imposible reconocimiento de las enseñanzas artísticas sea relacionada por los autores de este libro con los trabajos de Sísifo: un continuo ir y venir, subir y bajar, aspirar y desistir es la ocupación de los hipotéticos profesores de artes escénicas. Lo que no impide, aunque parezca mentira, que nos encontremos en un momento idóneo para enderezar de una vez el barco de la sensatez en el orden pedagógico que exigen las enseñanzas en artes escénicas.

César Oliva
(Universidad de Murcia)

3 Camus, A. *El mito de Sísifo*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016, 68 pág.

Introducción

El 'objetivo a alcanzar' de que las artes escénicas (AAEE) ocupen en los currículos escolares el lugar que la investigación les atribuye por sus efectos para el desarrollo personal y social, equiparándonos así al resto de países de la Unión Europea, está siendo como el trabajo de Sísifo. Según la mitología griega, Sísifo hizo enfadar a los dioses por su extraordinaria astucia. Como castigo, fue condenado a empujar perpetuamente un gran peñasco montaña arriba hasta la cima, sólo para que, cuando la alcanzara, volviese a caer rodando hasta el valle, desde donde debía recogerlo y empujarlo nuevamente hacia arriba una y otra vez. Y así indefinidamente. Las AAEE parece que siguen padeciendo este castigo, por la razón de que forman ciudadanos creativos, críticos y reflexivos, lo cual nunca ha sido bien visto por los dioses de los poderes hegemónicos, inspirados en el paradigma positivista, que son quienes redactan e imponen las leyes educativas y dictan las normas que han de regir la moral ciudadana. Como prueba, piénsese en los avatares que han sufrido las artes escénicas, en particular, y las artes en general, a lo largo de la historia en su relación con los poderes políticos, militares y religiosos, que han utilizado todos los métodos y procedimientos de coerción inimaginables, desde la censura en sus diversas formas, hasta la persecución o eliminación de quienes cultivaban los oficios teatrales. Los representantes de los dioses de la religión, especialmente, mostraron y ejercieron un encono decidido en contra del teatro. Fue prohibido por el cristianismo, después de ser declarada religión oficial del imperio por el emperador Teodosio. Y, posteriormente, también por el islam. A pesar de que contó con el apoyo del judaísmo, de la iglesia medieval y durante el Renacimiento, fue utilizado como un medio para adoctrinar. Incluso, cuando el teatro era algo instituido y al servicio político del poder establecido en la España del siglo XVII, no cesaron los ataques de un sector eclesiástico integrista y fanático. Y se llegó, según la creencia, a condenar a los cómicos en diferentes países a no poder ser enterrados en sagrado, como así ocurrió con Molière, al que a la hora de su muerte le negaron los sacramentos y el arzobispo de París se opuso a su entierro.

Las Artes Escénicas están tomando peso y relevancia en nuestra sociedad en los últimos años. Invaden nuestros espacios físicos y virtuales y se utilizan como vehículo para poner en valor las muevas inquietudes sociales. Además, existe una oferta de formación amplia que abarca desde las academias a los conservatorios y las escuelas superiores. Si bien la enseñanza profesional está regulada, esta valoración positiva de la ciudadanía hacia la práctica y uso de las AAEE no se ve reflejada en la educación general. Son muchas las investigaciones que señalan los grandes beneficios de incorporar de manera central todas las AAEE en el ámbito educativo general. Está demostrado que influyen positivamente en el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de las personas, en los procesos de aprendizaje, en las funciones cognitivas, el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, y la imaginación. Son, a su vez, un gran vehículo para el desarrollo de la personalidad, la expresión propia y colectiva, así como un buen marco donde potenciar la conciencia de grupo y valores ciudadanos. Pero, pese a ello, de las tres artes escénicas, sólo la música está incluida dentro de todo el recorrido educativo desde infantil hasta bachillerato. Aunque ha estado incorporada desde la Ley General de Educación, su presencia en el sistema educativo español (obligatoriedad y carga lectiva) se ha ido reduciendo significativamente en los últimos 15 años. Lamentablemente, a pesar de todos los esfuerzos que, desde décadas, se viene realizando por parte de pedagogos, investigadores y artistas, la danza y el teatro siguen sin estar plenamente incorporadas al sistema educativo.

El coraje laborioso y esforzado del profesorado y los movimientos de renovación pedagógica, inspirados en las corrientes progresista y alternativas de los años 70 y 80 del pasado siglo, dieron un gran empujón a la enseñanza de las artes escénicas, fundamentalmente a la música y al teatro, para acercarlas casi a la cima, con la Ley General de Educación (LGE, 1970) y con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Pero los vientos del neoliberalismo las condenó a caer hasta el valle en las leyes de educación posteriores. Ahora con la implantación de la nueva norma, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), se nos presenta la ocasión de empujar y dignificar las enseñanzas de las AAEE con el objetivo siempre soñado por estos nuevos Sísifos de colocarlas en el centro del currículum general. Somos conscientes de la imperiosa necesidad de llegar a un pacto educativo donde las orientaciones y decisiones pedagógicas primen a la hora de legislar sea cual sea el partido político gobernante.

Para muchos defensores de las AAEE en la educación, incluir el teatro y la danza en el plan de estudios como asignaturas independientes es un objetivo a alcanzar, teniendo en cuenta que el currículo no es un documento ni un evento, sino un proceso que aflora lentamente, evolucionando durante décadas. Por esto, las conclusiones de nuestra investigación han de ser dadas a conocer a la sociedad en general y a las Administraciones Educativas, en particular, para que sean tenidas presentes a la hora de concretar las materias y desarrollar las normativas que regulen los contenidos de todos los niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos) y sus decretos de enseñanzas mínimas.

También está siendo un trabajo de Sísifo el estatus de las enseñanzas artísticas superiores. Son cincuenta años de progresos y retrocesos. La LGE trató de ubicar en la universidad las enseñanzas de Arte Dramático, Música y Danza, pero finalmente quedarían fuera por problemas relacionados con su organización, la naturaleza de sus estudios y el estatus de su profesorado. La LOGSE supuso que estas enseñanzas se regularan como enseñanzas de grado superior con equivalencia a licenciatura universitaria, pero manteniéndolas en las enseñanzas de régimen especial. Un nuevo empujón de ascenso por la empinada pendiente supuso los decretos que desarrollaron la LOE, que establecían la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. Así los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas quedaban incluidos, a todos los efectos, en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y declarándolos equivalentes al título universitario de grado. Pero los celosos dioses representados, en esta ocasión, por el Tribunal Supremo con la sentencia de enero de 2012, que cuestionaba que centros no universitarios pudiesen ofrecer titulaciones de grado y máster, hicieron rodar cuesta abajo lo alcanzado gracias a la LOE, anulando el Real Decreto 1614/2009. Y, en consecuencia, se eliminaba la denominación de grado para las enseñanzas artísticas superiores. De modo que quedaron como enseñanzas equivalentes a las universitarias, para las que incluso se establecen las posibilidades del doctorado o de una investigación específica, en convenio con universidades, pero quedaban fuera del marco universitario. No obstante, como el personaje mítico griego tenemos que volver a empujar el peñasco cuesta arriba por tan empinada ladera hasta conseguir o bien dotar a estas enseñanzas de un marco normativo similar al universitario, pero al margen de la norma universitaria vigente, o bien la progresiva incorporación a la universidad: la cima soñada. Y allí, encajarlas de manera segura para que se conviertan en un elemento más del paisaje de la cumbre: las enseñanzas universitarias. De modo que la gran roca se convierta en alas para una ciudadanía creativa, democrática, tolerante, respetuosa de la diversidad y dotada de pensamiento crítico.

La Academia de las Artes Escénicas de España es actualmente la organización que más esfuerzos dedica en el empeño de empujar, como Sísifo, a las Artes Escénicas para que obtengan el reconocimiento social que les corresponde por su aportación a la cultura, a la economía, y al desarrollo integral de ser humano. Entre sus objetivos encontramos: realizar estudios y trabajos científicos, artísticos y técnicos sobre cuestiones relacionadas con las Artes Escénicas, editarlos, difundirlos,

promover y apoyar la investigación sobre dichas materias. El trabajo que ahora presentamos es una pieza más al servicio de este propósito.

La presente investigación es un primer acercamiento que trata de ofrecer una panorámica exploratoria del estado de la enseñanza las AAEE en la en nuestro país. Somos conscientes de que es complicado analizar su situación de forma global, por lo que es necesario hacer futuros estudios por niveles de enseñanza y estratos de población.

El lector va a encontrar diferencias en el tratamiento, que se hace en el presente trabajo, de la música, la danza y el teatro. No se ha seguido la misma estructura en estas tres disciplinas, debido a sus diferencias epistemológicas y a la consideración que de ellas se tiene actualmente en nuestra sociedad.

El presente estudio es una primera aproximación al pensamiento de profesionales, profesorado y miembros de la Academia de Artes Escénicas de España sobre estas artes escénicas tan diferenciadas. Y se centra fundamentalmente en el lugar real y deseado que ocupan y han de ocupar en la educación reglada y no reglada.

Los ámbitos y niveles de estas tres disciplinas son heterogéneos por lo que es necesario realizar estudios monográficos de cada uno de ellos. Labor que excede al presente estudio.

El tratamiento que hemos hecho del circo es muy sucinto. Tenemos noticias de que se está elaborando un informe por profesionales de este sector para evidenciar su presencia residual en la enseñanza.

El estudio que ahora presentamos lo hemos organizado en cuatro partes. La primera plantea qué se entiende por educación en el ámbito de las AAEE. En ella defendemos la tesis que deben ser el *core* curriculum de las enseñanzas en todos los niveles preuniversitarios. La segunda se centra en la regulación de las enseñanzas de artes escénicas en la legislación educativa española (1970-2020), que hemos separado en tres bloques, dedicados respectivamente al teatro, a la danza y a la música. Y con menor extensión, al circo. La tercera consiste en un análisis exploratorio de la situación de las AAEE en los diversos niveles educativos. Esta parte está organizada en tres secciones dedicada cada una de ellas al análisis de los resultados de tres cuestionarios, elaborados *ad hoc*. En ellas vamos insertando tras la exposición y análisis de los datos, la discusión, apoyándonos en los resultados de las investigaciones ya publicadas que ratifican los nuestros. Y, cerramos el trabajo con una serie de conclusiones y propuestas, que proponemos sean remitidas a las Administraciones educativas estatales y autonómicas por la Academia de las Artes Escénicas de España.

Además de los objetivos específicos establecidos en cada uno de los cuestionarios, los objetivos generales que se ha pretendido con la presente investigación los podemos concretar en los siguientes puntos:

- Ofrecer un panorama de la enseñanza de las AAEE en España a través de la voz de los miembros de la Academia, educadores y profesionales de este sector.
- Lograr que las AAEE ocupen en los currículos escolares el lugar que la investigación les atribuye por sus efectos para el desarrollo personal y social.
- Colocar las AAEE el centro del currículum general e incluir el teatro, la danza y el circo en el plan de estudios como asignaturas independientes.
- Fortalecer la participación de las personas en el contexto de una sociedad del conocimiento, entendiendo la práctica artística como un camino de conocimiento y de experimentación a través de la experiencia estética.

Desearíamos que gracias a este estudio las decisiones que se tomen por la Administraciones contribuyan a crear interés y curiosidad en la sociedad en general por la enseñanza y la práctica de las AAEE. Y además, a facilitar a las personas que desean acercarse a la música, danza, teatro o circo la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas y su sensibilidad artística.

Agradecimientos.
A todas las personas (académicos y académicas, profesorado de distintos niveles y profesionales de las AAEE) que amablemente han dedicado su tiempo a contestar los cuestionarios. Ellos son los protagonistas de nuestra investigación.
A los evaluadores, por acceder generosamente a validar los cuestionarios, pues gracias a sus indicaciones pudimos diseñar los instrumentos definitivos de nuestra investigación. Y gracias, especialmente, a la profesora África Calvo Lluch por su desinteresada ayuda en el análisis cualitativo de las preguntas abiertas de los cuestionarios.
Nuestro agradecimiento a Fuensanta, María y Pedro, nuestros familiares, por estar siempre a nuestro lado con su apoyo incondicional. Su cariño es irreemplazable.

Nota: Por economía del lenguaje y siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española hemos utilizado un español correcto en términos normativos respecto al lenguaje inclusivo. Por tanto, cuando empleamos el masculino genérico, nos estamos refiriendo a todos los géneros.

PRIMERA PARTE

Qué se entiende por educación en el ámbito de las artes escénicas

1. Las artes escénicas como curriculum central en la educación general

Las artes escénicas son un ámbito bien valorado en los medios de comunicación y lo mismo socialmente, pero esa valoración no se plasma en una satisfactoria presencia en los currículos de los niveles de educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, pues no se las considera del todo pertinentes para formar parte del quehacer escolar. Los artistas gozan de reconocimiento social, el profesorado de artes escénicas recibe justo lo contrario: "en el mundo profesional, ser artista es un triunfo; ser educador, un fracaso" (Acaso, 2019, p. 96). La educación se considera desde la esfera de las artes como "un lugar subsidiario, que nadie o muy pocas personas eligen en primera opción profesional, sino directamente como un complemento para poder sobrevivir económicamente" (p. 96). La educación no se entiende como un espacio *cool*, glamuroso, como los ambientes espléndidos de los artistas (teatros, conciertos, escenarios, estrenos, aplausos, programas de televisión, etc.), sino que se imparte en espacios, cutres en ocasiones, ocupados únicamente por sillas y mesas y al fondo una pizarra, aunque esta sea electrónica. Como prueba de este panorama, piénsese en cuántos artistas aparecen en los medios, y cuántos profesores. Por otra parte, el desdén por las enseñanzas de las AAEE es una manifestación más de la perspectiva utilitarista propia del neoliberalismo frente a todo lo que no se puede monetizar de forma inmediata.

En consecuencia, el teatro y la danza en los currículos escolares están abocados al margen del margen. Y la música, pese a estar incluida, ha sufrido un retroceso importante. Otras artes escénicas, como el circo, totalmente desaparecidas. La razón de este estatus periférico e irrelevante en el caso del teatro reside en varias causas: a) su utilidad social es vista como poco provechosa, en el imaginario colectivo positivista carece de empleabilidad y no puede competir con las matemáticas, los idiomas o la informática; b) sus contenidos están dispersos y de ellos se han apropiado otras materias, así, las cuestiones relativas al texto teatral y a la historia del espectáculo en Lengua y literatura o las del movimiento en Educación física); c) la complejidad de sus fines (visionar y leer, hacer y expresarse, reflexionar y valorar críticamente, formar espectadores críticos y reflexivos, personas creativas, expresivas, comunicativas, provocar el deseo y el disfrute de los productos escénicos, etc.); de sus contenidos (literatura dramática e historia del espectáculo, lenguaje teatral y corporal), de profesiones de las artes escénicas, (creador, artista interprete, productor, gestor cultural, etc.) y de sus etapas de producción (creación, puesta en escena, interpretación y recepción); d) escaso poder del colectivo de profesionales que las imparte, debido a la ausencia de profesorado especialista. Además, las artes escénicas son complejas porque toman elementos prestados de campos epistemológicos heterogéneos.

La educación de las personas, como constata Bourdieu (1988), no se encierra en el sistema educativo. Los niveles de educación formal alcanzados están muy directamente relacionados con las prácticas de consumo cultural en general, fuera de las instituciones escolares. Puesto que, el mundo de las artes escénicas no se confina en los centros docentes, la solución a la escasa presencia de la educación artística no está sólo en el curriculum escolar. No obstante, este es un ámbito que prepara a los futuros ciudadanos y ciudadanas a disfrutar de los productos artísticos, a su alfabetización artística y a ser consumidores críticos y productores empoderados de arte. Más aún, se ha de tratar de convertirlos de consumidores a *prosumidores*, recuperando la apropiación del hacer y partiendo del principio de que cualquier persona de cualquier grupo social es productora de arte.

Pues como decía Augusto Boal: "actores somos todos nosotros, y ciudadano no es aquél que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!" (Boal, 2009, Mensaje Internacional del Día mundial del Teatro). Y esta renovación no es solo social sino, además, personal: "la función principal de arte es transformar al que aprende" (Camnitzer, 2016).

Los contextos social, cultural y educativo han de ofrecer oportunidades para practicar artes escénicas, para la creación y la expresión, para focalizar la mirada en la asistencia y visionado de espectáculos, para conocer el lenguaje de cada arte en particular y para eliminar las barreras de acceso a los productos culturales, que se levantan frente a la discapacidad física, intelectual o ante el nivel social o económico. Para realizar esta función, los agentes mediadores que intervienen en la educación artística constituyen una cadena cuyos eslabones son los programadores y gestores culturales, los animadores culturales, los artistas, el profesorado y las familias.

1.1. Educación artística y educación estética

La primera engloba preceptos prácticos, esto es, el saber-hacer concreto. Y presenta tres dimensiones: normativa, imaginativa y productiva. La educación estética se centra en la capacitación reflexiva y crítica sobre los productos artísticos, con dos dimensiones básicas: la interpretativa (comprensión e interpretación de la cultura) y la receptiva (visualización).

Tanto la educación artística como la estética tienen como finalidad la comprensión y producción de la cultura con el fin de incrementar las facultades para la experiencia estética desde las dimensiones interpretativa, productiva y receptiva. Y, además, formar personas competentes en el entorno cultural que les ha tocado vivir.

Partimos de la premisa de que el arte debe ser la base de toda forma de educación. Su finalidad última, ha de ser una educación integral de la percepción e imaginación sobre los cuales se asienta, en última instancia, la naturaleza individual y social de la persona. Ha de contribuir a la formación de un ser humano sensible y creador, desarrollando su singularidad y su condición de ser social (Read, 1969). Pero no se ha de olvidar la educación para el arte, cuya finalidad sería la de desarrollar las capacidades necesarias para que las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas que hacen posible que la experiencia estética se ponga en marcha. Es decir, se ha de aprender a enfrentarse con el objeto artístico, acceder a los valores estéticos, desarrollar actitudes éticas propias del creador y del receptor, para familiarizar a las personas con lo bello y lo feo, con el arte académico clásico, popular y actual.

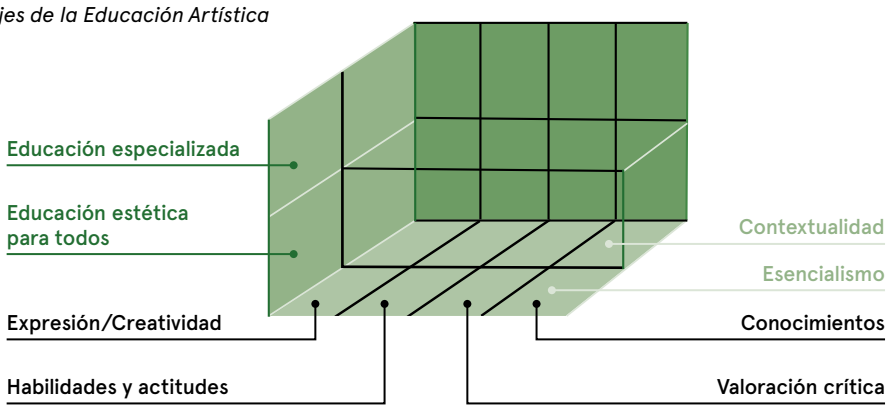
La educación artística es una construcción histórica que procede de la acumulación de discursos elaborados a partir de maneras de pensar, junto a prácticas concretas de saber hacer y a los motivos que nos impulsan en una delimitada dirección. Es decir, se ha construido a partir de unos determinados pensamientos, unos *know-how* y unas ideologías.

Para diseñar los currículos de educación artística en los diferentes niveles educativos habría que tener en cuenta como mínimo tres ejes: el de la educación especializada/educación estética para todos, el de las competencias básicas y el enfoque disciplinar (Motos y Navarro-Amorós, 2020), (ver Figura 1). Dentro de este cubo cada institución y su profesorado puede ir situando su plan de centro, las programaciones de aula y las actividades concretas que se pretenden realizar. Pues lo importante es saber por qué hacemos lo que hacemos, ya que si no sabemos a dónde vamos podemos acabar en cualquier otro lugar.

1.1.1. Educación artística especializada/educación estética para todos

La primera está dirigida al ámbito profesional y vocacional. Su finalidad es adquirir competencias para crear productos artísticos, expresarlos e interpretarlos por medio del cuerpo, la voz u otro cualquier instrumento idóneo. Estamos en el ámbito de la educación 'para un arte' (Touriñán y Longueira (2010), en el de la formación de profesionales en un área artística concreta, centrada en el conocimiento y el saber hacer. En este sentido, el arte es pensado como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. En el caso del teatro "implica educar a todas las personas que trabajan en el campo o se sitúan en él, en procesos diversos que abarcan estudios reglados y oficiales, y estudios igualmente formalizados, pero sin validez académica oficial" (Vieites, 2014, p. 83).

Figura 1 – *Ejes de la Educación Artística*



Fuente: elaboración propia.

Mientras que la educación estética para todos ha de contribuir a la formación de todos los futuros ciudadanos desde una o varias artes. Se trata, pues, de una educación artística de entorno general, que mantenga un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión. Estamos en el ámbito de la educación 'por el arte'. Con ella se pretende generar valores educativos singulares, desde la experiencia y la expresión propia de un área (o áreas) artística concreta, en la educación básica y general de todos los estudiantes. Además, pretende mejorar su desarrollo como personas, capacitarles para decidir y realizar sus proyectos mediante el uso del lenguaje propio de cada modalidad artística y dotarles de instrumentos culturales para comprenderse a sí mismos y al contexto en el que están insertos. En síntesis, el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico, y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Read, 1969; Eisner, 2002; Levine, 2007; Touriñán, 2011; Musaio, 2013).

1.1.2. Competencias

Las competencias básicas de la educación artística las podemos concretar en cuatro campos: expresión/creatividad, habilidades y actitudes, conocimientos y valoración crítica.

A través de la **expresión** se busca que los estudiantes utilicen los conocimientos, las habilidades, las herramientas y técnicas propias de cada disciplina artística para dar forma a sus propias obras, lo que les permitirá comunicar, interpretar y ejecutarlas a través del multilenguaje.

Con la educación artística se pretende el desarrollo de la identidad, de la autoexpresión y la integración de la personalidad.

Habilidades y actitudes. Se parte del principio de 'aprender haciendo' y de que interesa tanto el proceso como el producto. En consecuencia, se trata de adquirir habilidades técnicas que proporcionen destrezas, hábitos, y actitudes para el dominio del instrumento artístico correspondiente. Abarca las dimensiones del saber hacer y saber ser. Además, su finalidad es alcanzar una actitud de respeto y reconocimiento, de cuidado y enriquecimiento del patrimonio tangible e intangible de nuestro entorno cultural.

Los **conocimientos** impartidos en los currículos han de ser una selección potente de contenido valioso, densa en significados, representativa de las grandes áreas del saber artístico codificado y respetuosa con las distintas tradiciones culturales. Es el territorio del saber conocer. El conocimiento impartido en las instituciones docentes debe ser un compendio que tenga en cuenta no solo criterios epistemológicos, sino también éticos. Puesto que cualquier selección/elección es de naturaleza ideológica. Parte del paradigma de que el arte es un hecho tan mental como práctico, que puede ser enseñado, o por lo menos, aprendido. El conocimiento se ha de centrar en los mecanismos profundos de la comunicación artística; en la alfabetización propia de cada lenguaje artístico y en la comprensión de la estructura disciplinar de la materia enseñada.

La **valoración crítica** implica el conocimiento y comprensión de las diversas expresiones artísticas en diferentes momentos históricos y culturas. Las competencias que se promueven a través de este eje permiten a los estudiantes: establecer relaciones entre diferentes formas de expresión artística, comprenderlas, valorarlas, hacer juicios críticos y argumentados. En síntesis, se trata no solo de la apreciación de los productos y valores artísticos a nivel global y local, sino también de los propios.

Se ha argumentado mucho sobre las justificaciones para introducir las artes en la educación. Debate acentuado en esta época de neoliberalismo y desprecio de las humanidades. La discusión se ha planteado, desde un punto de vista instrumental, en el sentido de que su aprendizaje puede favorecer el desempeño en otras asignaturas. Otra postura reconoce el valor e importancia que tienen en sí mismas las disciplinas artísticas por las aportaciones a la formación integral de los individuos, desde la promoción de los procesos cognoscitivos pasando por el conocimiento de sí mismo y desde el fomento de valores tales como el respeto, la escucha, la colaboración con otros, hasta el fortalecimiento de la autoestima. El arte, además, constituye un medio para conocer y comprender nuestro mundo y su herencia cultural.

El conocimiento y ejercicio de las artes expande la posibilidad de que la persona viva la experiencia estética no solamente a través de la expresión y la creación, sino también a través del disfrute y valoración de las obras artísticas producidas por otros. Por ello, al implantar las artes en la educación es importante no sólo enfatizar su papel expresivo, sino buscar un balance entre los diferentes tipos de competencias que pone en práctica su aprendizaje.

Conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos de la educación artística, a saber:

- Desarrollar el gusto por las manifestaciones artísticas: formación del sentido estético.
- Estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión personal y la interrelación de las inteligencias múltiples.
- Conocer y utilizar los elementos propios del lenguaje distintivo de cada arte para representar pensamientos, vivencias y sentimientos.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado.

- Adquirir habilidades y técnicas y expresión e interpretación, centradas en el saber hacer.
- Proporcionar criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos de artes escénicas y reflexionar sobre la riqueza cultural mediante la comparación de diversas experiencias artísticas en diferentes culturas y épocas históricas.
- Ayudar a los estudiantes a ser mejores personas y a comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven.

1.1.3. Esencialismo/contextualidad

Existen dos caminos de acercamiento, según Eisner (1972), para responder a la pregunta sobre cuál es la naturaleza de la educación artística. Estos son: la aproximación esencialista y la aproximación contextualista.

La primera pone el énfasis en determinar aquello que puede ser lo único y exclusivo, lo específico y diferenciador de cada arte en concreto, es decir, el conjunto de saberes, normas y procedimientos transmisibles. Concede la primacía al valor de los contenidos y a la imitación y copia del modelo. Cada una de las artes trata un aspecto de la realidad humana mientras que los otros campos del saber no lo alcanzan. Esta concepción requiere del profesorado una auténtica comprensión de la naturaleza epistemológica de su materia y una bien fundamentada y firme compresión teórica de sus principios básicos. Hay una corriente de pensamiento que identifica el arte como forma de pensar. Susan Langer (1953), una de sus más fervientes defensoras, desarrolló la idea de que hay dos modos fundamentales de conocimiento: el discursivo y el no-discursivo. Para esta autora el arte está en la segunda categoría, pues trata de desarrollar las formas que son expresión del sentimiento humano. Considera que el arte es una actividad cognitiva basada en el sentimiento y, por tanto, defender que el artista no piensa de manera tan profunda e intensa como el investigador científico es absurdo. El arte es uno de los medios que tienen las personas de conocer el mundo (Eisner 2008), en el que el componente emocional tiene papel protagónico. En la actualidad, lo mismo sostiene Camnitzer (2015), para quien el arte "es una forma de pensar, no un procedimiento de producción".

La aproximación contextualista pone el énfasis en la utilización de las artes como instrumento para satisfacer ciertas necesidades particulares del alumnado y determinadas demandas de la sociedad. La didáctica de las enseñanzas artísticas desde este enfoque debería basarse en unos presupuestos pedagógicos que dieran un sentido más universal a la educación artística, para situarla al alcance de todos y no solamente para los que estén especialmente dotados. Además, los contenidos curriculares se enriquecen con elementos nuevos tales como artes populares y otros recursos como los medios audiovisuales y las tecnologías para el aprendizaje, el conocimiento y la colaboración (TACs).

Los centros educativos, sea cual sea su nivel, utilizan las artes escénicas de alguna de las siguientes maneras: como una asignatura con su contenido específico, como un procedimiento para la enseñanza de otras materias, como estrategia para ayudar al alumnado con necesidades especiales, como actividad de ocio y tiempo libre, como instrumento de inclusión, como desarrollo de las habilidades creativas, e incluso, como terapia. Pero, además, hemos de considerar que la educación artística ha de tener en cuenta la multiculturalidad (no hay un arte sino muchas) y la interdisciplinariedad. En síntesis, la educación artística ha de ser antielitista, democrática y celosa de la diversidad.

Actualmente coexisten dos enfoques sobre las enseñanzas artísticas, como se resumía en el documento del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007: 6):

a) Orientación que sigue planteamientos conceptuales y analíticos encaminados a fomentar la percepción y la apreciación estética. Esta pone el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas, lo cual puede suponer convertir las enseñanzas artísticas en una actividad guiada y excesivamente dirigida.
b) Orientación que resalta los componentes expresivos del arte, dando preferencia a la creatividad, a la capacidad de expresión y de la representación original y personal; además de poner en valor el comportamiento social de las personas.
   Consideramos que posiblemente la orientación correcta de la educación artística sería la armonización de las dos dimensiones, además de enlazar los aspectos de apreciación y producción artística.

A la hora de elaborar una didáctica de las enseñanzas artísticas, hay que considerar, de acuerdo con Villar (en XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado 2007), los siguientes presupuestos psicopedagógicos:

a) La educación artística ha de ser un ingrediente importante en la educación general.
b) Ha de ir más allá de la autoexpresión y de la actividad productiva.
c) Debe contemplar todas las dimensiones de la formación artística: conocimientos, técnicas, procedimientos, valoración crítica.
d) Exige una cuidada y rigurosa planificación, así como, programación didáctica y un sólido apoyo organizativo.
e) Ha de ser sistemática y continuamente evaluada utilizando métodos que permitan valorar aspectos cualitativos, procesos y resultados, con la participación del alumnado.
f) Considerar tanto las obras maestras clásicas como las producciones actuales y, además, las artesanas, las populares y la creación visual no específicamente artística.
g) Ha de ser integral, interdisciplinar y globalizadora, centrándose en las dimensiones cognitivas, afectivas, de cohesión social y desarrollo de la creatividad.
h) Debe tener un espacio y un tiempo suficientes en los currículos.
i) La planificación de la educación artística tendrá en cuenta la concepción cultural del momento, los valores sociales y éticos y las tendencias educativas, artísticas y estéticas.

2. El teatro como ámbito de educación general

2.1. Teatro y drama en la educación

Aunque los términos drama y teatro a veces se usan como sinónimos, los investigadores y profesionales de la educación artística a menudo los distinguen. Pero, aunque en realidad son un continuum, se ha insistido mucho en la diferencia entre ellos. Para sintetizar diremos que en el teatro todo se dispone en beneficio de los espectadores, mientras que en el drama todo se acomoda en beneficio de los aprendices (Wessels, 1987).

En educación *drama* y *teatro* no son el mismo constructo. Se entiende por *drama* la actividad en que los participantes están involucrados en un trabajo espontáneo e improvisado y por *teatro*, el actuar en un escenario. Para analizar la oposición drama versus teatro, es necesario conocer el proceso histórico que los ha generado. El drama como método de enseñanza, que se desarrolló a partir de 1950 y abrazó formas más libres de juego simbólico e improvisación, surgió como una reacción frente a los enfoques sofocantes y poco creativos en que participaban los alumnos y alumnas interpretando de una manera bastante formal las palabras de otros, en lugar de desarrollar sus propias ideas (Slade, 1954). Para diferenciar *drama* de *teatro* Bentley (1964) utiliza la siguiente precisión: en el *teatro*, A (el actor) desempeña B (el papel/performance) para C (el público), que es el beneficiario. En el *drama*, A (el actor/enactor) es al mismo tiempo B (papel) y C (público), a través de la participación y la visualización.

En el contexto de la enseñanza, se han usado estos dos términos con el siguiente significado: el teatro concierne a la comunicación entre actores y espectadores y el drama, a la experiencia de los participantes. Drama, expresión dramática, juego dramático y dramatización son términos que expresan el mismo concepto. El drama[1] en la educación pone el foco en el participante, está orientado al proceso, su objetivo es holístico, multisensorial, dirigido al aprendizaje, los procedimientos que emplea son la improvisación, el *role play* y el *feedback* y la reflexión. El teatro en la educación pone el foco en los espectadores, se orienta al producto, su objetivo es el espectáculo, los procedimientos que emplea son la interpretación, la iluminación, el sonido, la escenografía, el vestuario, los ensayos, etc.

Para la sistematización de actividades teatrales en los campos social y educativo se acuñaron términos distintos según las culturas. Así, los países anglosajones utilizan fundamentalmente: *drama in education* y *theatre in education* (Inglaterra), y *drama process* (USA y Australia), mientras que los francófonos ponen en circulación *expression dramatique* y *jeux dramatique* y entre los hispanohablantes se ha generalizado *expresión dramática*, *dramatización* y *juego dramático*.

Lo que conocemos como *Teatro en la Educación* (TE) es un movimiento y una metodología teatral cuyos orígenes se remontan a algunos proyectos de trabajo conjunto entre actores y profesores llevados a cabo en Coventry (Reino Unido) en 1965, lo que condujo al establecimiento de una unidad de TE permanente en el teatro Belgrado, de dicha ciudad.

1 Diferencias entre Drama en la educación y Teatro en la educación. Adaptado de Ph. Schendel; C. Scaeffer, y C. Iden, en Drama in education.
http://www.geisteswissenschaften.fuberlin.de/we06/engdid/ressourcen/blick_in_die_lehre/Presentation_Drama-in-Education.pdf

Para Wooster (2016a, p. 14) una definición amplia de TE sería "usar compañías teatrales para educar". Y una definición más restringida consistiría en una "participación donde los jóvenes se comprometen a nivel personal y emocional, pero protegidos en esa intervención por un constructo teatral". En esencia, para este autor TE "es el uso de las técnicas teatrales para educar" (Wooster (2016b, p. 54). No se trata de un teatro didacticista que instruye y exhorta, sino que facilita el pensamiento, presenta dilemas e insta a los jóvenes a realizar análisis críticos. Ni tampoco ofrece moralejas y enseñanzas profundas ni es un teatro para niños, cuyo objetivo principal es entretener ni tiene como objetivo enseñar técnicas teatrales. Los programas de TE no son clases de interpretación, sino que se trata de un enfoque que utiliza las habilidades de artistas y pedagogos (formados en ambas disciplinas) en proyectos diseñados para discentes, que desarrollan el pensamiento crítico (Wooster (2016a).

En el TE se persigue como resultado una puesta en escena: una compañía de actores profesionales prepara un material/proyecto/experiencia relevante para ser presentado en los centros educativos, de los que a menudo se realizan más de una representación. Estas actuaciones, planificadas generalmente por el equipo educativo, se destinan a grupos pequeños de una o dos clases de una determinada edad. El objetivo de estos programas es esencialmente educativo, pues se utiliza el teatro con fines pedagógicos. Dentro del horario lectivo podemos encontrar tres formas de aparición de los contenidos del teatro con carácter ocasional: como género literario, en ciertas unidades didácticas de la materia de Lengua y Literatura; como actividad complementaria, cuando se sale del centro en horario lectivo para asistir a representaciones expresamente realizadas para alumnado de los centros educativos y como recurso didáctico utilizado en ciertas materias, generalmente humanísticas y lingüísticas, por ejemplo, en la enseñanza de segundas lenguas, como ocurre con el método Glottodrama (Nofri, 2010).

Drama en la Educación (DE) es el término aplicado a la práctica y uso de las técnicas teatrales en el aula, tanto como método didáctico como asignatura. Se puede insertar en el currículo para impartir cualquier aspecto del plan de estudios, y sobre todo para explorar temas transversales. En contraste con el Teatro en la Educación, se basa en el trabajo del profesorado, no en el de los actores. En muchas escuelas secundarias el drama es en la actualidad una materia: "Taller de dramatización/teatro", "Artes escénicas y danza" o "Artes Escénicas", según los casos.

En educación primaria se utiliza como un método para alcanzar los objetivos de otras materias. En este sentido Heathcote habla de "drama para la comprensión" y "drama como un modo de aprendizaje" (O'Neill, 2015). Y Bolton (1984), inspirándose en las teorías de Vigotsky, sitúa el drama en la educación en el juego simbólico, en la emoción y en el desarrollo. Según McCaslin (1996, p. 12), el DE se refiere "al uso del drama como un medio para enseñar otras áreas temáticas". Implica que "el profesorado trae materiales de origen y guía el estudio e incluso puede desempeñar un papel en la representación", para inspirar la imaginación de los discentes y ayudarles a "proyectarse en un momento dramático del tema en cuestión" por ejemplo, la deslocalización de una gran fábrica, la emigración, el acoso escolar, la pandemia de la Covid-19, el *bullying* escolar, etc.

En esencia, el drama es la representación de un papel en una situación social. Implica la exploración y representación del significado a través de la persona, que actúa como medio, utilizando el cuerpo, la voz, la mente y la emoción. Al involucrar la capacidad humana de proyectarse en roles, personajes y situaciones imaginadas, se erige como un vehículo particularmente apropiado para explorar temas importantes, como la inclusión, el machismo, el respeto por las diferencias, el racismo, el sexismo o el acoso a los adolescentes en las redes sociales, etc.

La hibridación de nuevas teorías pedagógicas y los nuevos enfoques teatrales hace surgir una nueva orientación de la teoría y práctica educativas y, más en concreto, una didáctica del drama/teatro, en la terminología española, dramatización. Como sintetiza Wooster (2016b, p. 1-2) "la

fusión del juego del niño y de juego teatral crea una única herramienta pedagógica que vendría a ser conocida como Teatro en la Educación".

Si existen estrategias didácticas en las que más se implique a los participantes, estas son las actividades dramáticas. Esta virtualidad viene sugerida en su etimología: drama, del griego *drao* (hacer), significa acción y también acción representada; mientras que teatro deriva de *theaomai* (mirar, contemplar) y el *theatron* era el espacio teatral en el que se colocaban los espectadores. De estas raíces se derivan las dos perspectivas complementarias que se han de perseguir en la educación artística teatral: *ver teatro* y *hacer teatro*. Las actividades teatrales se concretan en la práctica en las llamadas estrategias dramáticas, también conocidas como técnicas o convenciones dramáticas. Estas son las herramientas cotidianas del profesorado/animador de drama/teatro. Para Neelands y Goode (2015, p. 3) son "indicadores de la forma en que el tiempo, el espacio y la presencia pueden interactuar y tener una dimensión imaginativa para crear diferentes tipos de significados en el teatro".

Entre las más frecuentes estrategias tenemos el juego dramático, la improvisación, la dramatización, la creación colectiva, el role playing, las lecturas dramatizadas, las escenificaciones de textos dramáticos y no dramáticos, el teatro del lector, etc. Procedimientos que se vienen utilizando fundamentalmente desde mediados del siglo XX, cuya finalidad última es la construcción de saberes y procedimientos propios de la disciplina en que se los utiliza, con independencia de que el uso de tales recursos implique unos aprendizajes implícitos.

Las formas, convenciones o actividades teatrales/dramáticas han sido extensamente caracterizadas y clasificadas por diversos autores (Farmer, 2007, 2014; Jackson y Vine, 2013; McKnight y Scruggs, 2008; Motos, Navarro y Palanca, 2018; Neelands, 2013; Neelands y Goode, 2015, etc.). Motos y Alfonso-Benlliure (2020a), para cartografiarlas han diseñado un sistema de tres diagramas cúbicos, basados en nueve variables bipolares (proceso/producto, juego/performance, participación /no participación; verbal/no verbal, abierto/cerrado; largo plazo/corto plazo; drama/teatro, individual/colectivo, centrado en el cambio/no centrado en el cambio).

2.2. Teatro infantil y teatro juvenil

En el ámbito de la literatura dramática infantil y juvenil y en el de los profesionales de teatro se suele emplear la locución genérica teatro para la infancia y la juventud (los anglosajones utilizan *young people's theatre* y *youht theatre,* y los francófonos, *théâtre pour l'enfance et la jeunesse* y *théâtre jeunes publics*). Pero es necesario aclarar los distintos matices y los contextos en los que se utilizan tales expresiones y, sobretodo, las técnicas actorales o técnicas dramáticas que se aplican a la educación, la formación y al ámbito social para hacer referencia a la multiplicidad de enfoques que estas locuciones presentan. Algunos autores manifiestan sus dudas a la hora de hacer clasificaciones por la edad cronológica (infantil: 6-12; juvenil: 12-18) y piensan que la diferencia debe plantearse teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del niño y la niña o del joven.

El *teatro infantil*, un término paraguas susceptible de varias interpretaciones, comienza a difundirse en la segunda mitad de la década de los 60. En el año 1964 se crea en París la Association Internacionale du Thèatre de l'Enfance et la Jeneusse (ASSITEJ), organización que se replica en España en la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud (AETIJ) en 1966. Este concepto no sólo se generalizó, sino que incluso se institucionalizó (García de Rivera, 2010: 116). Uno de los debates más comunes en congresos, jornadas y encuentros de la época sobre esta temática era concretar qué se entiende por teatro infantil y qué, por teatro juvenil.

Alfonso Sastre publica en 1970 la primera parte del opúsculo *Pequeñísimo órganon para el teatro de niños*, y la segunda en el 1972, "creando así una de las primeras poéticas de teatro infantil en España conocidas hasta ahora como tal" (Ahumada, 2011, p. 70). Concreta su naturaleza en estos cuatro rasgos fundamentales: acercar la realidad, al joven espectador, disfrazada de fantasía, pero fundamentada en un cierto realismo y no en la fantasía por la fantasía; defensa del carácter lúdico; integración de actividades escolares (música, pintura, filosofía, etc.) en el teatro infantil; y rechazo de un lenguaje deformado, aniñado, pueril.
Refiriéndose a la naturaleza de esta modalidad teatral, Sastre (1970) escribe:

> cuando decimos teatro infantil no se sabe bien lo que decimos, porque con esa expresión se dicen cosas muy diferentes, por lo menos dos, teatro de los niños (hecho por ellos) y teatro para los niños, fabricado por los adultos". Y continúa "el teatro de los niños es el teatro infantil propiamente dicho. (p. 5)

Y añade que cuando se dice teatro infantil también se refiere a "un teatro mixto, o sea hecho a medias entre adultos dirigentes [...] y algunos niños colaboradores y dirigidos". Este tipo de teatro está destinado a los niños, normalmente acompañados de algún familiar o persona mayor.

Cervera (1982, 1993, p. 107), siguiendo la clasificación de Sastre del teatro para los niños y jóvenes, añade algunas conceptualizaciones. El teatro para niños, también llamado teatro espectáculo o teatro profesional, es el realizado por profesionales o aficionados, que forman una compañía y representan funciones destinadas a un público formado por niñas y niños, cuyo papel es el de meros espectadores de una creación artística realizada por adultos. Como se reseña en la terminología de ASSITEJ (1981, p. 14), la asistencia al espectáculo es por tanto un fin en sí mismo, pues se trata de un producto teatral presentado bajo forma de representación por adultos profesionales o asimilados, ante un público que puede ser o no específicamente infantil, que se compone de grupos más o menos homogéneos y se representa en los teatros convencionales o en otros escenarios, como los centros escolares.

El teatro de los niños y niñas es el creado y representado por los propios escolares. Se trata de una actividad creadora, cuya práctica se sitúa dentro del contexto educativo. Y, aunque las representaciones estén hechas por ellos, se pueden destinar bien a un público infantil o adulto.

El teatro infantil mixto es el producto de la coexistencia de las dos modalidades anteriores, ya que, este teatro, pensado, escrito y dirigido por adultos, es interpretado por escolares, si bien a veces se mezclan en la puesta en escena los unos con los otros.

Se entiende por teatro juvenil el espectáculo dramático creado y representado por los jóvenes y por teatro para jóvenes, el creado y representado por adultos para jóvenes. Aladro (1970, p.14) concibe que el fin de esta modalidad teatral y del teatro en general supone para el joven el desarrollo del pensamiento y la potenciación de sus vivencias, pues "las obras de teatro para jóvenes, indistintamente representadas por adultos o jóvenes, deben servir fundamentalmente al interés de los jóvenes, entiendo por interés aquello que el joven necesita para el desarrollo de todas sus facultades". En síntesis, ellos y ellas desean obras de calidad, programación atractiva, espectáculos dinámicos, impactantes y con formatos diferentes (Sires y Bayona (2006).

2.3. El teatro como ámbito de educación especializada

En este marco el teatro se contempla como actividad y/o profesión escénica y se centra en la formación profesional, ofertada en los centros de formación profesional y en las escuelas superiores de arte dramático o en facultades universitarias. Cuando aludimos a profesionales del teatro estamos refiriéndonos a

> un colectivo de personas mucho más amplio que el tradicional conjunto de especialistas en interpretación, dirección escénica, dramaturgia o escenografía, para hablar de técnicos de escena, gestores, productores, regidores o técnicos de luz y sonido, que se forman en espacios diversos, sean centros superiores o escuelas de formación profesional, reglada o no. (Vieites, 2017)

En el dominio de formación teatral específica encontramos dos niveles: educación especializada de grado medio y educación especializada superior.

Educación especializada: formación profesional. Es el espacio de las profesiones técnicas propias de las artes del espectáculo. La oferta educativa de carácter oficial y reglado en España, en el campo del arte dramático, cubre únicamente el nivel 1 de formación ocupacional, cuya reducida oferta se centra en alguna de las familias profesionales siguientes: construcción de decorados, maquinaria escénica, utilería, peluquería, caracterización de personajes, luminotécnica, asistencia a la producción y regiduría de espectáculos.

Educación especializada superior. Comprende los estudios superiores de Grado en Arte dramático, regulados por el Real Decreto 630/2010[2], que se cursan en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Arte dramático y tienen como objetivo general la formación cualificada de profesionales en los ámbitos de la interpretación, la dirección escénica, la dramaturgia, la escenografía y aquellas áreas de conocimiento e investigación vinculadas con ellas (artículo 3.1). Aunque, según la citada normativa, tales estudios se regulan como enseñanzas artísticas de grado no están contemplados en el marco en la Ley Orgánica de Universidades. Lo que genera contradicciones y disfunciones, pues en la práctica todo indica que son enseñanzas superiores por la titulación que ofrecen, y enseñanzas medias en cuanto al funcionamiento de los centros en que se imparten. En este sentido, (Vieites, 2016,) concluye que:

> los centros superiores de enseñanzas artísticas, aún ofreciendo titulaciones equivalentes a grados universitarios en estudios catalogados como de 'régimen especial', siguen funcionando como centros de 'régimen general', lo que implica una integración en el Espacio Europeo de Educación Superior puramente nominal, con los prejuicios que genera al alumnado, al profesorado, a las enseñanzas y a la propia sociedad. (p. 512)

2.4. Nuevas perspectivas en el teatro en la educación

La pandemia de la Covid-19 ha venido para quedarse. Y el impacto del virus nos va a forzar a reconsiderar algunas ideas prefijadas que tenemos sobre la educación. Ante este escenario nos veremos obligados a repensar la educación artística: ¿cómo vamos a enseñar las artes escénicas en los centros de enseñanza formal y no formal? y ¿cómo han de ser los productos artísticos que los profesionales ofrezcan para los públicos infantiles y juveniles?

Centrándonos en la enseñanza de las artes escénicas pensamos que se ha de reformular una pedagogía y una didáctica que respondan a un nuevo paradigma educativo y social, basado en la horizontalidad, en la colaboración, en las técnicas del aprendizaje y el conocimiento (TAC), en la cooperación y en el desarrollo comunitario. En este nuevo tiempo habrá que considerar cuáles serán los contenidos de las enseñanzas de las artes escénicas, puesto que todos los valores de

2 Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.BOE núm. 137, de 5 de junio de 2010, páginas 48467 a 48479. BOE-A-2010-8954.

presencialidad, interacción, contacto y prosémica, que las caracterizan, tendrán que ser revisados debido a la aplicación de los protocolos sanitarios en los centros educativos. En segundo lugar, habrá que ir incorporando una nueva metodología basada en el aprendizaje y la comunicación con artefactos digitales. Actualmente están muy en boga las conocidas como pedagogías emergentes, por ejemplo: la clase invertida (Peinado, Prendes, y Sánchez, (2019), el *art thinking* (Acaso y Megías, 2017), la gamificación (Rodríguez y Campión, 2015; Matera, 2018), el aprendizaje basado en proyectos-ABP- (Markham, Larmer, y Ravitz, 2003), el aprendizaje cooperativo, etc.). Estas, en realidad, tienen sus antecedentes en las pedagogías activas (*learning by doing*) iniciadas a principios del pasado siglo. Curiosamente, las pedagogías emergentes se inspiran en gran parte en las estrategias dramáticas, así ocurre que la ludificación o gamificación, que, en última instancia, no es otra cosa que un *rol playing* a largo plazo; la clase invertida no es más que la metodología inversa utilizada en la dinamización de textos, y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), una modalidad del *process drama*.

El teatro/drama en la educación se ha abierto a nuevos campos. Entre ellos, cabría citar como más significativos: su uso para la inclusión de personas con necesidades especiales, los *social media* y la perspectiva de género.

2.4.1. Teatro para la inclusión

En España, según las últimas estimaciones, casi un millón de personas padecen algún tipo de discapacidad visual. Y a otros tantos afecta algún tipo de discapacidad intelectual o del desarrollo. En nuestro país no se dispone de información veraz de los sujetos con trastorno del espectro autista (TEA), pero, según la Organización Mundial de la Salud, a nivel mundial, uno de cada 160 niños sufre un TEA y, también, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Ante este panorama, "no solo las personas que tienen discapacidad sufren, es también la sociedad en general la que malgasta la oportunidad de disfrutar el gran potencial de estas personas" (Sánchez, 2011, p. 2).

Una de las estrategias de intervención para la inclusión exploradas en los últimos años es el teatro, pues permite abrir canales de comunicación para favorecer la socialización, así como el autoconocimiento de uno mismo. El teatro, es un escenario en el cual los niños y las niñas tienen vivencias de la vida diaria, se establecen metas, objetivos, anécdotas y fantasías, que se unen para entretener y educar (Calaf-Selma, Sanz-Cervera y Tárrega-Mínguez, 2016, p. 97). Además, propicia el desarrollo de competencias básicas. Tanto los espectáculos creados e interpretado por actores y actrices profesionales para personas con alguna discapacidad, como las actividades dramáticas se están empleando para la inclusión, en casos de TEA, con personas con discapacidad motora, con disminución auditiva y/o visual, en riesgo de exclusión, etc. En el ámbito social el teatro inclusivo busca aportar oportunidades en y fuera del escenario para las personas que lo practican: mujeres maltratadas, personas no conformes con su género, individuos de los colectivos LGTBI+, minorías raciales, personas con adición a las drogas, etc.

En el ámbito educativo los programas de intervención mediante el teatro y las estrategias dramáticas de él derivadas están dirigidos contra el acoso escolar, para el trato con el alumnado rechazado, para la reeducación de diversas discapacidades funcionales, etc. El teatro inclusivo esta concebido desde una visión educativa y social-comunitaria y no desde un enfoque clínico-sanitario o psicoterapéutico. Las actividades teatrales ofrecen muchos beneficios para los niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad. Calaf-Selma, Sanz- Cervera y Tárrega-Mínguez (2016, p. 97) las resumen en: aumento de la autoestima y la seguridad del niño y la niña, a través del conocimiento y regulación de las emociones; ayuda a la socialización sobre

todo en aquellos casos en que se presentan dificultades para comunicarse; desarrollo de capacidades que permiten al alumnado utilizar de forma adecuada los diferentes tipos de señales no verbales y a ser conscientes de las mismas; aporte de un abanico de ejemplos de fragmentos teatrales y situaciones sociales en los que se aplica la interrelación entre lenguaje verbal y no verbal; favorecimiento del aprendizaje cooperativo; transmite e inculca valores y crea interés en la reflexión y así motiva el ejercicio del pensamiento; estimula la creatividad y la imaginación; ayuda para que los niños y niñas utilicen todos sus sentidos y refuerzo de las tareas escolares como la lectura y la literatura y ayuda a mejorar la atención. Como ejemplos de ámbitos de uso del teatro inclusivo podemos citar:

1) **Personas con TEA.** Diferentes programas de intervención con sujetos de este síndrome utilizan elementos variados de la formación teatral. Algunos emplean el juego dramático y la improvisación (Lerner y Levine, 2007; Calaf-Selma, Sanz- Cervera y Tárrega-Mínguez, 2016) como elementos principales del programa de intervención y concluyen que los participantes obtienen resultados como la toma de perspectiva, la autorregulación y la motivación. Como ejemplo de programa de intervención basado en la improvisación teatral en chicos y chicas con síndrome de Asperger podemos citar a Méndez-Martínez y Fernández-Río (2021). Otros se centran en la creación colaborativa, ensayo y actuación en un espectáculo teatral (Corbett et al., 2011; Mehling, 2017) para promover esos mismos resultados, y, además, la regulación del estado de ánimo, el conocimiento social y la función ejecutiva.
2) **Personas con síndrome Down**. La actividad teatral es especialmente útil para la construcción de prácticas educativas inclusivas para este grupo de personas con estas necesidades especiales de educación. El desarrollo de los talleres de teatro aporta a estos niños y niñas multitud de beneficios para el desarrollo de sus capacidades, tales como: desarrollo de competencias motrices, lo que hace que refuercen la autoestima y la expectativa de logro; desarrollo de ámbitos de la psicomotricidad, con la consiguiente estimulación cognitiva, motriz, afectiva y social; desarrollo de la educación rítmica, que les aporta placer en la vivencia del cuerpo, confianza, autoestima y relaciones sociales; desarrollo de la comunicación social ampliando su espectro expresivo; desarrollo y estimulación de la comunicación y oportunidades de expresión verbal para aquellos con problemas de expresión (Castillo-Olivares, González y Morín, 2013, p.23).
3) **Personas con discapacidad intelectual**. Numerosas son las organizaciones formadas por profesionales del teatro que trabajan en este sector como: Projecte Social Femarec, Moments Art, Forn de teatre Pa'tothom, Impacta't Teatre Social, Contando Hormigas, Teatres de la Llum, etc.
4) **Discapacidad y ocio.** Un ejemplo paradigmático de la labor en este ámbito lo encontramos en la actriz catalana Blanca Marsillach, que creó la compañía Varela Producciones con la finalidad de desarrollar programas de teatro interactivo para personas con capacidades diferentes, mujeres víctima de violencia de género, colectivos en riesgo de exclusión social y personas mayores para lograr su integración en la sociedad a través del teatro. Actores profesionales con y sin discapacidad han compartido las tablas en las obras que ha montado. Por ejemplo, *Loca* (2012) fue interpretada por un grupo de actrices, víctimas de la violencia de género o *Caídos del Cielo* (2004), un original y complejo proyecto social y artístico que aborda teatralmente el universo vital de los "sin techo". También pueden servir como ejemplo, el trabajo de las compañías *El Pont Flotant* o *The Cross-Border Project* con una sensibilidad especial no solo para tratar temas de atención a la diversidad sino para incorporar a personas diversas al elenco de creadores o como protagonistas de las obras que proponen.

Además, es importante reseñar que existen otras propuestas como por ejemplo: el *Teatro Accesible* es un proyecto cuyo objetivo es ser una vía de inclusión y capacitación laboral para personas con discapacidad o enfermedad mental. Conlleva la formación en accesibilidad y el empleo de personas con discapacidad vinculadas con la Asociación Psiquiatría y Vida y el Centro de Rehabilitación Laboral Nueva Vida en Madrid, y la *Fundació Els Tres Turons* en Barcelona. La iniciativa está coordinada por *Aptent*, una *start-up* de base tecnológica fundada por en la Universidad Carlos III de Madrid.

Teatro Accesible hace uso de las tecnologías para que las personas con alguna discapacidad puedan disfrutar de los espectáculos. Quienes tienen alguna deficiencia auditiva pueden servirse de subtitulado adaptado que ofrece la identificación de personajes mediante colores, información de sonidos y entonación de los diálogos. Las personas que usan prótesis auditivas (audífono o implante coclear) pueden escuchar el sonido de la obra de teatro de una forma nítida mediante la utilización de un sistema de bucle individual. Los usuarios con algún problema de audición o que simplemente quieran oír mejor la obra, pueden escuchar el sonido con unos auriculares. Los individuos visualmente discapacitados pueden acceder al teatro a través de audiodescripción, mediante unos receptores de audio individuales, y escuchar una voz en off que describe el contenido visual relevante de la obra de teatro. Mediante visitas táctiles se ofrece la posibilidad de tocar previamente la escenografía, el vestuario y la utilería de la obra. Los sujetos con discapacidad intelectual tienen acceso al programa de mano adaptado en Lectura Fácil. También se les presta en el teatro un dispositivo individual con auriculares para escuchar audioexplicaciones durante la obra para facilitar la comprensión.

Otro ejemplo de trabajo para alumnado con diversidad es *Viu la diversitat. Expressat*! en Comunidad Valenciana. Un proyecto intercentros en el que participan varios centros de secundaria. Su propuesta consiste en el diseño de ABPs, una semana intensiva de asistencia al teatro, residencias para crear, espacios inclusivos, performances musicales, teatrales, etc. y en el uso del lenguaje de signos para personas con discapacidad auditiva (Motos, 2020: 213).

Por otra parte, en este acercamiento progresivo hacia una escuela inclusiva, que preconiza que la diversidad es la regla y no la excepción, deberíamos tener en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por diferentes razones, tal como indican Mosquera (2018) y la Center for Applied Special Technology (s/f): favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación; anteponer las habilidades y competencias del saber hacer frente a los conocimientos; establecer metas y objetivos pensando en todos los estudiantes; poner el foco en la emoción, pues cuando nos emocionamos captamos más ideas; diseñar metodologías y materiales más diversos con la ayuda de la tecnología; desarrollar estrategias de gestión del aula para atender los diferentes ritmos de aprendizaje y llevar a cabo fórmulas de evaluación para comprobar que se ha aprendido lo que se pretendía.

2.4.2. Teatro y *social media*

El uso de las redes sociales entre los jóvenes no solo como consumidores sino como creadores es una fuente continua de generación de nuevas ideas. La proliferación de teléfonos inteligentes, tabletas y todo tipo de dispositivos móviles ha facilitado el acceso a las redes sociales. Antes, Facebook era la más utilizada por este sector de la población, seguida de Twitter y los blogs, actualmente, Instagram y Tik Tok son las preferidas de los jóvenes, aunque Twitch se está extendiendo muy rápidamente. Pero a pesar de que somos conocedores de la importancia de los *social media* para construir la identidad de los jóvenes, somos conscientes que estos artilugios tecnológicos son modas pasajeras que solo sobrevivirán en la medida que respondan a los deseos de socialización de los jóvenes.

En España la única publicación de la que tengamos referencia sobre el uso de las redes sociales en el teatro educativo es la de López, Ballesteros, Jiménez y Menéndez (2013). Se trata de un estudio realizado entre la Universidad Politécnica de Madrid y un IES de Algete (Comunidad de Madrid). En este proyecto pionero en la escuela secundaria pública española participaron 27 chicos de entre 14 y 18 años, que cursaban el 3º de la ESO y que habían elegido la asignatura optativa de Teatro. Los investigadores concluyeron que las redes sociales basadas en la Web 2.0 (Facebook, Twitter, YouTube, etc.), que se han vuelto muy populares, especialmente entre los jóvenes, además, desarrollan el sentido de comunidad, que es un factor muy importante para aumentar la motivación en un proyecto de teatro. Y proponen que, puesto que los jóvenes están sujetos a múltiples estímulos y que mayoritariamente encuentran el sistema educativo tradicional demasiado estático, la inserción de nuevas tecnologías y redes sociales podrían hacerles encontrar el proceso formativo más dinámico y motivador, especialmente cuando son estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En cuanto a los *social media* en los espectáculos teatrales, Lonergan (2016, p. 40-48), encuentra dos grandes categorías, una centrada en los enfoques temáticos, y otra, en las innovaciones formales. En la primera, el tema son los jóvenes y los espectáculos a ellos dirigidos. Hay evidencias de que el uso de los *social media* pueden colocar a este sector de la población en situaciones de vulnerabilidad. Y estos riesgos han de ser conocidos especialmente por este colectivo. Por ejemplo, existe una relación establecida entre el suicidio juvenil y el *ciberbulliyng*. También, los adolecentes que practican *sexting* suelen terminar sufriendo sextorsión y *grooming* y cayendo en manos de depredadores sexuales. Como ejemplos de obras teatrales que tratan temas relativos a la adolescencia y a la juventud encontramos: *Groomin*[3], de Paco Becerra, estrenada en 2012, un drama cuyo asunto es el ciberacoso sexual a menores y versa sobre cómo se pervierte la comunicación entre personas y cómo escapan de su realidad inmediata. En *PCP*[4] de Diana de Paco, estrenada en 2010, el argumento gira en torno a un caso de acoso sexual en el ámbito laboral y al ocultamiento personal. *Tras la puerta*[5], de Diana I. Luque, trata sobre el suicidio juvenil. *La casa de la fuerza*[6], de Angélica Lidell, es un monólogo centrado en el desnudo en el chat. *Hojas de algún calendario*[7] de Juana Escabias, versa sobre los correos electrónicos.

En España encontramos obras que ofrecen innovaciones formales basadas en los *social media*, es el caso de *The Hole*, cuyos creadores decidieron apoyarse en la tecnología para dotar a la obra de una nueva dimensión que fuera más allá de los aportes de los espectadores al argumento de la obra cada día. Y entre los pocos espectáculos, destinados a establecer un diálogo educativo, habría que citar a *Perdidos en Nunca Jamás*, de The CrossBorder Project, en el que las redes sociales se utilizan para conectar con la audiencia. Durante la función se pide al público que mantenga encendidos sus teléfonos móviles para tuitear y hacer fotos en directo, usando el hashtag #nuncajamas.

3 Bezerra, P. (2012). Grooming. Bilbao: Artezblai.

4 Serrano, D. (2010) *PCP*. Madrid: Estreno. Cuadernos de Teatro Español Contemporáneo, 2, 42-71.

5 Luque, I. (2012) *Tras la puerta.* Madrid: Asociación de Directores de Escena.

6 Lidell, A. (2011). *La casa de la fuerza*. Segovia: Uña Rota.

7 Escabias, J. (2011). *Hojas de algún calendario*. Madrid: ATT/teatro.

2.4.3. Teatro con perspectiva de género

Este tipo de teatro pretende comprobar en qué medida se promueve la igualdad entre mujeres y hombres en los escenarios, así como "aplicar una mirada crítica a las artes escénicas" (Veiga Barrio, 2010, p. 26). Sus principales temas recurrentes tratan sobre la violencia machista, la culpabilización de la víctima, el cuerpo femenino como espacio de dominio, los roles de género en el ámbito familiar y la recuperación de las voces de las mujeres. Las dramaturgas actualizan las preocupaciones de género en temas como: "la desigualdad, la invisibilidad en el ámbito público, el acoso callejero, la imposición de los cánones de belleza o la exigencia de la maternidad o del amor (Jódar, 2018, p. 641).

1. Violencia machista. En la dramaturgia actual encontramos desde la más cruda representación de la violencia hasta la indagación de sus orígenes, que, sin duda, están en el machismo imperante en la sociedad, y que presenta formas sutiles para enmascararse, como el acoso callejero contra el que se rebelan las actrices-personaje de *Kamouraska* (2010), de Vanesa Sotelo. La obra que más directamente representa esta violencia es *¡Arriba la Paqui!* (2007), de Carmen Resino, cuya protagonista sufre el maltrato por parte de su marido. Otra fundamental es *Jauría*, dramaturgia de Miguel del Arco y texto de Jordi Casanovas, construida a partir de fragmentos de las declaraciones realizadas por la víctima y los acusados en el juicio de La Manada. La violencia contra las niñas está representada por *Fictionality Shows* (2012), de Diana I. Luque, en forma de los abusos que un padre comete contra su hija, desenmascarando la fingida y socialmente aceptada felicidad familiar que encubre humillaciones y abusos cotidianos (Jódar, 2018, p. 625).
2. La culpabilización de la víctima se inserta en el discurso patriarcal que normaliza la violencia de género, como se representa en *Las variaciones del golpe* (2012), de Vanesa Montfort.
3. Los cuerpos femeninos son el espacio de dominio patriarcal sobre el que se ejerce la violencia. Las dramaturgas prefieren hablar de la menstruación, que parece ser un tema tabú, aportándole una dimensión mítica y trascendente en *Mi agravio mudó mi ser* (2016), de Laura Rubio Galletero: (Jódar, 2018, p. 630). *Arde brillante en los bosques de la noche,* de Mariano Pensotti, pone en escena el control político sobre los cuerpos.
4. Los roles de género en el ámbito familiar. *En la otra habitación* (2006), de Paloma Pedrero, la hija reprocha a la madre que haya antepuesto su trabajo a su papel de madre (Jódar, 2018: 634).
5. La recuperación de las voces femeninas. La reivindicación de las mujeres silenciadas por la historia es otra de las luchas feministas, puesto que la visión histórica parcelada ha ocultado numerosos hechos importantes y ha privado de referentes femeninos a generaciones de mujeres. Un buen ejemplo lo encontramos en *Juicio a una dramaturga* (2004), de la ya citada Paloma Pedrero.
6. El lastre de la mujer perfecta. En *Interrupted* de Fiona Clift, Andrea Jiménez, Noemí Rodríguez y Blanca Solé, se plantea como la sociedad hace a la mujer, por ser mujer, un examen a su capacidad profesional cada día.

Entre las obras de teatro feminista para jóvenes cabe citar *Playoff* de Marta Buchaca, puesta en escena por La Joven Compañía. Se trata de una tragicomedia que representa a mujeres apasionadas del deporte que rompen con los roles de género, y reflexiona sobre sobre el papel de la mujer y del deporte femenino en una sociedad en la que se perpetúan el machismo grosero y también micromachismos que marcan sus vidas. *La chica que soñaba*, espectáculo del Cross Border Project, es una pieza de teatro foro para la que Lucía Miranda ha entrevistado a mujeres que ejercen carreras históricamente masculinizadas (conductora de rally, soldadora, disc-jockey, ingenieras, policía) y ha creado una ficción construida basada en dichas entrevistas

El proyecto *Teatro Social-Teatro Participativo* es una nueva iniciativa coeducativa del Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación dirigida a AMPAs, y desarrollada por parte del alumnado de 5º de primaria de 16 colegios andaluces, que elaboraron obras teatrales sobre igualdad y prevención de la violencia machista, para presentarlas posteriormente a sus familias.

Mediante las técnicas teatrales es más fácil hacer visibles estereotipos, prejuicios y roles de género, emociones y modelos aprendidos de relaciones afectivas, así como situaciones desigualitarias por razón de sexo-género, pues la teatralización y otras dinámicas vivenciales hacen intervenir el cuerpo, la imagen, el movimiento y los sentidos.

2.4.5. Modalidades teatrales emergentes aplicables al teatro en la educación

Las nuevas modalidades de teatro que han aparecido en los últimos 40 años como el teatro verbatim, el *headphone* verbatim, el teatro de investigación, el teatro Playback, el teatro inspirado por las redes sociales o marcado por la perspectiva de género, están ofreciendo nuevas oportunidades al teatro aplicado para escolares. Por eso, las nuevas programaciones de artes escénicas deberán incluir estas modalidades ya que llevan implícitas 'pedagogías invisibles', con una clara intención disruptiva frente a los viejos paradigmas de la educación. Hagamos referencia solo a tres de ellas, como ejemplo, ya que este no es el espacio adecuado para una exposición en profundidad.

2.4.5.1. Teatro de investigación. Sibylle Peters, artista y científica alemana, fue quien acuñó el término *Forschungstheater* (teatro de investigación). Es cofundadora y directora artística de la compañía Fundus Theater (Teatro de Investigación) de Hamburgo, que pretende ser un teatro para públicos transgeneracionales, donde niños y niñas, artistas, investigadores y personas de cualquier edad se reúnen para explorar y cambiar juntos algo del entorno donde viven. Peters (2012) concibe una nueva comprensión más democrática de la investigación, considerando la ciencia como una tarea colectiva de todos los miembros de la sociedad. Y ve que los artistas están particularmente capacitados para dar forma a nuevos procesos cognitivos. Esta modalidad teatral es una forma cooperativa de teatro que genera conocimiento y se fundamenta en que el alumnado trabaje interrelacionando la ciencia, el arte y la sociedad. Pues la investigación artística (Badura, 2013) representa una práctica de investigación que genera conocimiento a través de estrategias artísticas.

Otra compañía, TUKI Forscher Theater de Berlín (Teatro de investigación TUKI), centra su trabajo en presentar la investigación como algo divertido para los niños. Creó un proyecto para educación infantil, realizado con niños y niñas, padres y madres y especialistas en educación, cuyos objetivos principales son fortalecer diferentes dimensiones de participación en el contexto de una sociedad del conocimiento, entender la práctica artística como un camino de conocimiento y experimentar la autoeficacia a través de la práctica estética. En síntesis, el teatro de investigación consta de las siguientes fases: 1) Mirar y buscar: se trata de identificar temas de interés para los chicos. Se realizan observaciones y primeros contactos entre profesionales del teatro y el alumnado y su medio ambiente. 2) Explorar y descubrir. Las salidas al entorno y la participación de expertos profundizan y expanden el campo, de modo que surgen preguntas específicas. Los resultados se recopilan y condensan en una pregunta de investigación. 3) Explorar y recoger: desde diferentes perspectivas (filosófica, sociológica, científica, cultural y lingüística) la pregunta de investigación se examina y se organiza experimentalmente de manera artística. 4) Ordenar y probar: bajo la guía de los educadores y los profesionales del teatro, se enfocan las diversas experiencias y resultados de investigación estética y científica y se traducen artísticamente, creando la dramaturgia, que se prueba y ensaya con los niños y niñas. 5) Presentar e intercambiar: los resultados se mostrarán frente a una audiencia. La actuación también sirve

como punto de partida para entablar conversaciones con los padres, los profesionales del teatro y el profesorado, sobre el proceso de investigación y el diseño estético.

2.4.5.2. Teatro Verbatim. *Verbatim* es un adverbio latino, que significa 'palabra a palabra' o 'al pie de la letra' Esta modalidad teatral es una forma de teatro documental en la que el texto se construye a partir de las palabras precisas que dicen las personas entrevistadas sobre un evento o tema en particular, recogidas por un equipo investigador, que las selecciona en clips de audio (Salvatore, 2018). Luego estos son distribuidos entre los componentes del elenco que los reproducirán en su actuación literalmente. En este tipo de teatro documental los personajes repiten las palabras exactas de personas reales grabadas previamente, sin alterarlas lo más mínimo (Abuín, 2016).

En el teatro verbatim, en su forma más estricta, se utilizan exclusivamente las palabras de testigos de acontecimientos. Sin embargo, los dramaturgos combinan frecuentemente material de entrevistas con escenas inventadas. De forma que hay una superposición entre el teatro verbatim y el teatro documental, y otros tipos de drama basado en hechos, como el teatro testimonial o el teatro de tribunal.

El teatro verbatim ha surgido como un procedimiento para representar los principales problemas sociales actuales y pretende dar voz a personas que normalmente no tendrían una plataforma para expresarse.

Dadas su naturaleza y características es un procedimiento de trabajo interdisciplinar de primer orden con múltiples aplicaciones en la educación. Ejemplos de propuestas de trabajo utilizando el teatro verbatim en los centros escolares: elegido un tema, los estudiantes se entrevistan entre sí, para compartir sus opiniones e historias sobre el acoso escolar, sus intereses, sobre el uso del teléfono móvil para ver pornografía, etc., o entrevistar a padre/madre, tío/tía, abuelo/abuela sobre cómo fue la escuela secundaria para ellos, cómo fue su infancia, etc. Luego, el material se organiza en formato de pieza teatral, se ensaya y se representa.

Como ejemplos de espectáculos de teatro verbatim para jóvenes podemos citar No *m'oblideu mai*, de Elies Barberà, Llàtzer Garcia y Marta Montiel, una contundente historia sobre el suicidio juvenil. Otro digno de mención es *Fiesta, fiesta, Fiesta*. Para su composición, Lucía Miranda entrevistó a profesorado, personal no docente, madres y alumnado de un instituto de secundaria.

2.4.5.3. Teatro headphone verbatim. Se suele traducir como "auriculares al pie de la letra". Esta modalidad fue creada por Roslyn Oades, que la utilizó en su espectáculo *Hello, Goodbye & Happy Birthday*, una pieza dramática cuyo tema es el tránsito de la niñez a la edad adulta y del adulto autosuficiente al anciano dependiente (Oades, 2014).
Como el teatro verbatim, el headphone verbatim se basa en la grabación y posterior transcripción de entrevistas realizadas con personas corrientes, hechas en el contexto de la investigación de un problema o evento (Wake 2013).

Al igual que los textos de verbatim, los dramaturgos headphone tienen que organizar estas grabaciones en forma de obra de teatro. Sin embargo, a diferencia de los dramaturgos verbatim, no es necesaria la transcripción; de hecho, estos a menudo la evitan si es posible. En su lugar, editan los archivos de sonido con software como Pro-Tools, (estación de trabajo de audio digital). Es decir, no siempre 'transforman' las entrevistas 'en un texto', o al menos no en el sentido estricto de la palabra. Más bien, producen lo que Oades llama un "guión de audio", que los actores no ven en forma impresa y no intentan aprender, aunque inevitablemente han de familiarizarse con él.

El proceso para crear una pieza de esta modalidad teatral con el alumnado de los centros educativos se puede concretar en:

1. Selección del tema que se quiere investigar. Ejemplo: el paso de la niñez a la adolescencia, yo y mi móvil, yo y mi instituto, la relación con mis abuelos, etc.
2. Identificación de los entrevistados y grabación de entrevistas.
3. Construcción grupal de la pieza teatral y ensayos.
4. Representación ante el resto de compañeros y compañeras.

En el headphone verbatim, la actuación muestra no solo el material fuente sino también el dispositivo mecánico necesario para grabar y repetir ese material. Tanto en el ensayo como en la actuación, los actores y actrices usan auriculares, a través de los cuales escuchan el guion de audio. Luego lo repiten de manera inmediata y lo más exactamente posible, incluyendo, como se señaló anteriormente, cada tartamudeo, pausa, repetición, etc.

3. La danza: movimiento expresivo

En todas las épocas históricas de la humanidad, la danza está presente como parte fundamental del ser humano. La encontramos en las pinturas en las cuevas de Cogull donde se representan mujeres en ronda, pasando por los bajorrelieves asirios, babilónicos, griegos y romanos en los que la danza ocupa un lugar destacado en las representaciones de artes plásticas. En los frescos que representan las danzas de la muerte en las iglesias medievales o en las miniaturas y bellísimas iluminaciones de los códices y libros de salmos. En las parejas de baile de los primeros tratados de danza renacentistas, que a lo largo de los siglos XV y XVI presentaban las danzas que cumplían las mismas características de proporción, orden y armonía que la pintura o la escultura de este periodo. Se transforma durante los siglos XVII y XVIII en los Ballets de Cour y en las Opera Ballet, en los que la danza y la música se unen a la poesía con los recitativos, decorados y vestuario, iniciando lo que ya en el siglo XIX, Wagner llamará la obra de arte total. Y en el momento en el que el gusto por lo sublime del periodo romántico transciende de la literatura a las demás artes, contaminando también a la danza. Todos estos estilos y periodos se ven sobrepasados con la llegada del siglo XX que ha supuesto, tal vez, uno de los momentos más ricos y variados de múltiples corrientes estéticas.

El acto social y cultural de la danza como rito, como celebración o como puro disfrute, la puesta en escena, la presentación de una obra coreográfica a un público va siempre acompañada de los sentidos visual, auditivo y kinestésico, fundamentales para aprehender el mundo a través del cuerpo. El cuerpo como medio para conocer el mundo, y como material para la investigación artística.

3.1. Educar el cuerpo – Educar la mente

La dicotomía cultural en la que estamos inmersos históricamente, que nos divide en dos partes, cuerpo y mente, tal vez sea uno de los fundamentos que sustentan la prioridad que se otorga en nuestra civilización a la educación en las materias que se ocupan 'de la mente' en detrimento de las que se ocupan 'del cuerpo. Platón ya distinguía entre *episteme* o conocimiento intelectual y *techné* o conocimiento práctico. La típica confrontación entre arte y ciencia, que en las últimas décadas se ha visto cuestionada, por ejemplo, con los cambios de paradigma en investigación, utilizando metodologías cuantitativas, cualitativas y postcualitativas (también llamada investigación performativa), la práctica como investigación, la investigación basada en las artes o investigación artística. Sus fundamentos se centran en que el conocimiento se aprende de la práctica del propio cuerpo (Sullivan, 2010; Nelson, 2013; Kershaw, 2011) es decir, la acción en sí genera conocimiento de forma implícita, es el *conocimiento tácito* de Polany (1967) o el *conocimiento implícito* de Gadner (1985) sobre inteligencias múltiples.

Remontarnos a la Grecia antigua para abordar el significado de las palabras ciencia y técnica puede ayudar a comprender los cambios producidos. *Scentia* o Ciencia significa saber, saber sobre la naturaleza, mientras que *Têckne* o Técnica significa oficio, fabricar, saber práctico. La ciencia basada en la experiencia empírica se ha ido transformando hacia una ciencia fundamentada en las matemáticas, la filosofía y la literatura, que trata de explicar el mundo de un modo racional y no experiencial.

Tecné para los griegos, *ars* para los romanos y hasta el Renacimiento, significa la destreza basada en el conocimiento de unas reglas, es decir, una técnica. En esa época no abarca solo las bellas artes, sino también los oficios manuales. De ello se desprende la clasificación que se hizo de las artes: las que implican un esfuerzo mental o intelectual las llamaron artes liberales, y las que implican un esfuerzo físico, artes vulgares, denominadas mecánicas en la Edad Media. Así, en esta época las artes liberales eran: la gramática, la retórica, la lógica, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

En el Renacimiento los oficios, las ciencias y las técnicas se eliminan del concepto de arte, y se incluye el de poesía. La belleza comienza a valorarse más y por ello sus productores comienzan a llamarse artistas y a diferenciarse de los artesanos. De este modo, en el siglo XVI los escultores, los pintores, los diseñadores (dibujo), comienzan a ser considerados artistas o productores de arte, aunque todavía no se habían unificado con los que se ocupaban de la poesía, la música y el teatro.

Durante el siglo XVI hay varios intentos de clasificar las artes, y de todos ellos, perduró en el tiempo el de las Bellas Artes al afianzarse durante el siglo XVII, incluyendo la pintura, escultura, arquitectura, la poesía, la elocuencia, la comedia, la música y la danza.

A lo largo del siglo XVIII se comienza a establecer la teoría de estas bellas artes, cuya característica principal es que imitan la realidad. Pero actualmente no nos sirve este concepto de mimesis del arte y la naturaleza, aunque sí nos puede servir hoy en día otra definición de este siglo de las Luces, "arte es aquello que se da a sí mismo su propia regla".

Este concepto de belleza ligado al arte indisolublemente cambiará radicalmente a finales del siglo XIX, al considerarse que la belleza no es un rasgo indispensable del arte. La idea moderna del concepto y clasificación de las artes incluye a los medios de comunicación, por lo que hoy en día, el concepto de arte es más extenso que en ninguna otra época, pues uno de sus pilares fundamentales es la comunicación. Así, se define el arte como una actividad humana consciente. Y hay tres explicaciones para definir el arte y diferenciarlo de cualquier otra actividad humana consciente. Así, el rasgo distintivo del arte es:

- la expresión (la intención del artista)
- que produce experiencias estéticas en el receptor
- que es creativo.

De este modo, podemos concluir que arte es una actividad humana consciente que tiene muchas funciones diferentes dependiendo, además, de cada época, y que siempre tiene una intención, un producto, y un efecto. El arte es un modo de aprehender el mundo, de interpretar la vida.

3.1.1. La educación a través del cuerpo

En la educación, se ha privilegiado el conocimiento a través de la mente y no desde el cuerpo.

Si a todo lo expuesto respecto al arte añadimos "la consideración de la danza como una actividad eminentemente femenina", resulta la ausencia de la danza en los planes de estudio de infantil, primaria, secundaria y bachillerato como materia, aunque sus contenidos y objetivos se encuentran integrados en otras, como en la Educación Física y la Educación Musical. Su inexistencia en el curriculum, la falta de formación del profesorado que la imparte en la enseñanza obligatoria y el bachillerato y, por último, la carencia de espacios, medios y recursos para su práctica, son los factores que explican suficientemente que "las aportaciones de la danza a la dimensión social, física, intelectual, afectiva y estética del ser humano no parecen haber tenido las repercusiones deseadas en el ámbito educativo" (Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p. 43).

La enseñanza artística se ha visto segregada de la educación obligatoria bajo la denominación de Enseñanzas de Régimen Especial. De este modo, la consideración de la danza como arte implica que las enseñanzas regladas de danza tengan como objetivo la profesionalización, la perfección técnica de las cualidades corporales y artísticas, y, por tanto, se enmarquen dentro las artes escénicas o artes vivas, junto al teatro, la música y el circo.

La teoría de las artes escénicas de las últimas décadas se ha contagiado del pensamiento de filósofos que trazan el desbordamiento de la enseñanza hacia un nuevo paradigma centrado en el cuerpo como instrumento de conocimiento del mundo. La idea del cuerpo como archivo de André Lepecki es uno de los pilares fundamentales de las artes temporales de hoy en día junto a la idea de rizoma de Deleuze y Guattari (2008), que comparan este tubérculo con ciertos modelos de procesos de la creación artística.

Para Lepecki (entrevista de Diana Taylor a Lepecki, 2002) tradicionalmente se han propuesto los planes de estudios de danza desde el movimiento a través del aprendizaje de técnicas coreográficas y prácticas de composición. Propone que la danza se piense de otro modo: ¿es la danza sólo sobre el movimiento? ¿o es la danza sobre muchos otros factores que incluso pueden o no estar en el escenario en el momento de la función? En su mayoría, los estudios de danza han sido establecidos por bailarines y coreógrafos y saberes desde el cuerpo, ¿cómo es que el cuerpo puede influir en la teoría?

Para Deleuze y Guattari (2008, p. 13), un rizoma es un modelo descriptivo que pretende conocer como se conforman las estructuras de pensamiento que no siguen líneas jerárquicas, líneas de principios sobre las que se sustentan las demás, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro porque no hay centro. Este símil se ha aplicado a los procesos creativos y a los de enseñanza aprendizaje basados en las artes como un modelo no jerárquico de generar conocimiento y habitar el mundo.

Estos pensamientos han influido notablemente en las prácticas pedagógicas que se plantean desde la interdisciplinariedad, es decir, desde el desbordamiento de las fronteras de las diferentes artes y entre otros espacios sociales, a través de la innovación docente que se convierte en uno de los posibles modelos para establecer lazos colaborativos con el entorno social y cultural. El aprendizaje colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo donde se requiere el respeto a las contribuciones y habilidades personales de cada miembro del grupo. La autoridad es compartida y se acepta la responsabilidad de todas las acciones y decisiones del grupo. La premisa fundamental se sustenta en la cooperación a partir de relaciones de igualdad. Esta filosofía se aplica en el aula y en la vida en general como forma de convivencia con las personas.

Así pues, la educación de la danza tiene una vertiente profesionalizante, ya sea creativa, interpretativa o docente, pero también una faceta muy amplia como medio de expresión y de relación de los seres humanos, intrínseca a su naturaleza social y política. Forma parte del acervo cultural de las sociedades, de su patrimonio inmaterial, y también forma parte de lo lúdico, del juego, del entretenimiento. Es una herramienta, un medio de acercamiento al autoconocimiento, a la expresión individual y colectiva al construir identidades, y, además, ofrece un potente material para ser aplicada como terapia, como medio de generar mejoras psicológicas y físicas en determinados colectivos poblacionales. La danza es arte que educa, que nos hace ver de otro modo nuestra vida y el mundo, y a la vez favorece el bienestar de las personas ayudando a construir su identidad individual y grupal. Forma parte del patrimonio de una sociedad que se transmite de generación en generación.

3.1.2. El patrimonio inmaterial de la danza

Desde hace unas décadas, se han seguido algunos pasos políticos, económicos y sociales para que la danza pueda ser considerada patrimonio histórico artístico. Definir qué es patrimonio histórico artístico cultural en el caso de la danza es hablar del patrimonio inmaterial, concepto que utiliza la UNESCO desde la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 32ª reunión celebrada en París en octubre de 2003. El contenido de la expresión 'patrimonio cultural' ha cambiado en las últimas décadas, ya que no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también "tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, así como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculadas a la artesanía tradicional". A esto se le llama patrimonio cultural inmaterial.

El documento de la UNESCO destaca las características propias del patrimonio cultural inmaterial:

- Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo: no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales.
- Integrador: podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros y se han transmitido de generación en generación, evolucionando en respuesta a su entorno y contribuyendo a infundir un sentimiento de identidad y continuidad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente. Además, contribuye a la cohesión social al ayudar a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general.
- Representativo: el patrimonio cultural inmaterial no se valora simplemente como un bien cultural por su exclusividad o valor excepcional. Florece en las comunidades y depende de aquéllos cuyos conocimientos de las tradiciones, técnicas y costumbres se transmiten al resto de la comunidad, de generación en generación, o a otras comunidades.
- Basado en la comunidad: el patrimonio cultural inmaterial sólo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin este reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o un uso determinado forma parte de su patrimonio.

El patrimonio cultural inmaterial se manifiesta en diferentes ámbitos, destacando las artes del espectáculo entre las que se encuentra la danza. Por lo tanto, la danza escénica, así como las danzas tradicionales, y toda danza que "florezca en las comunidades" es considerada patrimonio inmaterial. Así pues, cualquier estilo, tendencia o técnica, forma parte del conjunto cultural de las sociedades, por lo que debería estar presente en la educación general obligatoria.

La inclusión del flamenco como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO en noviembre de 2010, ha supuesto que las instituciones españolas y andaluzas se ocupen tanto de su salvaguarda como de fomentar su investigación y difusión para ampliar el conocimiento del cante, del baile y del toque flamencos. Esto ha provocado cambios, por ejemplo, la integración del flamenco como asignatura en la educación general obligatoria de Andalucía.

Respecto a las artes del espectáculo, la UNESCO determina que no sólo la coreografía, sino que los instrumentos musicales, las máscaras, la indumentaria y los adornos corporales utilizados en la danza, los decorados y accesorios, y los espacios donde se ubican los espectáculos pueden ser considerados espacios culturales cuando estén estrechamente vinculados a la representación. Es más, la interpretación también puede ser estudiada, grabada, documentada,

catalogada y archivada, por lo que insta a que se inicie un proceso de digitalización que permita identificar y catalogar debidamente estos documentos. Explica que los medios de comunicación e información, las instituciones y las industrias culturales pueden contribuir decisivamente a asegurar la viabilidad de las formas tradicionales de las artes del espectáculo, creando audiencias y sensibilizando al público en general.

3.1.3. La educación para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial

Si se quiere mantener vivo, el patrimonio cultural inmaterial debe ser pertinente para la comunidad, recrearse continuamente y transmitirse de generación en generación. Algunos elementos del patrimonio cultural inmaterial corren el peligro de desaparecer si no se les presta ayuda, pero

> salvaguardar no significa proteger o conservar, porque entonces se correría el riesgo de fijar o fosilizar el patrimonio cultural. Salvaguardar significa garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, esto es, su recreación y transmisión continuas. La salvaguardia consiste en la transmisión de conocimientos, técnicas y significados, y se basa en los procesos por los que el patrimonio se transmite o se comunica de generación en generación, y no en la producción de sus manifestaciones concretas, como ejecución de danzas, cantos, instrumentos musicales u objetos de artesanía. (Web documentos UNESCO)

Respecto a la formación y transmisión del patrimonio cultural inmaterial, la UNESCO indica que “son potenciales agentes para el desarrollo de actuaciones de salvaguarda las comunidades y organizaciones culturales del ámbito local, regional, nacional y transnacional; las instituciones museísticas; las instituciones educativas y los centros de formación”.

Es decir, las instituciones educativas son uno de los organismos dedicados a la formación y transmisión del patrimonio, por lo que la responsabilidad de los docentes es máxima al convertirse en la clave para que la salvaguarda de la danza sea posible, puesto que son las generaciones más jóvenes las que deben mantener activas estas manifestaciones culturales.

La idea de cuerpo como archivo de André Lepecki, en la que experiencias y sensaciones vividas son como huellas que permanecen en la mente y el cuerpo, no debe estar exclusivamente reflejado en la palabra escrita, sino que es necesario llevarlo al cuerpo para generar un patrimonio histórico artístico cultural de la danza, gracias a la valoración que hace el docente respecto al conocimiento y transmisión del repertorio. Ello conduce a la salvaguardia de este acervo cultural inmaterial.

3.2. La enseñanza de la danza en la educación general

Como explica Hinostrosa-Gálvez (2018), una enseñanza basada en las artes podría

> demostrar que cuando los estudiantes se involucran en su proceso de aprendizaje, aprenden de una manera significativa y transformadora que influye en su desarrollo y crecimiento personal, lo que se verá reflejado a largo plazo en su participación como ciudadano; y el arte es una herramienta que permite alcanzarlo. (p. 220)

Desde hace más de veinte años, los escritos de Efland (2004, p. 21-22) presentan los problemas que pueden afectar a las artes como disciplinas de la educación general. Señala que se pueden exponer en tres prejuicios. El primero sería que se tiende a pensar en las artes como un medio de

entretenimiento y por lo tanto no ayudan al enriquecimiento de la mente ni de la personalidad. En segundo lugar, existe poca concienciación de la importancia de la enseñanza de las artes para el desarrollo cognitivo general. Por último, el prejuicio de la dificultad de evaluar las capacidades artísticas a pesar de que favorecen la comunicación social y cultural.

Por otro lado, la enseñanza de la danza, con una finalidad profesionalizante, dentro de las enseñanzas de régimen especial tal vez ha impedido que sea considerada como una materia que aparezca en los currículos de otros niveles educativos como infantil, primaria, secundaria y bachillerato, aunque en los contenidos y descriptores de estas etapas educativas aparecen algunos relacionados con el cuerpo, el movimiento y con otras habilidades y competencias concernientes directamente con la danza.

En las leyes educativas del Estado español, desde la ley Moyano de 1857, se obvió a la danza en sus contenidos en las etapas educativas primera y segunda. Posteriormente, en la Segunda República se incluye la música en el sistema educativo, pero no la danza. Hay que esperar a la LOGSE (1990) para que se regulen los estudios de danza, pero no se incluye como materia en el sistema educativo obligatorio, aunque se encuentra dentro de los objetivos del desarrollo de la expresión corporal y musical. Esto implica que sean los especialistas en música los encargados de impartir la materia de Educación artística, y concretamente el bloque "Lenguaje corporal como movimiento expresivo". También encontramos referencias a la danza en la materia dedicada a la Educación Física, en el contenido "El cuerpo: expresión y comunicación".

Con la nueva ley educativa de 2006, la LOE, la situación para la danza no cambia. En cambio, en la LOMCE (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa), el vocabulario educativo cambia y los valores de respeto, democratización y convivencia se destacan entre los demás. Respecto a la expresión artística, no forma parte de las materias troncales en los primeros niveles educativos, aunque ya aparece la danza como un bloque dentro de la asignatura de música que trata de desarrollar las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y la práctica de la danza. Además, en segundo ciclo aparece una optativa titulada Artes Escénicas. Respecto a la danza dentro de la materia de educación física en la ESO, sigue siendo la expresión corporal una cuarta parte de sus contenidos. Según Lago y Espejo (2007, p. 155), el profesorado de educación primaria de Educación Física y Educación Musical considera que no está preparado para impartir los contenidos de danza, y expresan su interés en recibir formación al respecto ya sea en formación específica o permanente. Por lo tanto, hay que plantearse si la formación de los profesores de Música y Educación Física es suficiente para impartir los contenidos de danza en la educación infantil, primaria y secundaria.

Una vez planteado el estado de la cuestión, emana la necesidad de cambios con urgencia. Posiblemente, la primera necesidad al tratar de implantar la danza en el sistema educativo sería la necesidad de ampliar la formación del profesorado que la imparte, o la posibilidad de que egresados de los estudios de danza superiores, pudieran acceder a impartir estas materias. Una reivindicación histórica de las enseñanzas artísticas relacionadas con la danza y el teatro, que sufren un agravio comparativo respecto a las enseñanzas musicales en los conservatorios, cuyos egresados pueden acceder a la docencia en la enseñanza secundaria obligatoria.

En segundo lugar, otra necesidad se centraría en determinar qué técnica, qué estilo de danza es el que conviene a los niños y niñas, y por qué.

En el caso de la impartición de los contenidos de danza en la educación primaria, y en respuesta al tipo, técnica o estilo "más idóneo en contextos educativos, debe matizarse que el proceso de exploración del movimiento y el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas debe ser prioritario a la ejecución perfecta de un producto final. El equilibrio entre la reproducción de formas heredadas y las formas espontáneas o improvisadas será un criterio fundamental en la selección de las actividades y del repertorio de coreografías" (Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010, p. 45).

También es necesario plantearse estas cuestiones para otros niveles educativos como infantil, secundaria y bachillerato. ¿Qué profesorado es el que ha recibido la formación necesaria?, ¿para cuándo una materia de danza en la educación obligatoria y el bachillerato?

Aunque la danza ha estado presente en la educación oficial en los Conservatorios de Danza, y en la no oficial, en las escuelas municipales y privadas, es importante destacar que desde 2004 existen egresados de los Conservatorios Superiores de Danza con la especialidad de Pedagogía de la danza en cuatro estilos: danza clásica, danza contemporánea, danza española y flamenco. A pesar de ello, todavía hoy en día hay problemas y prejuicios para que estos egresados puedan optar a los puestos docentes del sistema educativa en las materias que integran a la danza entre sus contenidos curriculares. Hay que ser muy creativo para que a través de proyectos puntuales se logre entrar en el sistema educativo, donde estas actividades de danza se entienden como alternativas, estigmatizadas, como meras actividades de entretenimiento o con una vertiente terapéutica (Salgado y Villagrán, 2019, p. 168).

La enseñanza de la danza, al ser considerada como un conjunto de disciplinas artísticas, ofrece una estrecha relación entre la teoría y la práctica, entre el arte y la vida, y cuestiona los modelos tradicionales y jerárquicos de entender la creación, y, por tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje en el que hay tener en cuenta un contexto determinado.

3.2.1. La asignatura de Artes Escénicas

La LOMCE establece en su artículo 18 como área del bloque de asignaturas específicas que establece cada administración educativa la Educación Artística. Respecto a la educación del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 24, aparecen dentro de las asignaturas específicas la Educación Plástica, Visual y la de Música. Ni rastro de las artes escénicas. Hay que esperar al cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria para encontrarnos en el artículo 25 las asignaturas de Artes Escénicas y Danza y la de Música como específicas. Ya en el bachillerato, una de las modalidades es la de Artes, en la que aparece en segundo curso, siempre dependiendo de las administraciones educativas de las comunidades autónomas y de la capacidad de los centros docentes, las asignaturas de Artes Escénicas y la de Historia de la Música y de la danza.

Como ejemplo del desarrollo en las comunidades autónomas, según el Departamento de Cultura, Educación y Deporte del Gobierno de Aragón[8], la asignatura de Artes Escénicas en cuarto curso contribuye a la adquisición de competencias clave:

> debido al carácter integrador, expresivo, transversal e interdisciplinar que posee dentro del currículo permitiendo a los jóvenes estudiantes adquirir una serie de herramientas para completar su formación integral como personas y ciudadanos. Mediante su estudio y ejercitación se desarrollan en aspectos como lo físico, lo estético y lo cultural, que, unidos al crecimiento de su sensibilidad, facilitarán una experiencia vital más plena.

Otro ejemplo de la relación y contribución de la materia con la adquisición de las competencias clave en bachillerato, es la que nos proporciona Alabor, Giménez y Prats (2018) en el libro de texto dedicado a la asignatura de bachillerato en Artes Escénicas. Se trata de adquirir conocimientos en el contexto educativo a partir de las prácticas sociales y a través del currículo, pues la competencia es una combinación de emociones, actitudes, comportamientos, conocimientos, valores éticos, motivación o prácticas que conducen a una acción eficaz. Las competencias se conceptualizan

8 https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-educacion-cultura-y-deporte

como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales, de ahí su transversalidad, dinamismo, y carácter integral. Se trata de favorecer un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La asignatura de Artes Escénicas contribuye a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos ya que desarrolla aspectos estéticos, culturales, físicos y expresivos, con un carácter transversal e interdisciplinar.

Respecto a la competencia en comunicación lingüística, la danza aporta trabajo de respiración, análisis de la comunicación, expresión adecuada en la interpretación artística. La representación escénica es por su naturaleza un ejercicio socializador. Además, mediante diversos ejercicios gestuales y corporales desarrolla la capacidad de comunicación no verbal y las habilidades comunicativas. En la practica de las artes escénicas, escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y corporal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales y gestuales en situaciones comunicativas diversas, adaptándolas al contexto.

La materia de Artes Escénicas y Danza contribuye a la adquisición de la competencia matemática y a las competencias básicas en ciencia y tecnología, por ejemplo, en el trabajo del movimiento del cuerpo en el espacio, aplicando el conocimiento de algunos elementos matemáticos como las proporciones, estructuras, números, etc. El conocimiento del espacio escénico implica el desarrollo de la dimensión espacial y geométrica. Los aspectos relacionados con la producción y difusión de espectáculos escénicos hacen necesario aplicar conocimientos matemáticos por el componente comercial que supone el espectáculo. Por otro lado, los beneficios físicos y psíquicos que aportan la danza y el teatro contribuyen a las conductas a favor de la salud individual y colectiva.

Respecto a la tercera competencia clave, la competencia digital, es evidente que el uso creativo de las tecnologías de la información y de la comunicación es una herramienta más en esta materia, pues su uso en escena es una de las claves de la creación contemporánea escénica de las últimas décadas. Con la materia de Artes Escénicas y Danza, nos hallamos ante una disciplina académica, pero también ante la posibilidad de una formación posterior y de un trabajo futuro.

Una de las competencias más perseguidas por su importancia en la toma de decisiones a lo largo de la existencia es aprender a aprender, ya que es imprescindible generar en el alumnado cierta capacidad de ser autodidacta, no solo en su futuro personal y profesional, sino durante el mismo período de formación en la educación secundaria. Un objetivo prioritario es crear interés, curiosidad, para que se desee conocer más, por lo que la motivación y la autoconfianza son claves para ser conscientes de las estrategias necesarias para desarrollar conocimientos. En este sentido es fundamental la práctica de los contenidos relacionados con la interpretación y la improvisación, tanto individual como colectiva.

Respecto al desarrollo de la competencia social y cívica, es evidente que en la expresión artística el trabajo en equipo es fundamental para el producto final, ya que los creativos de diferentes artes que intervienen en el espectáculo (bailarines/as, vestuario, escenografía, música, iluminación, etc.) hacen necesario el desarrollo de valores como la tolerancia, la capacidad de negociación, la empatía, el respeto a las opiniones y a las formas de expresión de los demás. El trabajo en equipo se basa en el bienestar personal y colectivo.

Con el estudio y la práctica de la materia de Artes Escénicas y Danza potenciamos la capacidad de pensar de forma creativa, la importancia del esfuerzo y el espíritu emprendedor, bases de la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. La creatividad, la autoestima, la capacidad de gestionar proyectos, el trabajo cooperativo, el manejo de la incertidumbre, el liderazgo y a la vez la delegación, son factores imprescindibles en el mundo del espectáculo.

La última competencia clave es la directamente relacionada con la dimensión artístico-estética y la fundamental para comprender el lugar de las artes escénicas en la educación general.

Se trata de la competencia de conciencia y expresiones culturales. Se pretende que el alumnado aprenda y practique el lenguaje escénico para alcanzar nuevos modos de comunicación y de expresión y realizar productos estéticamente elaborados, a partir del desarrollo de la conciencia para generar lenguajes expresivos propios. Del mismo modo, se vincula la creación con la valoración del patrimonio cultural y artístico y la importancia de conservarlo y transmitirlo.

Las artes escénicas tienen unas implicaciones culturales muy concretas en relación con otras artes, como la literatura, la música, la arquitectura, el cine, las artes plásticas, etc. Se trata de ese carácter colectivo que necesariamente se presenta en vivo, compartiendo el mismo tiempo y espacio, en directo.

3.2.2. El arte como metodología de enseñanza

El arte como metodología de enseñanza potenciaría el pensamiento crítico y creativo y la capacidad de gestionar emociones, al mismo tiempo, favorecería la capacidad de relacionarse en comunidad, por lo que el arte en el sistema de enseñanza aprendizaje se fundamentaría en atender a las verdaderas necesidades de la sociedad actual (Habemas, de los Ríos y Gardner, citados por Hinostrosa-Gálvez, 2018, p. 222).

Además, la inserción de la danza impartida por especialistas en todos los niveles educativos supondría convertirse en un catalizador primordial para practicar la expresión personal y la comunicación con los demás, y relacionaría la cognición con la emoción, base del aprendizaje significativo (Mora citado por Hinostrosa, 2018, p. 224).

3.3. La danza en las enseñanzas de régimen especial: profesionalización

El nuevo paradigma de enseñanza superior asociado a un cambio metodológico va dirigido a la búsqueda de un nuevo modelo que necesariamente hay que situar en el marco de la sociedad de la cual surge; y, en este sentido, nuestra sociedad está inmersa en la llamada era de la información; la gran cantidad de esta que circula nos lleva a tener que reconstruir constantemente nuestras relaciones y posicionamientos para adaptarnos rápidamente a los cambios. Como dice Bauman (2008), la fluidez de la modernidad, la modernidad líquida (entendida como contraposición a la modernidad sólida) supone una constante transformación de las estructuras sociales que hasta ahora habíamos considerado sólidas. Los sentimientos dominantes son los de la incertidumbre, la inseguridad, la precariedad y la vulnerabilidad, la desaparición de la confianza en sí mismo, en los otros y en la comunidad. Ha surgido una realidad social en la que las interacciones son fluidas e inestables. La adaptabilidad a los cambios rápidos y la eficiencia siguen siendo una exigencia para los profesionales de hoy en día.

Al igual que el sistema educativo predominante se ha construido sobre bases científico-positivistas, basadas en la eficiencia y la competitividad, la formación artística de régimen especial se fundamenta en los mismos principios (Cunich, 2019, p. 707). En los últimos años, un nuevo paradigma se ha asentado en la enseñanza de las artes escénicas, entendidas como enseñanzas de régimen especial, gracias al Espacio Europeo de Educación Superior. Además, en el caso de la danza, por primera vez se presentaban planes de estudios de nivel superior.

Un punto de inflexión fue el año 1990 con la implantación de la LOGSE en las enseñanzas artísticas, y concretamente en la danza, con un currículum de mínimos común a todo el Estado

español que en cierta medida 'obligaba' a su desarrollo en cada una de las comunidades autónomas que lo implantaban. Otro momento clave fue el inicio de los grados superiores de danza en los Conservatorios y en alguna universidad española como título propio u oficial desde el curso 2000-01[9].

La aplicación de los principios de la declaración de Bolonia para la armonización y transferencia de las titulaciones superiores provocó un nuevo modelo educativo que potencia la movilidad, la empleabilidad y la formación a lo largo de toda la vida. En otras palabras, que los alumnos y alumnas puedan llegar a ser profesionales reflexivos, creativos, con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos. Para ello es necesario el cuestionamiento del modo de concebir la relación teoría y práctica, entre la formación por separado del cuerpo y de la mente, buscando espacios curriculares de integración y metodologías de aprendizaje y enseñanza que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que les permita seguir aprendiendo de manera permanente.

Este cambio de paradigma, para ser eficaz en la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado en el que vivimos, necesita en primer lugar, definir los perfiles profesionales y establecer las competencias genéricas y específicas necesarias, tomando como referencia los créditos ECTS. Estos reflejan el trabajo del alumnado y los resultados del aprendizaje. En segundo lugar, se necesitan metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo del estudiante y sistemas de evaluación basados en resultados de aprendizaje bien definidos y adecuados a las tareas profesionales futuras.

El cuerpo y la danza van indefectiblemente unidos, pues experimentamos, percibimos y conocemos el mundo a través del cuerpo. En este sentido Sánchez-Saavedra cita a Le Breton: "vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal" (2019, p. 337). En palabras de este autor:

> la danza en la educación no es aquella que simplemente repite patrones de movimiento o estructuras coreográficas, sino que es aquella que construye conocimiento a través del trabajo corporal consciente, perceptivo y sentido, donde la idea de cuerpo es la de un cuerpo vivido. (2019, p. 340)

Según el RD 632/2010 en el que se establece el currículo de mínimos o básico para todo el Estado español, las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza tienen como objetivo general o finalidad la formación cualificada de profesionales que, partiendo de una formación práctica previa como base fundamental, posean una completa formación práctica, teórica y metodológica, que les capacita para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina.

En el artículo 6 se establece que los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Danza contienen las competencias transversales, las competencias generales y las competencias específicas y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, que son: Pedagogía, con el estilo de Danza Española, Flamenco, Danza Clásica y Danza contemporánea; y la otra especialidad, Interpretación y Coreografía en los mismos estilos. Cada especialidad comprende cuatro cursos académicos de 60 créditos ECTS cada uno de ellos, distribuidos en 12 para la formación básica, 104; para la formación especializada; 10, como mínimo, para las practicas externas y a partir de 6 créditos para el trabajo final de titulación, hasta completar un total de 240 ECTS. Se establece que cada comunidad autónoma que lo implante ampliará y desarrollará el porcentaje correspondiente, dependiendo de si tiene lengua propia, hasta completar en número de créditos total, sumados a los de este currículo de mínimos estatal.

9 Ver el capitulo 2, dedicado a la legislación de las artes escénicas.

3.4. La danza como herramienta educativa: danza comunitaria, danza integrada

Uno de los itinerarios de las enseñanzas superiores de danza está dedicado a la Danza social, educativa, y del bienestar. La danza educativa se fundamenta en una educación holística, dando prioridad al cuerpo como medio de conocimiento del mundo y de expresión del individuo, ya que tiene como objetivo las tres dimensiones del desarrollo integral del ser humano: la cognitiva, la socioafectiva y la motora (Salgado y Villagrán, 2019, p. 169).

Estas líneas son un simple esbozo del rico mundo de la danza como herramienta en la educación, en la salud y en la terapia. Tratar de establecer las diferencias entre la danza educativa, la danza integrada, la danza social y la danzaterapia, es una tarea que no compete a este estudio sobre la educación y las artes escénicas, aunque *grosso modo*, la finalidad de la danzaterapia sería la curación y la de la danza educativa formaría parte del "arte de enseñar" (Panhofer cita a Cohn, 2005, p. 29).

3.4.1. Danza educativa

La danza educativa abarca a todo el ser humano en los ámbitos intelectual, físico y psíquico, y desarrolla los aprendizajes motores, perceptivos, cognitivos, además de ampliar las a aptitudes relacionales, imaginativas, y creativas.

Kokkonen (2014), especializada en la creatividad a través de las artes, en su participación en el informe de la Fundación Botín *Arte y emociones que potencian la creatividad*, señala que:

> la grandeza de la danza como herramienta educativa reside en que las emociones que suscita resultan muy útiles para abordar problemas educativos de mayor alcance, tales como la violencia física, la homofobia, la expresión de género, las diferencias y la diversidad. (p. 131)

3.4.2. Danza integrada

Para Brugarolas (2016, p. 404), el abandono de los territorios tradicionales en las artes provoca el acercamiento hacia el mundo real y, en el caso de la danza, se procura ser consciente de las imágenes que ofrece el cuerpo y de cómo es. De ahí la aceptación de la diversidad funcional, de otros cuerpos, en la llamada danza integrada. En el sistema educativo se trata de que la diversidad en las aulas se consolide como una actitud, un interés por descubrir las necesidades y diferencias de cada uno de sus miembros para construir una sociedad más democrática y diversa al desarrollar la competencia social. Para ello, la danza se ha destacado como una herramienta educativa efectiva para el aprendizaje comunitario e inclusivo del que se pueden destacar cinco valores: comunidad, participación, respeto a la diversidad, igualdad y sostenibilidad (p. 62). En su tesis doctoral dedicada a la danza inclusiva, se encuentra una propuesta de tres características de la danza integrada: exploración, sentido del tacto y comunitarismo (2019, p.14), y es en el *Contact Improvisation* donde encuentra una técnica que por su filosofía se adapta a estos principios, pues toma como base la improvisación, el tacto, y rechaza las jerarquías, deseando igualdad a todos los niveles. En su investigación destaca las quince experiencias educativas relacionadas con la danza encontradas en España (p. 54-59), y la labor artística de algunas de ellas, en Murcia y Barcelona, dirigidas por profesionales de la danza.

3.4.3. Danzaterapia

La danza movimiento terapia se ocuparía de los conflictos individuales, "siendo una modalidad centrada en el conflicto/desveladora" centrada en la intervención terapéutica que tiene como finalidad el control emocional (Panhofer, 2005, p. 32).

Posiblemente sus características más específicas son que requiere supervisión clínica y una evaluación de las sesiones basada en la psicología del movimiento. Por otro lado, hay que añadir como claves diferenciadoras que no pone énfasis en los componentes estéticos, y que no se pretende que sus resultados se presenten a una audiencia externa, es decir, no busca que se hagan públicos. La danza se utiliza de manera improvisada para llegar a emociones que no se pueden verbalizar. De ahí su efecto terapéutico y como expone Kokkonen (2014):

> el hecho de considerar la danza y el movimiento como herramientas terapéuticas se basa, en principio, en la idea de que existe una estrecha relación entre la personalidad/ mente y el modo en que el individuo se mueve, junto con la creencia de que introducir cambios en el movimiento aporta cambios de carácter emocional, intelectual y físico, mejorando la salud personal. (p. 132)

4. La educación musical: del oficio a la democratización de la música

La música siempre ha formado parte de las personas y de la sociedad. Es una capacidad intrínseca al ser humano cuyo uso se ha ido desarrollando hasta convertirla en lenguaje, creación artística y ciencia. Su enseñanza ha dependido siempre de la función que desempeñara en las distintas etapas de la historia. Así, de la transmisión oral se pasó al oficio, del oficio al virtuosismo y de éste a la democratización de la música en nuestros días, donde la educación general garantiza el acceso de todas las personas a una educación musical. Actualmente encontramos su oferta en tres ámbitos diferentes con funciones muy específicas y complementarias que satisfacen las necesidades de formación de nuestra sociedad:

- La educación general, dirigida a la formación musical básica como herramienta para el desarrollo integral y el aprendizaje significativo.
- La enseñanza profesional, con el objetivo de formar a los futuros profesionales de la Música.
- La enseñanza amateur, dirigida a cualquier persona sin límite de edad que desee profundizar en la práctica musical sin la especificidad de las enseñanzas profesionalizantes.

Pero ¿qué es la música?, ¿qué relación tiene con el ser humano?, ¿por qué está presente a diario en nuestras vidas?, ¿desde cuándo tenemos esa necesidad de expresarnos o dejarnos llevar por los sonidos y el ritmo?, ¿qué relación directa tiene la música con la vida y con las personas?, ¿por qué queremos formarnos en ella y enseñarla?, ¿cómo estructuramos su enseñanza y cómo se accede a ella?

4.1. La música: una capacidad intrínseca al ser humano

Si reducimos la música a sonido, ritmo y expresión, encontramos que es una capacidad propia de las personas, que nos es innata y nos conecta con nuestro entorno y nuestros semejantes. El sonido balbuciente y el llanto del bebé son las primeras expresiones de necesidades y emociones, así como la forma de interactuar. Los giros y modulaciones de la voz nos ayudan a comunicarnos e interactuar con los demás. El oído, la vista, el tacto, el gusto y el olfato nos conectan con nuestro ambiente, pero el oído está activo antes del nacimiento. El latido del corazón de la madre y el propio, su voz y los sonidos del mundo exterior, ya se perciben y, probablemente, van dejando una huella en nuestro ritmo. Desde el periodo de gestación el feto responde activamente a estímulos maternos y al ambiente sonoro intrauterino de la actividad cardiovascular, la circulación de la sangre y la respiración. Pero es la voz de la madre la que más efecto produce en el feto, que percibe sus vibraciones a través del líquido amniótico como canal de comunicación. Tras el nacimiento, el neonato reconoce su sonido y se calma al sentir el latido del corazón asociándolo también con el olor materno y comenzando el desarrollo del vínculo maternofilial (Benítez, Díaz y Justel, 2017).

Luego venimos al mundo, y nos hablan, siempre con voces agudas y lentas, nos aúpan, andan con nosotros en brazos, nos mecen, nos cantan, chasquean los dedos y dan palmadas para captar nuestra atención. Nos hablan y no entendemos nada al principio, no podemos, pero sí intentan que captemos el estado de ánimo por la intensidad de los sonidos, su altura, su velocidad y los giros de la declamación del lenguaje hablado. Normalmente lo hacen con voces agudas y muy cantadas. No como una canción, pero sí alargando los sonidos y enfatizando la emoción con acentos y gestos faciales. Así pues, rápidamente establecemos una conexión con la expresión de emociones a través de la voz casi cantada. Es la primera manera que tenemos de entender. Recibimos el sentido de lo comunicado, pero en ningún caso su significado, pues la semántica llegará con la palabra. La escucha de la música implica una serie de regiones fuera de la corteza auditiva. Los estímulos sonoros llegan al cerebro y los procesa la corteza auditiva. La corteza auditiva primaria baja hasta el tálamo, que está implicado en las primeras etapas de la percepción. Esta zona es modificada por la experiencia para que las células se vuelvan sensibles a los sonidos (Boso, Politi, Barale, y Enzo, 2006)

Pero la música no es solo sonido, es también creación humana, mediante la organización y combinación de sonidos y ritmo. Tanto su práctica como su escucha, producen un efecto en nuestro estado de ánimo y en nuestras emociones. Nos motiva, nos calma, nos ayuda a concentrarnos, nos ameniza los viajes, nos anima y nos une en las celebraciones y nos consuela en situaciones de necesaria intimidad. Los estímulos musicales activan diferentes áreas del cerebro, incluido el sistema límbico, centro de las emociones, para el desarrollo integral del ser humano. La corteza prefrontal es una estructura principal del cerebro relacionada con la música pues ésta recuerda y procesa los tonos y el aprendizaje de las estructuras musicales. El lóbulo temporal derecho se encarga del procesamiento básico del sonido y separa la armonía musical de otros estímulos auditivos y el sistema límbico tiene un impacto directo en los sentimientos (Graziano y Johnson, 2015).

La música no viene sola, sino generalmente, acompañada del movimiento y el ritmo, bien en la acción de interpretarla, bien en la elocuencia de la expresión, bien en la necesidad de movimiento al escucharla. El desarrollo rítmico es indispensable en el desarrollo motriz de cualquier ser humano (Thomas y Moon, 1976). Tocar un instrumento requiere de una buena coordinación rítmica, donde intervienen gran parte de las estructuras cerebrales. Al ejecutar la función de lectura musical antes de su interpretación, el lóbulo parietal y occipital se activan y, en su proceso, el hipocampo y la corteza prefrontal se accionan respectivamente para la ejecución de las interacciones audiomotoras (Vallejo, Perdomo y Peñafiel, 2017).

4.1.1. La música en la sociedad

La música siempre ha estado presente a lo largo de la historia de las culturas. Desde las músicas tribales más antiguas hasta llegar a nuestros días, ha influido en su entorno a la vez que el medio sociocultural ha influido en ella. Desde un punto de vista antropológico, el fenómeno artístico en general pertenece a la superestructural de una comunidad de individuos. Es decir, es un elemento asociado a la conducta, el pensamiento, las emociones e incluso a la espiritualidad de las personas. Además, la creación musical no se da en función de una necesidad básica sino desde un plano más sutil y creativo. La música es uno de los elementos que mejor ayudan a configurar la identidad de un grupo humano. En las tribus y culturas ancestrales la música y la danza han sido vehículo de unión, alrededor del fuego, para mover las emociones, para espantar los espíritus, para llamar a la lluvia, para motivar a los dioses de la guerra o de la fertilidad, para sus mitos. La celebración de los ritos paganos de lo terrenal y lo divino encuentra aquí su origen ancestral.

Los griegos observaron y analizaron la capacidad de la música de influir en las personas. Así, comenzaron a crear distintas maneras de organizar los sonidos con mayor o menor carga de *ethos* y *pathos*, creando un arte capaz de motivar al auditorio a través de la organización sensible y lógica de sonidos en que la naturaleza supuso la principal fuente de inspiración. La música se concebía también como un producto cultural con un fin concreto: generar una experiencia emocional o sensible en el oyente, por lo que fue también una vía de comunicación capaz de expresar y provocar sentimientos o ideas, que necesitan de un auditorio para establecerse. Para Aristóteles la música representa las pasiones del estado del alma. Ya desde antiguo se viene teorizando sobre la naturaleza y función de la música. Para los griegos, la música (*mousike)* era el arte (*téchne*) de las musas. Previo a los griegos, los egipcios dieron a la música un tratamiento de tipo religioso y teorizaron sobre la ella y sus aplicaciones. Dos de los 42 libros de la sabiduría egipcia tratan de la música y de su importancia dentro del mundo religioso, moral y educativo.

Para Pitágoras, que pasó gran parte de su vida intentando explicar las distintas notas musicales a través de los números, todo tenía su fundamento en los números y en la armonía y encontró las relaciones perfectas de los intervalos de octava, quinta y cuarta (1/2, 2/3 y 3/4 respectivamente). Para él, los siete planetas conocidos (Mercurio, Venus, La Tierra, Marte, Júpiter, Saturno y el Sol), en su movimiento orbital, emitían notas musicales que calificó de armonía de las esferas. Podríamos decir que son los primeros pasos hacia el análisis racional, que nos llevará paulatinamente hasta la elaboración en occidente del lenguaje musical escrito, que será elemento indispensable para el desarrollo de la creación musical, así como para su transmisión y conservación.

El desarrollo tan importante de la música y su influencia en la sociedad no habría podido realizarse de no haber existido este lenguaje. Gracias a él hemos podido seguir interpretando las composiciones desde el canto gregoriano en la Edad Media hasta hoy en día, y ha influido en el uso y la función de la música en el devenir de nuestra sociedad moderna occidental. Ya en la Edad Media, Boecio establece la primera división entre música práctica y especulativa, siendo la segunda la referida a la composición. Junto a la arquitectura, la poesía, la literatura, la pintura y la escultura, la música ha sido parte fundamental en todos los periodos de la Historia del Arte y su uso se ha desarrollado en todos los ámbitos de la sociedad. Esto es, en lo religioso y en lo profano, en lo civil, lo cortesano y lo popular o tradicional. De cada uno de estos ámbitos han surgido y desarrollado los géneros musicales, así como grandes compositores dedicados a ellos, adquiriendo mayor o menor importancia en función del contexto social y los factores económicos, culturales, políticos y religiosos que predominen. Hoy en día, la aparición de las grabaciones y los soportes digitales han favorecido y propiciado que la música forme parte de nuestra cotidianidad de manera que invade todos los espacios públicos y privados, diversificando sus funciones y usos en medios de comunicación, redes sociales, teléfonos móviles, publicidad o el cine.

Pero la función más relevante y revolucionaria de la música en la actualidad es su incorporación a la educación general, garantizando así el acceso de todas las personas a la educación musical. Desde la perspectiva de la educación, se entiende la música como herramienta indispensable en el desarrollo integral de las personas y, como arte, es considerada un derecho fundamental por Naciones Unidas. Basándose en ello, el International Music Council (IMC) ha establecido cinco derechos fundamentales de la Música. 1º) Derecho de todos los niños y adultos a expresarse musicalmente en libertad. 2º) Derecho de todos los niños y adultos a aprender lenguajes y habilidades musicales. 3º) Derecho de todos los niños y adultos a tener acceso al conocimiento musical a través de la participación, la escucha, la creación y la información. 4º) Derecho de todos los artistas musicales a desarrollar su arte y difundirlo a través de todos los medios de comunicación, con los recursos adecuados a su disposición. 5º) Derecho de todos los artistas musicales a obtener justo reconocimiento y remuneración por su trabajo (IMC, 1949).

4.1.2. El canto interior: fundamento de la enseñanza musical

Al igual que tenemos una voz que nos habla desde dentro, tenemos un *canto interior* que piensa y expresa la música en nuestro interior. Esta es la base de la experiencia musical que luego transformaremos en sonido a través de la voz, la percusión corporal o de los instrumentos musicales. La base de la educación musical reside ahí, trabajar con nuestro *canto interior*, pues éste insuflará vida y sentido a la voz y a los instrumentos. Es decir, cuando cantamos o tocamos un instrumento hay un *canto interior* que guía la acción. Esta capacidad de recordar y reproducir mentalmente la música se debe estimular y desarrollar en los procesos de enseñanza, que, a su vez, necesita del análisis de los elementos musicales primarios para ir creando una inteligencia musical crítica y eficaz. En realidad, no es un proceso complicado, pues se da a la vez que se canta y se toca un instrumento. Es muy importante tener presente su relevancia pues, en ocasiones, se pierde la parte humana del canto cuando se aprende a tocar un instrumento, en cualquier ámbito de la educación. De esta manera, y sin perder cierta espontaneidad, habrá que incidir en imaginar, previamente a la acción instrumental, lo que se quiere tocar o cantar.

4.1.3. Tradición oral y lenguaje musical

La principal forma de transmisión musical ha sido siempre la oral y práctica. Es la que encontramos en la música tradicional, las canciones que acompañan las labores del campo, las de cuna, los cantos populares, los antiguos juegos de los niños, -decimos antiguos pues ya no es tan habitual que los niños jueguen cantando-. En este sentido, la capacidad de recordar e imitar son fundamentales y forman parte de las capacidades musicales de las personas, siendo lo más natural el tocar o cantar de oído. La imitación es y debe ser el pilar de la enseñanza y el aprendizaje musical.

Pero cuando los procesos de creación y elaboración son más complejos, se hace mucho más complicado poder recordar todo lo experimentado. Así, esta necesidad de recordar y transmitir estas músicas más difíciles llevó al surgimiento de distintos sistemas de grafía musical, que pudieran plasmar lo más fielmente posible las características de estas creaciones. Esto es, el fenómeno físico en sí y el carácter y expresión propios. El análisis de estos elementos llevó en occidente a generar toda una teoría de la música en torno a un lenguaje musical que ha hecho de ella una ciencia. Este lenguaje ha sido la llave para que la música se haya desarrollado exponencialmente y dado tan grandes artistas de la composición y la interpretación. Es, además, un lenguaje universal que toda persona en cualquier parte del mundo puede entender y sirve para compartir experiencias entre individuos de diferentes culturas sin necesidad de hablar el mismo idioma.

Así, la práctica llevó a la teoría, donde el estudio del lenguaje musical aborda los elementos de la práctica del canto, el ritmo, la armonía, el contrapunto y la composición. Con ello se han desarrollado distintas maneras de organizar los sonidos en torno a sistemas con el fin de crear una lógica y un sentido musical. También ha sido una gran herramienta para plasmar gráficamente el canto interior, ya sea monódico o polifónico, sirviendo de vehículo para la enseñanza musical y contribuyendo a extenderla por todo el mundo.

Pero no debemos olvidar la parte práctica e intuitiva de la música. Los grandes compositores han sido grandes intérpretes e improvisadores. En general han venido de familias de músicos (Bach, Mozart, Beethoven) y han vivido la música y su aprendizaje como un oficio. Hoy en día, gracias al lenguaje musical y su enseñanza, en un puro acto de democratización, estamos dando acceso a todas las personas al rico y variado patrimonio musical de la humanidad.

4.2. La enseñanza de la música en la educación general

A diferencia de la danza y del teatro, la música siempre ha estado presente en la educación obligatoria de los últimos 50 años. Con la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, que reguló y potenció la educación musical desde infantil a bachillerato, España se situó al nivel de la mayoría de los estados democráticos de nuestro entorno, en los que la música es entendida como un derecho y una herramienta para del desarrollo personal. De esta manera se garantiza a través de la educación general el acceso de todas las personas a una educación musical. Es lo que conocemos como democratización de la música.

4.2.1. Presencia curricular

Actualmente encontramos la educación musical bien estructurada en los currículos de todos los niveles de la educación general, esto es, desde infantil a bachillerato, quedando definidos objetivos y criterios pedagógicos. Lamentablemente, tal y como analizaremos en el siguiente capítulo, desde la entrada en vigor de la LOE (2006) y las sucesivas leyes (LOMCE y LOMLOE) la música ha ido perdiendo carga lectiva y obligatoriedad, quedando en la actualidad en manos de las comunidades autonómicas y de los centros educativos gran parte de la responsabilidad de ofertarla.

4.2.2. La música, una herramienta para el desarrollo integral y el aprendizaje significativo

La música se ha posicionado dentro de la educación general como una excelente herramienta pedagógica para la formación integral y el aprendizaje significativo del alumnado. Está demostrado que la estimulación musical multimodal en la educación preescolar influye de manera positiva en el desarrollo académico y social de las personas (Gorey, 2001). Según Benítez, Díaz y Justel (2017) existen muchas evidencias que establecen que, desde la infancia, la educación musical influye positivamente en el desarrollo cognitivo del alumnado. A su vez, diferentes componentes musicales contribuyen al desarrollo de las destrezas psicomotrices, emocionales y sociales. El procesamiento musical es una función compleja. Desde el punto de vista cognitivo, la producción, la percepción musical y los aspectos del discurso musical, como el timbre, la intensidad, el ritmo o la altura, son procesados en diferentes partes del cerebro y su estructuración puede variar de una persona a otra dependiendo de su experiencia musical.

La educación musical y la artística, en general, "proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permiten expresarse, evaluar críticamente al mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana" (UNESCO, 2006).

4.2.3. Innovación pedagógica: asociacionismo y formación del profesorado

La enseñanza musical, por su naturaleza de práctica colectiva, es propicia para aplicar distintos enfoques metodológicos, como los contextuales, mediacionales, activos y tecnológicos. En este

sentido, durante todo el siglo XX y hasta la fecha, las innovaciones pedagógicas han dado un giro hacia metodologías más activas con un carácter paidocentrista. Tal y como indica Gainza (2003), se desarrollaron tantos modelos pedagógicos que, desde el punto de vista de la educación musical, también podría ser denominado como "el siglo de los grandes métodos" o "el siglo de la Iniciación Musical". Estas innovaciones pasaron por distintos periodos y se aplicaron a la enseñanza de la música en todos sus ámbitos. Así, encontramos en las primeras décadas del pasado siglo un periodo de precursores marcado por el movimiento pedagógico de la Escuela nueva o Escuela activa. Después un segundo periodo llamado de los métodos activos (1940-1950), donde encontramos a figuras como E. J. Dalcroze, E. Willems y M. Martenot. Un tercer periodo de los métodos instrumentales (1950-1960) con Carl Orff, que se centra en los conjuntos instrumentales; Z. Kodály que prioriza la voz y el trabajo coral y Suzuki que principalmente se centra en la enseñanza del violín. Un cuarto período denominado de los métodos creativos (1970-1980), donde el profesorado comparte el ejercicio de la creatividad con su alumnado, la llamada "generación de los compositores", como G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, entre otros.

Desde entonces, no se ha parado de innovar en educación musical. Durante estos 20 años del siglo XXI han surgido muchas metodologías y herramientas para una enseñanza de la música más interdisciplinar adaptada a la actualidad. Este es el caso del *soundpainting*, el lenguaje de signos creado por Walter Thompson para la composición multidisciplinar en tiempo real con música, danza, teatro y artes visuales. Este lenguaje cuenta con 1500 signos y se está extendiendo con fuerza en todo el mundo ya que es una magnífica herramienta para el desarrollo de la creatividad en el aula (Gassent, 2017).

Una gran parte del profesorado de música de la educación general está muy concienciada de la necesidad de innovación pedagógica que requiere la enseñanza de la música. Así, se crean asociaciones de profesionales en todas las comunidades autonómicas, que, a su vez, están asociadas en la Confederación Nacional de Educación Musical (COAEM). Además, se celebran muchos congresos, como CON EUTERPE (Congreso Nacional de Educación Musical), que congrega a más de 300 asistentes en cada una de sus ediciones.

Por otro lado, los Centros de Formación del Profesorado, cada vez más, están concienciados en la formación e innovación pedagógica, ofertando cursos muy interesantes con metodologías innovadoras y, sobre todo, fáciles de trasladar al aula. Valgan de ejemplo el CRIF Las Acacias de la Comunidad de Madrid, el CEFIRE Artísticoexpressiu de la Comunidad Valenciana, el sistema de CFIE de Castilla y León o el Sistema Andaluz de Centros del Profesorado (CEP), entre otros.

4.3. La enseñanza profesional de la música

La enseñanza profesional de la música pertenece al régimen de enseñanzas artísticas y su finalidad es proporcionar una formación artística de calidad que garantice la cualificación de los futuros profesionales de este lenguaje. Está dividida en tres tramos: elemental, profesional y superior, y dirigida a aquellas personas que, previa prueba de capacidades y aptitudes, deseen ser profesionales de la música. Para acceder a ellos hace falta superar una prueba de acceso donde se demuestren las capacidades, aptitudes y contenidos requeridos a cada nivel. La enseñanza profesional de la música se imparte en conservatorios, escuelas superiores y universidades.

4.3.1. Enseñanza elemental y profesional

La educación musical previa a la superior se divide en dos niveles: enseñanza elemental y enseñanza profesional. La primera es competencia de las comunidades autónomas. Son éstas las que determinan las características y la organización de este nivel. En cualquier caso, las enseñanzas elementales se organizan en torno al aprendizaje y práctica de un instrumento musical, ofreciendo una formación complementaria que prepare al alumnado para el acceso a la enseñanza profesional. La duración de este ciclo es de cuatro años y su plan de estudio consta de las enseñanzas de instrumento, lenguaje musical y, en los dos últimos cursos, se añade coro. Las clases de instrumento son individuales. Y colectivas, las de coro y lenguaje musical. El acceso a este nivel se realiza a los ocho años, realizando una prueba de aptitudes y capacidades.

La enseñanza profesional, regulada por el Ministerio de Educación, está especialmente diseñada para ofrecer a los estudiantes la preparación necesaria para continuar la educación superior. Se estructura en torno al estudio de una especialidad instrumental o canto, complementados con asignaturas de conjunto, teóricas y teóricoprácticas con la finalidad de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y especializada. La duración de este ciclo es de 6 años y, a su finalización, el alumnado obtiene el título de Técnico de la Educación Musical Profesional que, pese a su nombre, no habilita realmente para el ejercicio de la profesión.

El plan de estudios para los cursos 1º y 2º consta de las enseñanzas de Instrumento, Lenguaje Musical, Orquesta o Banda, Repertorio y Piano, complementario. Para los cursos 3º y 4º, las enseñanzas de Instrumento, Armonía, Orquesta o Banda, Repertorio/Música de Cámara y Piano, complementario. Los cursos 5º y 6º se separan en distintos perfiles: el de Instrumento y el de Composición y depende del centro que haya algún otro. Así, el plan de estudios para estos perfiles contempla las enseñanzas de Instrumento, Análisis, Orquesta o Banda, Repertorio, Música de Cámara e Historia de la Música para el primer perfil. Y para el segundo, las enseñanzas de Instrumento, Fundamentos de Composición, Orquesta o Banda, Historia de la Música, Repertorio y Música de Cámara. Las clases son individuales para instrumentos y colectivas para coro y lenguaje musical.

4.3.2. Enseñanza superior: conservatorios, escuelas superiores y universidades

Las enseñanzas artísticas superiores, entre las que se encuentra la Música, están enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior , cuya finalidad es la formación cualificada de los futuros profesionales y son reguladas por la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). La educación musical depende del Ministerio de Educación, pero cada Comunidad Autónoma desarrolla la normativa estatal según sus propios criterios y necesidades.

Las Enseñanzas Superiores de Música tienen como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina. A su vez, su valor añadido consiste en articular y combinar una excelente formación artística con los conocimientos científicos, tecnológicos y los procedimientos técnicos especializados desde un enfoque teóricopráctico adecuado no sólo a los requerimientos del sector productivo, sino también a la preservación y renovación de las artes, como medios de expresión cultural y lenguaje creativo universal, determinante en el enriquecimiento y preservación del patrimonio artístico y cultural.

En España la Enseñanza Superior de Música se imparte en los Conservatorios Superiores, en las Escuelas Superiores de Música o Canto y, sólo en determinadas especialidades, en algu-

nas Universidades, Todos estos centros suman un total de 35, de los que 22 son públicos y 13 privados. Desde el punto de vista de la gestión, los conservatorios públicos están regulados en España como las escuelas secundarias, a pesar de ofrecer Educación Superior en Música. Esta contradicción provoca grandes problemas con la autonomía de los centros, los presupuestos y la contratación de profesorado.

Las enseñanzas superiores se estructuran en tres ciclos. El primer ciclo corresponde a los estudios de grado y tienen una duración de cuatro cursos. Al finalizar los estudios, el alumnado obtiene el Título Superior de Música de la especialidad correspondiente, que habilita para la práctica profesional, así como para la continuación de estudios de postgrado. La mayoría de las especialidades que ofrecen los conservatorios superiores se centran en la música de la tradición artística occidental, aunque algunos ofrecen otro tipo de especialidades. Así, se puede obtener el Título Superior en las siguientes especialidades: Composición, Dirección, Interpretación, Flamenco, Jazz, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión musical, Sonología (Ingeniería de sonido). El Ministerio de Educación y Formación Profesional determina los contenidos básicos de los programas de grado, siendo los gobiernos de cada comunidad autónoma quien diseña sus propios programas, respetando los contenidos centrales que se han establecido para todo el país. En los contenidos mínimos comunes para toda España, las asignaturas básicas, de tipo teórico, ocupan el 10% del total. El resto está compuesto por asignaturas prácticas o teórico-prácticas. En una especialidad instrumental, por ejemplo, el estudio del instrumento se lleva el 52% del total.

El segundo ciclo es el Máster en Enseñanzas Artísticas, con un curso de duración. Corresponde al nivel MECES 3 EQF Level 7. Al finalizar los estudios, el alumnado obtiene el título de Máster en la especialidad cursada, que habilita para determinadas actividades profesionales, así como acceder a los estudios de Doctorado. Las instituciones de Educación Superior Musical en España tienen evaluación externa solo para los estudios de Máster, a través de las agencias ANECA, AQU, Madrid + dy UNIBASQ, todas ellas registradas en EQAR.

El tercer ciclo son los programas de Doctorado que, en España, sólo pueden realizarse en las Universidades.

4.3.3. Formación específica para el futuro profesorado de Música

Todos aquellos titulados superiores en Música que quieran dedicarse a la docencia deben realizar una formación pedagógica específica que les habilite para los distintos niveles de enseñanza, esto es, educación general, conservatorios y escuelas municipales de música.

Las universidades se encargan de la formación del profesorado de música en educación general. Sus facultades de formación del profesorado ofertan los estudios de grado para futuros maestros y maestras de escuela primaria e infantil, donde el alumnado puede optar a la especialización en Música. Las universidades también ofrecen un Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de Música. Se puede acceder a estos estudios estando en posesión del Título Superior de su especialidad o el Título de Grado Universitarios en las especialidades de Musicología o Historia y Ciencias de la Música.

Hoy en día, el profesorado que accede a los conservatorios y escuelas municipales de música debe estar en posesión del Título Superior de Música de la especialidad a la que opte. Además, en algunas escuelas municipales se exige que se haya complementado la formación instrumental en el itinerario de pedagogía de dicha especialidad, esto es, a través de materias optativas relacionadas con la pedagogía musical, curso de pedagogía en el conservatorio o máster en pedagogía. Los estudios de máster dirigidos a futuros profesores de canto e instrumento se ofrecen en universidades o conservatorios y, en ocasiones, como resultado de asociación entre las dos instituciones.

4.3.4. El mercado laboral

Las titulaciones superiores de música son requeridas principalmente en cuatro ámbitos que, a su vez, corresponden con los itinerarios de los estudios superiores. Así, encontramos que la empleabilidad de los profesionales de la música se da en los ámbitos de la interpretación, la creación, la docencia y la investigación.

Dentro del mundo de la interpretación, en que también incluimos la dirección, encontramos opciones de trabajo en orquestas estables sinfónicas, de ópera y de cámara, la mayoría públicas y otras mixtas y/o privadas. Otra opción son las bandas municipales y bandas militares en las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. También se puede encontrar una proyección profesional en el mundo de los solistas, especialmente en el canto, piano, violín y violoncelo. En nuestro país hay grandes solistas de talla internacional de todos los instrumentos. Existe un circuito de música de cámara importante en España y en Europa. En el creciente género del Musical también encontramos un espacio para intérpretes y compositores.

Dentro del mundo de la composición encontramos una proyección profesional en la música clásica, en musicales, en el cine y música escénica para danza o teatro. Cabe destacar que solo algunos pocos compositores pueden vivir exclusivamente de la composición, por lo que la mayoría de ellos reciben sus ingresos de la docencia y de la interpretación.

Respecto a la docencia, se dan distintas posibilidades de acceder al cuerpo de profesorado de distintos ámbitos de la enseñanza: conservatorios elementales, profesionales y superiores, escuelas municipales de música, educación general (primaria, secundaria y bachillerato) y estimulación temprana. En el ámbito de la investigación, encontramos el mundo de la musicología histórica y sistemática, a la que se suma la proliferación de centros de experimentación sonora en distintas universidades y conservatorios.

4.4. Escuelas municipales de música: formación amateur del siglo XXI

Nacidas por el impulso renovador de la LOGSE surgen en 1992 las escuelas municipales de música y danza. En el caso de la música, se crean con la finalidad de formar aficionados facilitando el acceso de la ciudadanía a la enseñanza de la música a través de la practica musical, siempre en condiciones de igualdad y con independencia de su formación. El desarrollo en España durante las tres últimas décadas de estos centros ha sido de tales proporciones que se ha convertido en una presencia habitual en nuestros municipios, colocándolas –por lo que respecta a las prioridades municipales– a un nivel muy cercano al de otros servicios educativos o culturales, como bibliotecas o centros cívicos, que, aunque no son obligatorios, son percibidos por la ciudadanía como imprescindibles. Todo esto se debe, sin duda, a la creciente demanda de este servicio por parte de la ciudadanía (FEMP, 2010).

Si bien vamos a tratar en este apartado lo relativo a la formación de aficionados en música, queremos resaltar que algunas de las escuelas municipales lo son también de música y danza. Por otra parte, cabe destacar las Sociedades Musicales de Bandas de Música que, aunque no se rigen por la orden ministerial que regula las Escuelas Municipales de Música, sí realizan una función importantísima en la formación de aficionados y la orientación de futuros profesionales. Aunque estas se encuentran en toda España, es en la Comunidad Valenciana donde se haya el mayor número de ellas. Así, su Federación (FSMCV) agrupa a 550 escuelas, que representan el 50% de

España, estando presentes en el 95% de los municipios de Alicante, Castellón y Valencia de más de 500 habitantes. Estos centros dan formación a unos 60.000 alumnos y son, posiblemente, el principal agente cultural de la Comunidad Valenciana.

4.4.1. Función y objetivos

Las escuelas municipales de música son centros cuya actividad está dirigida a facilitar el acceso a la práctica musical a cualquier persona que lo desee. Su principal función es contribuir al desarrollo personal a lo largo de la vida, enriqueciendo la vida cultural del municipio y favoreciendo la cohesión social en el entorno. Las enseñanzas en una escuela de música pueden dirigirse a personas de cualquier edad y estructurarse de manera flexible. La práctica instrumental en conjuntos como orquestas, bandas, coros o combos define la actividad de una escuela de música y son el elemento central de su organización y funcionamiento, ya que decide la oferta de instrumentos, la plantilla de profesorado, la oferta de plazas y los equipamientos. Las agrupaciones son la principal herramienta de motivación del alumnado a través de la practica musical colectiva. Además, ofrecen suficiente diversidad de estilos musicales para atender los distintos intereses sociales. Una escuela de música puede organizar su oferta de manera flexible. A diferencia de un conservatorio, sus enseñanzas no conducen a la obtención de títulos con validez académica. No obstante, deben orientar y facilitar la formación necesaria al alumnado que desee realizar estudios dirigidos a la profesionalización en centros de enseñanzas regladas.

El objetivo principal de las escuelas de música y danza es proporcionar a las personas que desean acercarse a estas disciplinas la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas y su sensibilidad artística, dotando a estas enseñanzas de un componente lúdico, emocional y creativo a través de un plan de estudios flexible y adaptado a las necesidades del alumnado. A su vez, la escuela municipal de música se convierte en un espacio en el que se hace visible la posibilidad de convivir y compartir experiencias con aquellos conciudadanos con los que, con demasiada frecuencia, llevamos una vida paralela sin posibilidad aparente de cruces.

4.4.2. Evolución

La concepción de las escuelas de música entendidas como servicio público tiene ya una historia de décadas en nuestro país. En este tiempo, la experiencia acumulada ha podido constatar la evolución experimentada por estos centros donde, dentro de la diversidad de ofertas, prima en todos ellos la función de servicio público que garantice el acceso en situación de igualdad a toda la población. Poco a poco y, mostrando una gran capacidad para adaptarse a las nuevas demandas sociales, las escuelas de música han abierto y ampliado la formación a otras manifestaciones artísticas y han dirigido sus acciones hacia la participación con otros servicios del municipio en forma de proyecto-servicio (FEMP, 2010). Este desarrollo ha supuesto tanto un aumento del número de centros como de personas que acceden a la educación musical a través de ellas. Actualmente, las escuelas municipales de música y danza están explorando su transformación a un nuevo modelo de escuelas de música y artes escénicas, tal y como muestra la temática de las Jornadas 2021 de la Unión de Escuelas de Música y Danza (UEMyD) realizadas en Toledo el 5 y 6 de noviembre con el título Escuelas de música y artes escénicas: la educación al servicio de la comunidad.

Respecto a la evolución de la organización pedagógica, las escuelas de música han ido evolucionando de tal manera que, en la actualidad, algunas de ellas están dotadas de proyectos curriculares que estructuran su enseñanza en recorridos educativos bien definidos con objetivos muy

especificados y siempre dentro de una naturaleza de flexibilidad y apertura. Respecto a la titularidad de los centros, hay públicos y hay de gestión privada. En este sentido y, como ejemplo, queremos destacar por su relevancia a dos grandes escuelas cuyas administraciones locales han venido apostando desde el inicio en una enseñanza musical de calidad y de titularidad pública. Son las EMMD de Alcobendas (Madrid) y la EMMD de San Sebastián (Guipúzcoa). Con distinta población, la primera da formación a 1.700 de 110.000 habitantes y la segunda a 2.500 de 188.000 habitantes. Ambas son de música y danza y su profesorado es funcionario o personal laboral de los ayuntamientos respectivos. Para acceder al cuerpo de profesorado de estas escuelas se realiza un concurso oposición, siendo necesario estar en posesión del Título Superior de Instrumento.

4.4.3. Internacionalización de la cultura musical amateur

En 1973 se fundó la Unión Europea de Escuelas de Música (European Music School Union-EMU) que recoge a asociaciones de escuelas de música de toda Europa. En 1998 se incorporó también la Unión de Escuelas de Música y Danza de España (UEMyD), una federación de asociaciones de Escuelas de Música y Danza de distintas comunidades autónomas (Madrid, Cataluña, Valenciana, País Vasco, Andalucía, Aragón, Navarra y Castilla la Mancha).

La EMU es miembro del Consejo Internacional de la Música. Tiene un estatuto consultivo en el Consejo de Europa y agrupa a 26 asociaciones nacionales y representa a 6.000 escuelas de música y arte, 150.000 profesionales y 4 millones de estudiantes. La EMU apuesta por la transmisión de la música y el arte en general como elemento necesario en nuestra sociedad para la formación de personas y el vínculo entre ellas. Así, entre objetivos se encuentran: la calidad y diversidad de la educación musical en Europa y el acceso a ella, el intercambio de información y experiencia entre sus miembros, la formación de grupos de trabajo regionales, la organización de seminarios de formación en toda Europa, el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores, la colaboración con la educación superior, la música en la escuela y la investigación universitaria, y el patrocinio de festivales de Música Juvenil.

4.5. Musicoterapia y estimulación musical temprana: nuevas aplicaciones de la música en la sociedad actual

Ambas son aplicaciones relativamente recientes de la música, que están cobrando importancia en nuestra sociedad. Una enfocada a la estimulación musical con fines terapéuticos y clínicos y la otra, con la intención de influir en las capacidades cognitivas y la plasticidad cerebral desde la edad temprana.

La Federación Mundial de Musicoterapia define la musicoterapia como:

> el uso de la música y/o de los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un musicoterapeuta calificado con un paciente o grupo de pacientes, para facilitar y promover la comunicación, la interrelación, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el objetivo de atender necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. La musicoterapia apunta a desarrollar potenciales y/o restablecer funciones del individuo para que éste pueda emprender una mejor integración intrapersonal e interpersonal y, en consecuencia,

> alcanzar una mejor calidad de vida, a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento (WFMT, 1996).
>
> En una revisión y actualización, fruto de la expansión y profesionalización de esta disciplina, la Federación Mundial de Musicoterapia la redefine y concreta en los siguientes términos:
> el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y el entrenamiento clínico en musicoterapia están basados en estándares profesionales acordes a contextos culturales, sociales y políticos. (WFMT, 2011)

Consiste, pues, en la utilización de la música y los elementos relacionados con esta, como puede ser la armonía, melodía, ritmo y sonido, para promover la comunicación, aprendizaje y expresión de un individuo. Esta terapia con música se utiliza principalmente en niños, ya que favorece su capacidad cognitiva, física, emocional, mental y social. Por tanto, es un proceso terapéutico guiado por un musicoterapeuta cualificado en ámbitos de salud, educación, terapia y música. La formación en musicoterapia se realiza a través de estudios de Máster ofertados por algunas Universidades que suelen estar en consonancia con las directrices de la European Music Therapy Confederation (EMTC), la Commission in Education and Training de la Word Federation of Music Therapy (WFMT) y estar afiliadas a la American Music Therapy Association *(*AMTA*)*.

La estimulación musical temprana es una herramienta que permite estimular y desarrollar capacidades y habilidades en los niños y niñas desde edades muy tempranas. Según Benítez, Díaz y Justel (2017), esta metodología es la capacidad de estimulación sonora en la que la música proporciona experiencias sensoriales, ambientales y de aprendizaje para promover la percepción y la estimulación musical activa. Desde el punto de vista neurológico, según Hallam, Cross, y Thaut (2012), el uso de la música es una estrategia de intervención que estimula e integra las vías neuronales, vinculando procesos de percepción que permiten regular la atención y la excitación del cerebro para modificar el comportamiento, mejorar la neuroplasticidad, desarrollar destrezas y capacidades en cada individuo. Según Galińska (2015), los mecanismos de la música en la estimulación neurológica se basan en una estimulación rítmica que influye en la coordinación del movimiento, en la orientación y la espacialidad para la locomoción, actúa sobre el tiempo como un componente de procesamiento de información neuronal, en la capacidad de crear conexiones a través de estímulos musicales y en la respuesta afectiva emocional, actuando sobre la organización de la conducta, el cambio de comportamiento y el aprendizaje de las personas.

La principal formación en estimulación musical temprana se realiza a través del método Gordon, dirigido a niños de 0 a 3 años y basado en un proceso experiencial llevado a cabo en un espacio diseñado para ello, donde no se habla, solo se cantan patrones melódicos, rítmicos y tonales y se disfruta del baile y el movimiento libre. Este método recibe el nombre de Teoría del Aprendizaje Musical (Music Learning Theory-MLT) y fue desarrollada por Edwin Gordon en los años 80 del pasado siglo. Es una explicación de cómo aprendemos música, un método comprensivo para estimular y desarrollar la capacidad de pensar música con comprensión. Se divide en dos tramos de edad: de 0 a 3 años y de 3 a 5 años. La formación en MLT se realiza a través del Instituto Gordon de Educación Musical de España con dos niveles de certificación.

A modo de cierre

Las artes escénicas proporcionan a los sujetos que las practican una oportunidad para desarrollar vinculaciones emocionales y personales con el grupo de iguales y les permite transitar por espacios que participan de la realidad y de la ficción y encarnar roles en una zona de no sanción. Son un proyecto que responde a '¿qué podemos hacer juntos?', dan voz y convierten en protagonistas a quienes las practican.

Tomar parte en actividades escénicas permite a los participantes ir más allá de la realidad inmediata, crear mundos alternativos y aprender a dar forma a sus propias vidas.

Las Administraciones educativas estatales, autonómicas y municipales, los diseñadores de los currículos, el profesorado, los artistas y las familias han de tomar conciencia de las virtualidades que aportan las artes escénicas al desarrollo de las personas y de la sociedad. Y, por ello, hay que considerar que su estatus ha de constituir en la práctica el *core curriculum* de los planes de estudio de cualquier nivel educativo. Pues hay que tener siempre presente que las artes escénicas, a pesar de ser un arte efímero, siempre dejan huella.

SEGUNDA PARTE

Las enseñanzas de artes escénicas en la legislación educativa española (1970-2021)

Las enseñanzas artísticas previas a los estudios artísticos superiores se organizan en tres niveles:

a) Los estudios del régimen general (Bachillerato de Arte).
b) Ciclos formativos de grado medio y superior en ámbitos artísticos que forman parte del régimen general.
c) Las enseñanzas artísticas profesionales del propio régimen especial.

Tienen condición de Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) los estudios superiores de Música y de Danza y las enseñanzas de Arte Dramático. Y, además, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios superiores de Diseño y los estudios superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de Cerámica y los estudios superiores del Vidrio.

A continuación, expondremos cómo se han legislado estas enseñanzas en el teatro, la música y la danza.

1. Ordenación de las enseñanzas de teatro

1.1. El teatro en la educación obligatoria y el bachillerato[10]

Vamos a hacer un recorrido por la relación entre el teatro y la educación en España durante los últimos 50 años. Este periodo ha supuesto un inigualable cambio modernizador de nuestro país, pues pasamos de la dictadura franquista a ser una de las democracias más avanzadas y consolidadas del mundo. Desde la segunda mitad del siglo XX, el teatro y las actividades dramáticas han sido un agente renovador del pensamiento pedagógico y de las prácticas educativas, propiciando el mestizaje de ideas y procedimientos, y convirtiéndose, de esta forma, en uno de los elementos dinamizadores de la educación. La escuela, que es un sistema cerrado y que enseña a través de imágenes de la realidad y no la realidad misma, ha sido fertilizada por el teatro, que es una práctica abierta. El teatro ayuda a romper los muros del aula.

Tanto los investigadores, cuyo ámbito de estudio es este campo, como el profesorado y educadores y demás personas que en su práctica profesional trabajan con las actividades dramáticas deben tomar conciencia de la necesidad de conocer cómo ha evolucionado el teatro en la educación:

> pues quien ignora la historia repetirá siempre lo que otros ya hicieron, incluso sus errores, ya que somos lo que somos porque otros hicieron lo que hicieron. Si no conocemos de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde podemos ir, seremos incapaces de construir el futuro. (Motos, 2020, p. 16)

10 El contenido de este apartado está basado en los capítulos 3, 9 y 14 del libro de Tomás Motos (2020) Teatro en la educación (España, 1970-2020), Barcelona: Octaedro.

1.1.1. Ley General de Educación (LGE)[11]

Esta legislación de 1970, a pesar de sus orígenes y objetivo "acomodar el franquismo a las nuevas circunstancias nacionales e internacionales" (Milito y Groves, 2013, p. 138), supuso un trascendental cambio en el sistema educativo, que, por entonces, no se ajustaba a las necesidades de la sociedad española. Esta norma vino a derogar, después de 113 años de vigencia, la ley de Claudio Moyano de 1857.

La LGE establecía cuatro etapas educativas. 1) Preescolar (2-5 años). 2) Educación General Básica (EGB), obligatoria y gratuita, dividida en dos ciclos: el primero, formado por cinco cursos para el alumnado de 6-10 años, y el segundo, por los tres últimos cursos, 11-13 años. 3) Enseñanzas Medias, el bachillerato definido como unificado y polivalente (BUP), comprendía tres cursos. Una vez acabado este, el alumnado podía optar por el curso de orientación universitaria (COU) o por la formación profesional de segundo grado. 4) Enseñanza Universitaria, impartida en tres ciclos: el primero, de tres años de duración, otorgaba el titulo de diplomado, arquitecto o ingeniero técnicos (el segundo, de dos años de duración, permitía la obtención del título de licenciado; y el tercero, de especialización concreta y de preparación para la investigación y la docencia, habilitaba para la obtención del titulo de doctor.

La LGE se fundamentó en la concepción de la educación personalizada desarrollada por el profesor Víctor García Hoz, tan de moda en aquella época. Y sobre esta teoría, organizaba los contenidos de la enseñanza en cuatro grandes campos, llamados áreas de expresión: área del lenguaje, área de matemáticas, área de expresión plástica y área de expresión dinámica.

La LGE planteaba que la EGB se habría de orientar a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística. Los métodos didácticos en este nivel educativo fomentarían la originalidad y la creatividad de los escolares. Habla escuetamente del "ejercicio de las capacidades de imaginación, y de iniciación en la apreciación y expresión estética y artística". Y entre los objetivos de la EGB se concreta "el desarrollo de la capacidad de apreciación y expresión estética y de una vivencia de las creaciones artísticas".

Los conocimientos de la primera etapa educativa de la EGB se agrupaban en dos grandes áreas, las Áreas de Experimentación y las Áreas de Expresión. Y dentro de la segunda se contemplaba el Área de Expresión Dinámica, que estaba incluida en las enseñanzas impartidas en el primer ciclo de la EGB. Las Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, año académico 1970-1971[12], establecían que esta área podía englobar contenidos tan variados como la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos gimnasia, deportes, música, etc. De esta forma adquieren, por primera vez, carta de naturaleza en el currículum algunos contenidos del teatro en la educación.

En el contenido de la propia Área de Expresión se encontraban una serie de orientaciones pedagógicas divididas en tres campos distintos (Movimiento, Música y Dramatización), como se concreta en las actividades sugeridas.

Para el 1er ciclo: a) Actividad psicofísica general con la aplicación de lecciones compuestas de ejercicios de ritmo, ejercicios dinámico-respiratorios, juegos, predeportes, pasos de danza folklórica, actividades de competición y marchas. b) Actividades de música y canto: cantos colectivos y autónomos, audición (de canciones infantiles, populares, regionales y de toda clase de música) e iniciación en la lectura musical. c) Dramatizaciones: interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto, mimos y pantomimas, dramatizaciones de cuentos y leyendas, teatro guiñol, teatro infantil, representación en grupo y lecturas dramatizadas.

11 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE-A-1970-852

12 Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica: año académico 1970-1971. Orden de 2 de diciembre de 1970. BOE-A-1977-17430

Para el 2º ciclo, las Orientaciones pedagógicas en lo relativo al área de Expresión Dinámica, prescriben que el alumnado llegue a una comprensión amplia del arte a través del juego vivencial de cualquier manifestación de canto, audición, visualización, movimiento, manejo instrumental, creación, etc. En las Orientaciones pedagógicas para este ciclo, como señala Cervera (2006, p. 61), solamente se habla de música y dramatización, como dos campos distintos. Las actividades, a su vez, se dan globalizadas, para los tres cursos (sexto, séptimo y octavo), y asociadas en cuatro conjuntos. Las relacionadas con la expresión teatral se concretan: a) Actividades psicodinámicas en grupo: expresión de sentimientos, estados de ánimo, ideas, etc., a través del gesto corporal; dramatización e improvisación con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización. b) Interpretación individual y en grupo: coros hablados; caracterización a través del gesto dramático, de animales, plantas, personas, etc.; escenificación de romances y obras cantadas y representación de obras teatrales. c) Creación individual y en grupo: dramatización de situaciones imaginarias; creación de guiones y textos teatrales para recitar o escenificar; composición del espacio dramático (iluminación, caracterización, decoración, vestuario, etc.) d) Conocimientos de las realizaciones musicales y teatrales de valor universal; conocimiento de la música y del teatro en relación con la cultura de su tiempo; iniciación a la interpretación y análisis de textos teatrales.

El Área de Expresión Artística, desde su aparición, presenta el gran impedimento de que la actividad teatral quedara diluida y no tuviera el peso específico que requiere en la formación artística. La indefinición de sus objetivos, el alto número de propuestas pedagógicas planteadas, que no respondían a un criterio concreto, y su no obligatoriedad, complicaron la presencia efectiva de las prácticas dramáticas, quedando eclipsadas por la Plástica y la Música.

1.1.2. Programas Renovados (1981/1982)

La ordenación de la Educación General Básica fue desarrollada por normas de rango inferior (Orden Ministerial de 17 de enero de 1981[13] y Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de febrero de 1981[14]). Estas normas regulaban las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la EGB y reafirmaban la dualidad de la dramatización. El Real Decreto, que fijaba las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial, solo cita la dramatización como técnica didáctica en el contenido de expresión oral de Lengua Castellana. Y el Real Decreto 710/1982 solo hace referencia a la recitación de memoria y formas sencillas de dramatización. La Orden Ministerial de 6 de mayo de 1982[15] expone que la formación integral del alumnado no puede entenderse sin prestar especial cuidado a la capacidad expresiva y la emotividad los sentimientos. Y el área que fundamentalmente puede desarrollarlas es la Educación Artística, a través de la música, la plástica y el juego dramático. Con un horario lectivo semanal solamente de 2:30 horas, 30 minutos menos que en la ordenación anterior.

Los niveles básicos de referencia están centrados en contenidos procedimentales. Así en el bloque temático dedicado al juego dramático, se proponen actividades tales como: representar papeles, elaborar procesos dramáticos (presentación, nudo, desenlace), observar y criticar las representaciones propias y de los demás, construir y manipular títeres y escenarios de guiñol y crear

13 Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. BOE-A-1981-1355.

14 Resolución de 17 de noviembre de 1981, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial. BOE-A-1981-28557.

15 Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. BOE-A-1982-11201.

textos teatrales para representarlos. En el bloque temático, el gesto y expresión corporal, propone: utilizar la memoria sensorial para reproducir imágenes, imitar animales y reproducir sonidos, representar con el cuerpo diferentes prototipos de personalidad, situaciones de la vida cotidiana, narraciones secuenciadas (cuentos, leyendas), representar pantomimas a partir de imágenes y sonidos y utilizar el espacio escénico para representación de secuencias, movimientos y ritmos.

Y como herramienta didáctica plantea su uso en la Lengua Castellana para el desarrollo del lenguaje oral: dramatizar cuentos y narraciones en los que intervengan varios personajes. En el bloque temático de lenguaje escrito se propone usarla para el adiestramiento en una correcta comunicación, mediante pequeños debates, dramatizaciones y representación de personajes. Y en el boque temático de técnicas de trabajo para comprender breves diálogos, memorizarlos y dramatizarlos

La Orden Ministerial de 25 de noviembre de 1982[16] complementa y desarrolla las enseñanzas mínimas e incorpora los programas de la Educación Artística (Música, Plástica y Dramatización), disponiendo que esta

> a través de la música la plástica y el juego dramático, contribuirá a la formación integral del alumno ocupándose, con mayor intensidad y de forma específica, del cultivo de la capacidad expresiva, de la imaginación y creatividad, el buen gusto y el interés por las manifestaciones artísticas. (BOE-A-1982-31919)

La función atribuida a la dramatización en el ciclo superior es contribuir, en concordancia con otras áreas como el Lenguaje, la Música, la Plástica y la Educación Física a que el alumnado adquiera un mayor conocimiento y dominio de su propio cuerpo como vehículo de expresión y comunicación.

El juego dramático, como un recurso didáctico y expresivo más, habría de tener el cometido de desarrollar y tomar conciencia de los sentimientos, situaciones y vivencias relacionando cuerpo-espacio, ritmo-movimiento, imaginación-interpretación, lenguaje oral y mimo, etc. La arriba citada Orden Ministerial organizaba la dramatización en dos bloques de contenido: a) Gesto y expresión oral, donde se planteaban tareas como trasladar mensajes visuales y estímulos sonoros a situaciones dramáticas; b) El juego dramático, mediante procedimientos como: estimular la invención de códigos dramáticos y comunicativos; elaborar procesos de creación dramática; analizar situaciones cotidianas en términos de protagonista y antagonista; ser capaces de analizar y criticar un espectáculo teatral; realizar improvisaciones a partir de un estímulo; estructurar un texto teatral; transformar y representar situaciones; conocer los recursos teatrales de creación de textos teatrales y crearlos colectivamente.

En cuanto a la dramatización como herramienta didáctica la encontramos incorporada a: a) Lengua Castellana tanto oral como escrita: saber dramatizar e improvisar cuentos y narraciones breves, ejercitarse en una correcta comunicación, mediante técnicas de grupo como dramatización y representación de personajes, dramatizar e improvisar cuentos y narraciones breves, redactar diálogos dramáticos, dramatizar e improvisar piezas breves de teatro y lectura de textos completos o fragmentarios de teatro de distintas épocas y estilos; b) Francés: comprender y memorizar estructuras lingüísticas sencillas y vocablos muy usuales, en grupos y en parejas mediante presentaciones sucesivas y dramatizaciones, y memorizar rimas poemas y canciones contándolos o dramatizándolos cuidando el ritmo expresivo; c) Inglés: memorizar diálogos mediante presentaciones sucesivas y repeticiones en grupo y en parejas y dramatizarlos, participar en role playings y dramatizar rimas, poemas y canciones.

16 Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. BOE núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, páginas 33446 a 33466. BOE-A-1982-31919

La aprobación de la LGE supone un momento esencial para una nueva concepción del TE en tanto que reconocimiento como materia escolar y su inclusión en el currículum, pues aparece por primera vez, de forma oficial, el término dramatización como un posible eje regulador de las demás actividades de expresión dinámica. Los Programas Renovados representaron el reconocimiento de la necesidad de considerar la dramatización como una materia de estudio independiente, pero tendrá que esperar otra etapa legislativa para iniciar su desarrollo autónomo. Así pues, su uso queda restringido a herramienta para ayudar al aprendizaje de otras materias como Lengua, Música, Educación Física e Idiomas.

1.1.3. Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)

En 1990 entró en vigor la LOGSE[17], promovida por el gobierno del PSOE, ley que estuvo en vigor hasta el 2006. Supuso el cambio más profundo de la escuela durante la democracia, pues trataba de responder a la nueva realidad del país, que había dejado de ser una entidad centralizada y se había convertido en la España de las autonomías. De acuerdo con los principios constitucionales, esta norma puso en marcha un sistema educativo basado en la gestión democrática de los centros y estableció un régimen descentralizado de enseñanza, otorgando a las comunidades autónomas la facultad de redactar un porcentaje importante de los contenidos curriculares, además de gestionar los centros.

Esta ley extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años, y la dividió en dos etapas: Educación Primaria (de 6 a 12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16). Estableció dos ciclos de Educación Infantil: hasta 3 años y de 3 a 6. Tras la ESO, dos cursos de Bachillerato previos a la Universidad. Para acceder a la Formación Profesional de grado medio se requería el título de Graduado en Educación Secundaria y el de Bachiller para la de grado superior.

Los Diseños Curriculares Base (DCB)[18], que desarrollan la LOGSE, contemplan la Dramatización como un área de conocimiento con contenido específico y como procedimiento didáctico para alcanzar objetivos propios de las distintas áreas.

En el artículo 14 de la ley, en lo referente a la etapa Primaria, aparece reconocida la Educación Artística como un contenido propio de este nivel educativo. La LOGSE contempla una serie de propuestas de uso de la dramatización. De forma especial, resalta el texto legislativo su empleo en el aprendizaje de la comunicación oral, el texto oral y los sistemas de comunicación verbal y no verbal: contenidos propios del área de Lengua y Literatura.

El nivel de definición de dramatización que encontramos en el currículum de la LOGSE es efectivamente inferior al resto de áreas. Aunque, esta es la materia que, por sus características innatas, constituya un lenguaje total. Esta indefinición provoca, en consecuencia, una imprecisión horaria y una falta de especialización en la formación docente. Este aspecto, no debe alejarnos de la novedad que recoge la LOGSE, la importancia de las técnicas dramáticas tanto para su uso en otras materias, como compendio de saberes cuyo desarrollo puede ocupar una materia separada.

17 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación. BOE-A-1990-24172

18 Real Decreto 1007/1991. BOE-A-1991-16422. Art. 3º. Enseñanzas mínimas de la ESO.
- Real Decreto 1345/1991. Art. 7º, Currículum ESO.
- Orden Ministerial del 27 de abril de 1992, BOE-A-1994-16233, puntos 6º.1, f; 9º,1, E; 24º y 31. Implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO.
- Resolución 5 de marzo de 1992, BOE-A-1992-6766. Apart. 2º F, que regula la elaboración de los proyectos curriculares para la ESO, con orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.
- Resolución 10 de junio de 1992, BOE-A-1992-14242. Sobre materias optativas para la ESO.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria la dramatización juega un papel distinto y goza de una independencia superior, en comparación con la etapa Primaria. Pues en la ESO, la Dramatización sí que es tratada, claramente, como un área específica y con un carácter de optatividad.

1.1.3.1. La dramatización en la Educación Primaria: el Área Artística.

En Educación Primaria, la Dramatización está integrada en el Área Artística junto con la Música y la Plástica.

Pero ocurre que cuando se interrelacionan varias materias aparecen los desequilibrios. ¿Van a tener idéntico peso la Música, la Plástica y la Dramatización? Motos (1995, p. 30-31) analizando los DCB encuentra que la Dramatización queda infravalorada respecto a las otras materias con las que comparte área. En este sentido, la distribución de bloques de contenidos queda así: Dramatización, 1; Música, 3; Plástica, 5. Y el número de páginas dedicadas a orientaciones generales y didácticas: Dramatización, 4,5; Música, 7,5; Plástica, 15. Estos datos son contundentes. Existía el peligro real de que en la práctica la Música y la Plástica fagocitasen a la Dramatización, como así ocurrió. Al profesorado se le presentaba el problema de cómo dosificar cada una de las tres materias, cómo trabajar con el todo. Y ello dependía de las decisiones de cada profesor y estas, a su vez, de la formación específica, de la que la mayoría de ellos carecía.

Por otra parte, el contenido propio de la Dramatización se distribuyó en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, percepción y sensibilización se atribuyeron a la Educación Física, los de expresión oral a Lengua y Literatura y quedaron para Dramatización los meramente teatrales: el movimiento y el gesto interpretativo, la pantomima, el juego dramático y juego de personajes, los elementos básicos de la pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones.

Teniendo en cuenta el bajo estatus que se le concedió en el Área Artística y la no existencia de profesorado especialista o generalista con preparación didáctica específica, el futuro de la Dramatización fue poco halagador. La mayor parte de las veces se reducía a un mero rótulo en el proyecto curricular, sin encarnar realmente en las programaciones de aula. Es decir, entraban a formar parte del currículum nulo.

1.1.3.2. La dramatización/Teatro en la Educación Secundaria Obligatoria

Dentro de la concepción de la dramatización como auxiliar, en el Diseño Curricular Base se recomendaba su uso como procedimiento didáctico para alcanzar los objetivos de otras áreas.

Así, en el área de Lengua y Literatura, se sugiere el uso de la dramatización en los siguientes bloques de contenido: usos y formas de la comunicación oral, el texto oral y sistemas de comunicación verbal y no verbal. Se insiste su empleo para el desarrollo de la lengua oral. En este sentido, se destaca como medio muy interesante para ayudar al alumnado a comunicarse, a expresar sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo; para ejercitar una buena pronunciación, entonación, gestos y movimiento; para desarrollar la memoria y un estilo personal y creativo. Por otra parte, el uso de la dramatización permite iniciar a los estudiantes en el género literario del teatro y es una de las actividades más ricas para plantear un trabajo conjunto con el área de Educación Artística (DCB, Educación Primaria, 1989, p. 301).

En la enseñanza de la Lengua y Literatura en el bloque sistemas de comunicación verbal y no verbal se considera la dramatización como un contenido. También era contemplada como un recurso didáctico para alcanzar los objetivos de esta área, lo mismo que los debates, los comentarios de texto, los coloquios, las audiciones y, en general, las estrategias didácticas de indagación. Dramatizar se consideraba como una actividad básica para el desarrollo de la lengua oral como medio de comunicación, junto con improvisar, leer con expresividad y recitar. Y más adelante era citada dentro de las actividades lingüísticas importantes, con la misma consideración que los comentarios

de texto, los resúmenes de relatos, los debates, los diálogos inventados, la creación de programas de radio y la publicidad de productos imaginarios (DCB, ESOII, 1989b, p. 410).

En la ESO desaparece como materia obligatoria cualquier asignatura que tenga relación con el arte dramático. Pero es contemplada como materia optativa en los currículos de los centros dependientes del MEC[19] con el título de *Teatro y expresión corporal*. La Comunidad Valenciana se adelantó un año, incluyéndolo como *Taller de Teatro*. Dado su estatus tuvo que competir con otras materias de enorme aceptación social como Informática, Imagen o Diseño. No se contemplaba ninguna materia obligatoria que tuviera relación con el arte dramático en la ESO.

La única posibilidad que había para incluir el teatro en los currículos era considerarlo como una materia optativa. Cada Comunidad Autónoma debía desarrollar el artículo 2.12 de la Resolución (1992) donde se explicitaba que el currículo comprendería materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En el artículo 12.3 de la LOGSE se dispone que las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas. La legislación sobre materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en la siguiente normativa general: Real Decreto 1007/1991[20] que trata sobre las Enseñanzas mínimas de la ESO; Real Decreto 1345/1991[21] donde se establece el currículum de la ESO; Resolución 5 de marzo de 1992[22] , que regula la elaboración de los proyectos curriculares para la ESO, con orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos; y Resolución 10 de junio de 1992[23] sobre materias optativas para la ESO.

Efectivamente, la Dramatización se convierte en una asignatura voluntaria, inserta en la rama de las Enseñanzas Técnico-Profesionales, que compite con asignaturas como Informática, Imagen o Diseño, entre otras. Aunque supone una novedad digna de celebración, es inevitable compararla con la inclusión de la misma materia en países como Portugal donde pasó a formar parte de los documentos académicos oficiales en 1969 o en Inglaterra, país en donde era una materia de Educación Secundaria Obligatoria desde 1970.

La Dramatización, además de estar considerada un área específica, continúa apareciendo ligada al área de Lengua, como herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje de los sistemas de comunicación verbal y no verbal. El concepto de teatro adquiere un tratamiento teórico y es considerado uno de los bloques temáticos propios de la asignatura de Lengua y Literatura.

Pero sin duda, la adquisición de autonomía de la Dramatización supone un paso adelante definitivo por diversas razones. La primera, por que por primera vez queda asociado a esta materia un espacio lectivo propio que no debe disputar con disciplinas diferentes. En segundo lugar, la asignatura de Dramatización plantea el uso de un espacio diferente en los centros escolares. Numerosos son los profesionales que imparten esta asignatura y continúan reivindicando un espacio propio en el que poder llevar a cabo una práctica dramática en condiciones apropiadas. Para enseñar esta materia no hay profesorado especializado. En Secundaria cualquier profesor o profesora que lo solicite puede impartirla. Normalmente son docentes de Lengua y Literatura, de Idiomas o como en muchos casos aquellos que tienen que completar horario.

19 Resolución 10 de junio de 1992, BOE-A-1992-14242. Sobre materias optativas para la ESO.

20 Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE-A-1991-16422.

21 Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A-1991-23242.

22 Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la Elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Primaria y se establecen Orientaciones para la Distribución de Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación para Cada uno de los Ciclos. BOE-A-1992-6665.

23 Resolución de 10 de junio, de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su Impartición en la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A-1992-14242.

Por otra parte, el contenido propio de la Dramatización se distribuyó en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, percepción y sensibilización se han atribuido a la Educación Física; los aspectos de expresión oral a Lengua y Literatura; quedaron para Dramatización los meramente teatrales: el movimiento y el gesto interpretativo, la pantomima; el juego dramático y juego de personajes; los elementos básicos de la pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones. Dentro de la concepción de la dramatización como auxiliar, en el DCB se recomienda su uso como procedimiento didáctico para alcanzar los objetivos de otras áreas. Desde esta óptica su función sería análoga a la de los medios audiovisuales. Con el título de *Teatro y expresión corporal* se admitió en los estudios de bachillerato en los centros dependientes del MEC.

Lo más importante de la LOGSE relativo al TE es que tanto con el nombre de dramatización o de Taller de teatro son contemplados dentro de del currículum oficial.

1.1.4. Ley Orgánica de Educación (LOE)

El Partido Popular ganó las elecciones generales de 1996. Con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos, desde un punto de vista de inspiración conservadora se aprueba la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación[24] (LOCE). Pero esta norma nunca se aplicó. El PSOE llegó al poder en 2004 y elaboró la Ley Orgánica 2/2006[25] (LOE), que fue aprobada en el Congreso por el apoyo de una amplia mayoría de partidos, excepto con el voto en contra del PP y la abstención de Izquierda Unida.

Uno de los puntos que más revuelo causó fue el de considerar como voluntaria la asignatura de Religión, aunque de oferta obligatoria para los centros educativos. En un país con una fuerte tradición católica y con un gran número de centros religiosos siempre resultan polémicas las normas legales que regulan los ámbitos que tradicionalmente quedaban en manos de la Iglesia. Esta ley incluía la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una materia obligatoria y evaluable, que restaba horas lectivas de la Lengua y la Literatura, que quedaron reducidas a 25.

La crítica más amplia por parte de los sectores conservadores fue que facilitaba una menor exigencia al alumnado, pues introdujo la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas. Además, el PP consideró que Educación para la Ciudadanía suponía la incursión del Estado adoctrinando la moral de los estudiantes.

Según resumen Berengueras y Vera (2015, p. 15-16) los tres principios fundamentales que presiden esta ley son: la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, la necesidad de colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa y compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. La LOE introduce las competencias como elemento referente en el que ha de pivotar la educación, y en la LOMCE (2013) se acentúa su importancia. Y como consecuencia la escuela es concebida para estar estrechamente alienada con las necesidades de la economía, para producir trabajadores eficientes.

Las competencias básicas fijadas en el Real Decreto 1631/2006[26] eran las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, compe-

24 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE-A-2002-25037

25 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899

26 Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, Ministerio de Educación y Ciencia, BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007. BOE-A-2007-238.

tencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Uno de los objetivos de la Educación Primaria relacionado con TE es "utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas" (LOE artículo 7, j.) empleando diversos medios de expresión y representación. En Educación Primaria encontramos muy pocas referencias sobre la dramatización y el teatro. Solo son nombrados dentro de algunas de las asignaturas. En el Real Decreto[27] por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, solo aparece como herramienta metodológica en Lengua castellana para alcanzar contenidos de la educación literaria mediante la lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español. Y en Educación Física en el bloque de expresión corporal, para aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas, el cuerpo expresivo (postura, gesto y movimiento) y aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.

En cuanto al currículo de la ESO, la Orden ECI/2220/2007[28] y la Resolución de 3 de agosto de 2007[29] prescriben que el alumnado podrá cursar una o más materias optativas de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas. Para el 4º curso, está prescrito entre estas el Taller de Teatro[30].

El Bachillerato[31] se ordena en tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes. La modalidad de Artes se organizará en dos vías, una de ellas referida a Artes plásticas, diseño e imagen y la otra a Artes escénicas, música y danza.

En bachillerato corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas y los centros concretarán la oferta de estas materias en su proyecto educativo[32]. El contenido fundamental de las Artes escénicas era: 1) Las artes escénicas y su contexto histórico. 2) Exploración y desarrollo armónico de los instrumentos del intérprete: expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical. 3) La interpretación en las artes escénicas. 4) La representación y la escenificación: tipologías básicas del espectáculo escénico (clásico, de vanguardia, corporal, occidental, oriental, de objetos, musical, de interior, de calle) y otras formas de presentación escénica (happening, performance, video-teatro o teatro-danza). 5) La recepción de espectáculos escénicos.

En la asignatura de Lengua castellana y literatura el texto teatral está incluido en sus contenidos. Así: los orígenes del teatro en la Edad Media al teatro moderno; Lope de Vega y el teatro clásico español, características, significado histórico e influencia en el teatro posterior; la constitución de un teatro realista y costumbrista en el siglo XVIII; el teatro romántico y tradición y renovación en el teatro del siglo XX. Y en Literatura Universal: teatro clásico europeo, el teatro isabelino en Inglaterra, la renovación del teatro europeo (un nuevo teatro y unas nuevas formas de pensamiento), teatro del absurdo y el teatro de compromiso.

27 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE, núm. 293, de 08/12/2006. BOE-A-2006-21409.

28 Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE-A-2007-14050.

29 La Resolución de 3 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se organiza la oferta de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 202.

30 Resolución de 10 de junio de 1992 (RCL 1992\1406), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

31 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Ley Jefatura del Estado, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. BOE-A-2006-7899.

32 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas BOE núm. 266.

1.1.5. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

La LOMCE[33] será la séptima ley orgánica de educación no universitaria durante la democracia. Esta ley supuso un retroceso enorme en relación con la LOGSE, pues desaparecieron del currículo las referencias a la expresión dramática, la dramatización, o el juego dramático, y las enseñanzas artísticas aparecen integradas, única y exclusivamente, por la expresión plástica y la expresión musical (Vieites, 2012). En la asignatura Educación Artística que incluye la Educación Plástica y la Educación Musical, no parece ninguna referencia a la dramatización o al teatro.

En el Real Decreto 126/2014[34] Anexo I, que trata de las asignaturas troncales, se consideran las actividades dramáticas como metodología y herramienta válida para el aprendizaje de otras áreas, por su carácter fuertemente globalizador. Así ocurre con la comunicación oral, que plantea el uso de dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias. También, propone las dramatizaciones de textos, la creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad (cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro).

El Real Decreto 1105/2014[35], norma por la que se regula el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece para 4º curso la materia Artes Escénicas y Danza[36,] entre las asignaturas específicas[37] que ofrezcan las Administraciones educativas y en su caso los centros. Según el Anexo I[38], el estudio de las Artes Escénicas está organizado en torno a cinco grandes bloques.

Los contenidos del 2, centrados en la expresión y la comunicación escénica son: exploración y desarrollo armónico de los instrumentos del intérprete (expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical; estudio de la escena como espacio significante; análisis del rol y del personaje (de la conducta dramática a la conducta teatral; exploración de los elementos en la expresión (personaje, situación, acción y conflicto); exploración y desarrollo de procesos (análisis, caracterización y construcción del personaje; exploración y desarrollo del juego dramático y la improvisación; dramatización y creación colectiva; análisis y control de recursos literarios y otros materiales; exploración y desarrollo de recursos plásticos (diseño de la escena, indumentaria, maquillaje, iluminación y recursos sonoros).

Los contenidos del bloque 3 se centran en la interpretación en las artes escénicas: el espectáculo escénico (concepto y características); tipologías básicas del espectáculo escénico (clásico, de vanguardia, corporal, occidental, oriental, de objetos, musical, de interior, de calle); otras formas de presentación escénica (happening, performance, vídeo-teatro o teatro-danza); el diseño de un espectáculo (equipos, fases y áreas de trabajo); la dramaturgia en el diseño de un proyecto escénico; la producción y realización de un proyecto de creación escénica; la dirección de escena de proyectos escénicos; los ensayos (tipología, finalidades y organización) y exhibición y distribución de productos escénicos.

Los contenidos del bloque 5 versan sobre la recepción de espectáculos escénicos: el público, concepto y tipologías; aspectos básicos del proceso de recepción; análisis de los espectáculos escénicos y la crítica teatral en sus aspectos básicos.

33 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295, BOE-A-2013-12886.

34 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE-A-2014-2222.

35 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE-S-2015-3

36 BOE 2013: SEC I. pág: 97876.

37 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE. núm. 3.

38 Anexo I. Materias del bloque de asignaturas troncales. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, 35.

En Literatura Universal el teatro aparece agrupado en los siguientes contenidos: el teatro clásico europeo; el teatro isabelino en Inglaterra; la renovación del teatro europeo (un nuevo teatro y unas nuevas formas de pensamiento) y teatro del absurdo y el teatro de compromiso.

En 2º de Bachillerato, la modalidad de Artes Escénicas pretende dotar a los estudiantes de un conocimiento de las artes escénicas como manifestaciones de naturaleza social, cultural y artística, poseedoras de códigos específicos, con posibilidades de asociación con el resto de las expresiones del arte.

Sus contenidos se organizan de la siguiente forma. Bloque 2 'la expresión y la comunicación escénica': exploración y desarrollo armónico de los instrumentos del intérprete (expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical), estudio de la escena como espacio significante, análisis del rol y del personaje, exploración de los elementos en la expresión (personaje, situación, acción y conflicto), exploración y desarrollo de procesos (análisis, caracterización y construcción del personaje), exploración y desarrollo de técnicas (juego dramático, improvisación, dramatización y creación colectiva) y análisis y control de recursos literarios y otros materiales y recursos plásticos (diseño de la escena, indumentaria, maquillaje, iluminación y recursos sonoros).

Los contenidos del bloque 3, que trata sobre 'interpretación en las artes escénicas', entre otros son: el espectáculo escénico, tipologías básicas del espectáculo escénico (clásico, de vanguardia, corporal, occidental, oriental, de objetos, musical, de interior, de calle), otras formas de presentación escénica (happening, performance, vídeo-teatro o teatro-danza), el diseño de un espectáculo (equipos, fases y áreas de trabajo), la dramaturgia en el diseño de un proyecto escénico (la producción y realización), la dirección de escena de proyectos escénico, los ensayos (tipología, finalidades y organización) y exhibición y distribución de productos escénicos.

Y los del bloque 5, 'la recepción de espectáculos escénicos': el público (concepto y tipologías), aspectos básicos del proceso de recepción, análisis de los espectáculos y la crítica escénicos en sus aspectos básicos.

La Ley Orgánica 8/2013, establece en su artículo 6 bis 2 que corresponderá al Gobierno determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo las asignaturas troncales, y establecer los contenidos del bloque de asignaturas específicas. Asimismo, fija que las Administraciones educativas podrán complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales, establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica y proponer recomendaciones didácticas para los centros docentes de su competencia. Del mismo modo el Real Decreto 1105/2014 regula que es competencia de las comunidades autónomas desarrollar las materias optativas.

Como ejemplo, detengámonos brevemente en los diseños curriculares de Andalucía, Cataluña y Valencia, sin entrar en detalles.

1. En la Comunidad Valenciana el currículo que establece y desarrolla la ordenación general de la educación primaria[39] contempla la dramatización en el contenido de las asignaturas de Valencià: Llengua i Literatura y Lengua castellana y Literatura para los seis cursos de este nivel educativo. Para el nivel de la ESO[40] en la oferta que los centros docentes propongan a su alumnado del catálogo de asignaturas optativas en el 3er curso encontramos la Dramatización/Teatro. Esta materia pretende integrar dos maneras de concebir las actividades dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje, ambas igualmente válidas: la dramatización, más centrada en el desarrollo personal, y el teatro, más dirigido hacia las prácticas artísticas. En

39 DOC, Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. [2014/6347].

40 Orden de 27 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educació, por la que se regulan las materias optativas en la educación secundaria obligatoria. [2008/7244] (DOGV núm. 5783 de 12.06.2008) Ref. Base Datos 007127/2008.

el 2º curso de Bachillerato Artístico en la modalidad Artes Escénicas, se imparte la asignatura Artes Escénicas. Esta materia pretende dotar a los estudiantes de un conocimiento de las artes escénicas como manifestaciones de naturaleza social, cultural y artística poseedoras de códigos específicos y diferenciadores, con posibilidades de asociaciones con el resto de las expresiones del arte.

2. De todo el marco legislativo estatal y autonómico son el andaluz y el valenciano donde hay un mayor número de referencias a la dramatización y al teatro tanto en cuanto a contenidos como a criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y orientaciones metodológicas. El Decreto 97/2015[41], que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la dramatización está considerada como herramienta. En asignatura Lengua castellana las actividades dramáticas se emplean para la 'comprensión de textos orales', participación en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones, prestando especial atención a los relacionados con la cultura andaluza, y dramatizaciones de aula de textos orales breves y sencillos.
   En Lengua extranjera se recomienda un estilo interactivo de enseñanza lo que supone trabajar mediante dramatizaciones, diálogos, juegos e investigaciones en distintos contextos de la vida diaria y escolar y la intervención en representaciones, canciones, recitados, dramatizaciones.
   Entre las asignaturas de libre configuración autonómica para la ESO el Decreto 111/2016[42], establece dentro de las materias específicas para 4.º, las Artes Escénicas y Danza. Esta materia se articula en torno a dos ejes. Por una parte, incide en la formación humanista y artística, y por otra, tiene una marcada orientación hacia el desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumnado[43]. En 2º curso del Bachillerato de Artes en la vía Artes Escénicas, Música y Danza, se incluye la materia Artes Escénicas[44] .

3 En Cataluña el Decreto 119/2015[45] de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria en los tres ciclos de este nivel educativo se prescriben las actividades dramáticas en la materia Lengua catalana y literatura. En el área de educación literaria se propone la dramatización de cuentos y otros textos literarios, explicación de cuentos dialogados y recitaciones de poemas o canciones. En la comunicación oral, dramatización de cuentos, poemas y otros textos literarios, dramatizaciones, recitaciones de poemas o canciones, reproducción de textos orales memorizados (canciones, poemas, dramatizaciones).

Las materias optativas de cuarto de la ESO[46] de la modalidad de Artes se organizan en dos vías, una referida a artes plásticas, diseño e imagen, y la otra a artes escénicas, música y danza. En esta modalidad está la asignatura Artes escénicas y danza.

41 Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín número 50 de 13/03/2015.

42 BOJA. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín número 122 de 28/06/2016.

43 BOJA. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

44 Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. BOJA Boletín número 169 de 26/08/2008.

45 Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria DOGC núm. 6900 de 26 de junio de 2015.

46 Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria., Diario Oficial de Cataluña, de 28-08-2015.

En el Bachillerato de Artes en el 2º curso se imparte la materia de modalidad Artes Escénicas. Sus contenidos se organizan en los siguientes apartados[47]: la expresión y la comunicación escénica, la interpretación en las artes escénicas, la representación y la escenificación, y la obra de arte total (la transversalidad de las artes escénicas).

La LOE y la LOMCE toman en consideración las solicitudes del Consejo de Europa en materia educativa, que persiguen un aprendizaje basado en competencias. Estas son definidas como un conjunto de capacidades y habilidades que el alumnado ha de alcanzar al término de una etapa educativa, y que no se adquieren separadamente, sino a través de las distintas materias y disciplinas, cada materia en un grado distinto y en el marco de un aprendizaje integrador (Palomo, 2016, p. 89-90). Como señalan Berengueras y Vera (2015, p. 22) amplios sectores del profesorado plantean la necesidad de llegar a leyes de consenso, a un pacto político sobre educación, que dé estabilidad en el marco legal educativo y que permita a estos profesionales trabajar sin tanta presión, y conseguir más éxito educativo puesto que a pesar de tantos cambios estructurales, del incremento de financiación y de renovación de la normativa, la educación española no ha obtenido un nivel adecuado en rendimientos escolares. Pero en 18 años se aprueban dos nuevas leyes, pero sin pacto.

1.1.6. La LOMLOE[48]

La Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE, establece en su artículo 18 las diferentes asignaturas de la etapa de Educación Primaria. Y especifica que el área de Educación Artística se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra. Pero, a pesar de compartir el hecho de ser artes, la Música y la Plástica, poco tienen que ver entre ellas en cuanto a habilidades. Respecto a teatro o dramatización, no dice nada.
Tampoco contempla en la ESO ninguna asignatura relacionada con el arte dramático. No obstante, al tratar sobre la organización de los cursos primero a tercero, la ley dicta que en cada uno de los tres primeros cursos se incluirá al menos una materia del ámbito artístico (artículo 24). Puesto que las comunidades autónomas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas, se abre la puerta para alguna posible materia relacionada con el arte dramático. Y añade que, a las materias establecidas con carácter obligatorio, se agrega la posibilidad de ofrecer materias optativas, con la novedad de que puedan configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad.

En Bachillerato se establecen las modalidades de ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, artes y general. Este nivel se organizará en materias comunes, de modalidad y optativas (artículo 34). En este artículo se dispone la existencia de un bachillerato en Artes.

En cuanto a las enseñanzas artísticas (artículo único, dos 4) se concreta que constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas artísticas profesionales tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. Y más adelante (apartado 4 del artículo 37) se decreta que podrán obtener el título de Bachiller en la modalidad de Artes quienes hayan superado las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza y las materias comunes del bachillerato, aunque no hayan realizado el bachillerato de dicha modalidad. Corresponde a las comunidades la ordenación de las materias optativas. Los centros concretarán la oferta de estas materias en su proyecto educativo.

47 Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat.Diari Oicial de la Generalitat de Catalunya núm. 5183–29.7.2008. ANNEX 2, 59186- 59187.

48 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2020-17264

1.2. Escuelas municipales de AAEE

Las Escuelas de AAEE son centros de enseñanza de régimen especial cuya finalidad es ofrecer una formación práctica dirigida a aficionados a partir de los cuatro años y, también, tienen la función de orientar a estudios profesionales a quienes demuestren vocación y capacidad. Al ser centros que imparten enseñanza no reglada, la formación que ofrecen no conduce a la obtención de títulos con validez académica o profesional. Este tipo de enseñanzas fue considerado en la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), que establece que:

> podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las administraciones educativas. (artículo 39.5)

En la Orden de 30 de julio de 1992[49], se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Asimismo, la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) en su 48.3 y la Ley Orgánica 8/2013, (LOMCE), también contemplan la existencia de este tipo de enseñanzas. Las comunidades autónomas que han publicado normativas de regulación propia son Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Cataluña, Galicia, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja.

Según la Guía del Concejal de Educación[50] estos centros se crean con la finalidad de formar aficionados. Su objetivo principal es proporcionar a las personas que desean acercarse a la música, danza o teatro la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas y su sensibilidad artística. Se pretende dotar a estas enseñanzas de un componente lúdico, emocional y creativo, a través de un plan de estudios flexible y adaptado, en lo posible, a las necesidades del alumnado.

En los años 80 del pasado siglo se consolidan las Escuelas Municipales de Teatro (EMT). Centros públicos con gestión municipal, cuyo objetivo es el acercamiento a la actividad dramática y la alfabetización teatral de las personas que a ellas asisten. Estos centros, dirigidos por profesionales, nacen con una idea de continuidad dentro de la población en que están ubicados y con unos objetivos de asentamiento de la actividad teatral, centrados a corto y largo plazo y que abordan una doble dimensión del hecho teatral: la pedagógica (formación de alumnos y espectadores) y la producción de espectáculos propios

Las EMT nacen con una idea de continuidad y con unos objetivos de asentamiento en la población; abarcan una doble dimensión del hecho teatral (el de la formación de su alumnado y la de espectadores y el de la producción); sus líneas estéticas y metodológicas deben estar de acuerdo con la escena y la realidad educativa de su tiempo; sus actividades, ya sean extraescolares o escolares, deben coordinarse en su programación y en su proyección; y deben consolidar las estructuras de teatro popular y de aficionados ya existentes, colaborando en su formación y infraestructura y promoviendo nuevas iniciativas.

Entre las escuelas municipales de teatro que se crean en la década de los 80, tenemos: la EMT Zaragoza en 1981 (con la misión de colaborar en el proceso de dinamización cultural de la ciudad y en el asentamiento del propio sector del teatro profesional), la Escuela Municipal de Teatro de Ibiza en 1981, el Taller de Teatre i Expressió Corporal de Silla (Valencia), la EMT de Aldaya

49 Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. BOE-A-1992-20128

50 Federación Española de Municipios y Provincias (2008). Guía del Concejal de Educación, p. 153

(Valencia), entre otras. Pero su verdadera eclosión se produce a partir de los años 90 extendiéndose por todo el país. Algunos ejemplos, Escuela Municipal de Música, Danza y Teatro de León en 1997, EMT de Burgos en 1988, o la EMT María Luisa Ponte de Medina de Rioseco en 2002. Actualmente están diseminadas por todo el país, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana hay activas unas 40.

1.3. Estudios superiores de Arte Dramático

Las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) se han mantenido fuera del espacio universitario por razones diversas, y "entre las más recurrentes figura una supuesta singularidad que demandaría lo que se ha definido como ecosistema propio" (Vieites, 2020, p. 209) y una supuesta excepción artística.

La Ley General de Educación de 1970 trató de ubicar en la universidad las enseñanzas de Arte Dramático, pero finalmente quedarían fuera. Esta norma en su disposición adicional segunda, apartado 4, 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. Pero de facto, en 1978 solo Bellas Artes fue reconocida como enseñanza universitaria. Sin embargo, el resto de los estudios artísticos, por problemas diversos relacionados con su organización y la naturaleza de sus estudios y estatus de su profesorado, quedaron al margen de este proceso de transformación.

Como señala Vieites (2016, p. 501) "las enseñanzas artísticas superiores siguen desde 1970 un proceso de desarrollo que culmina en 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que establecía la equivalencia de sus titulaciones a licenciaturas y diplomaturas universitarias". La LOGSE las integra en el sistema educativo como enseñanzas de régimen especial, con una equivalencia normativa a las enseñanzas medias. En síntesis: enseñanzas no universitarias, con equivalencia a títulos universitarios. Con esta ley se supera la tradicional orientación puramente profesionalizante desvinculada de los otros ámbitos académicos. En un principio, la LOGSE se entendía como "un gran paso adelante, y sin embargo ocurrió justo lo contrario" (Vieites, 2020, p. 218).

En el proceso de intento de integración de los estudios superiores de Arte Dramático en la Universidad, González y Pradier (2018, p. 310-316) señalan tres etapas: 1ª) la integración en la universidad (1989-1992); 2ª) la convivencia con la universidad (1992-1999); 3ª) Plan Bolonia (1999-2011). A estas tres habría que añadir un 4ª: desde la sentencia del Tribunal Supremo al momento actual (2012-2020).

1.3.1. La integración en la Universidad (1989–1992)

Domènech (1989, p. 5-7) expone que en esta época había tres tipos de entidades que impartían la enseñanza del arte dramático: (1) las Escuelas de Arte Dramático, pertenecientes al Ministerio de Educación y Ciencia o que dependían de esta administración antes del traspaso de competencias a las comunidades autónomas; (2) las escuelas municipales o instituciones promovidas por otros organismos oficiales, asociaciones o grupos de aficionados; (3) las cátedras y las aulas de teatro, como las de Barcelona, dirigida por Ricard Salvat y María José Ragué; la de Salamanca, por José Martín Recuerda; la de Murcia, por César Oliva; o la de Valencia por Antoni Tordera, Nel Diago y Josep Lluis Sirera. Para profundizar en la historia de la consideración y

evolución del teatro en la universidad conviene consultar el trabajo de Oliva (2013) "La escena universitaria española".

El marco cambiaría tras la promulgación de la LOGSE, que en el artículo 43 reconocía a los estudios de Arte Dramático su carácter superior y en el 45, su equivalencia al título de licenciado Universitario.

Esta nueva normativa prescribía la pertenencia de estas enseñanzas a los estudios superiores, aunque también las colocaba de hecho en un ámbito normativo que no operaba sobre el universitario, como tampoco sobre el genuinamente superior, lo que generaría con el tiempo sus propios problemas, (González y Pradier, 2018, p. 311). La LOGSE supuso que las enseñanzas de danza y arte dramático en España se igualaran al regularse como enseñanzas de grado superior con equivalencia a licenciatura universitaria (Pérez y Sicilia, 2011, p. 135).

1.3.2. La convivencia con la Universidad (1992-1999)

Por el Real Decreto 754/1992 se establecieron los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regulaba la prueba de acceso a estos estudios.

Tras este decreto se creó la corriente de pensamiento, encabezada por Berenguer (1994), que consideraba que la incorporación a la universidad de estos estudios podría suponer una posible disminución del nivel de calidad de las enseñanzas de arte dramático y defendía el vigente sistema de escuelas superiores, aunque impulsando al mismo tiempo la creación de unos Estudios de Teatro universitarios, para abrir cauces a la docencia superior y la investigación en artes escénicas, ámbitos que pasarían a ser terreno exclusivo de las universidades y de los centros superiores de investigación, reservando la calidad de las enseñanzas artísticas superiores de arte dramático a las escuelas: "en otras palabras, estudio e investigación, por un lado, arte y oficio, por otro" (González y Pradier (2018, p. 311).

En abril de 1994 se crea la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). Entre sus fines estaban la coordinación y unificación de criterios, propuestas y actuaciones en los campos pedagógico, artístico y de investigación, para un mejor funcionamiento de los estudios superiores de las artes escénicas.

El 11 de diciembre de 1996, el diputado del PSOE Bernardo Bayona presentó ante el Congreso de los Diputados una proposición de ley ("Ley de la autonomía de las enseñanzas artísticas") para su debate en la Comisión de Educación y Cultura. El documento puso sobre la mesa tres hechos: 1) la "indefinición normativa, cuando no contradictoria", de las enseñanzas artísticas superiores hasta 1990; 2) el carácter parcial de la solución de 1990, que las insertaba "dentro del sistema educativo", "dándoles plena consideración de enseñanzas superiores", pero dentro de un articulado legislativo diseñado para enseñanza secundaria; y 3) la necesidad de una organización administrativa "basada en el carácter superior de estas enseñanzas y en la idea de autonomía para los Centros superiores en que se impartan" (González y Pradier (2018, p. 313). El asunto, sin embargo, no prosperó.

1.3.2. Plan Bolonia (1999-2011)

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) mantiene la situación alcanzada en el año 1990, sin avanzar en la integración de estas enseñanzas en el ámbito universitario, dejando su consideración de enseñanzas escolares. Lo que tiene como consecuencia la exclusión de las EEAASS del actual proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Ley Orgánica de Educación, de 2006, (LOE) supuso la confirmación del establecimiento de las Enseñanzas Artísticas Superiores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, equiparándolas al título universitario de grado y manteniendo abierta la posibilidad de la organización de estudios de doctorado "propios de las enseñanzas artísticas reguladas". Y en su artículo 58.6 establecía que "los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias". Esta ley volvió a situar las enseñanzas artísticas, al menos sobre el papel, en el sistema de educación superior, con ello "se aumenta la segregación, pero aumentando las responsabilidades de los centros" (Vieites, 2020, p. 221). Con la LOE las enseñanzas artísticas superiores se sitúan dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior y se estructuran en Grado y Postgrado, incluyendo las enseñanzas de máster y los estudios de doctorado mediante convenios con las universidades.

El proceso de convergencia europea, emanado de la Declaración de Bolonia establece un marco europeo común para todos los estudios superiores, insta a los estados integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior a desarrollar e implantar en sus países una serie de actuaciones en toda la educación superior. Sin embargo, la LOE, aun reconociendo que dichas enseñanzas se sitúan en el nivel superior, no resolvió satisfactoriamente la ordenación diferenciada que éstas demandaban, viéndose cercenadas, una vez más, las expectativas de su adecuado reconocimiento, a diferencia de otros países de nuestro entorno, en que estas enseñanzas gozan de una gran tradición y prestigio.

La LOE demanda de los centros superiores de Arte Dramático un funcionamiento similar, en lo académico a una:

> facultad universitaria, con formación de grado y postgrado, investigación y políticas de gestión de la calidad, y todo ello desde una estructura similar a la de un instituto de enseñanza media y con profesorado y alumnado equivalente a todos los efectos a sus homónimos de secundaria, sin tener en cuenta que ni los centros están reconocidos como entidades investigadoras ni el perfil del profesorado contempla la investigación, su evaluación y reconocimiento". (Vieites, 2020, p. 224)

En el 2003 se funda el Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores, mediante la Ley 17/2003[51], cuyo objeto es la creación de una organización administrativa especial para las enseñanzas artísticas superiores en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La Ley 8/2007[52] creó el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEACV), cuyo objeto es la ordenación de los centros públicos que imparten estas enseñanzas en la Comunidad Valenciana. Con esta entidad autónoma de carácter administrativo, se pretende dar respuesta tanto a las demandas manifestadas por los centros que imparten EEAASS, como a los nuevos planteamientos que surgen de la Declaración de Bolonia, estableciendo líneas de trabajo para la relación entre las enseñanzas artísticas y la Universidad y dotando a estos estudios del debido contenido académico y científico, así como de su merecido reconocimiento social (Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, Núm. 5.466 / 08.03.2007, p. 10921).

Con esta ley la Comunitat Valenciana obtiene un desarrollo legislativo considerablemente más avanzado y distinto al resto de las comunidades autónomas. Por ejemplo, en Andalucía, Aragón o Asturias, las EEAASS continúan dependiendo de las Consejerías de Educación, con un nivel de

51 Ley 7/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón. BOA núm. 43 de 11 de abril de 2003 y BOE núm. 109 de 07 de mayo de 2003, BOE-A-2003-9261.

52 Ley 8/2007, de 2 de marzo, de ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. Comunitat Valenciana «DOGV» núm. 5466, de 8 de marzo de 2007 «BOE» núm. 85, de 9 de abril de 2007 BOE-A-2007-7419.

gestión común a las enseñanzas profesionales artísticas y a la educación secundaria; en otras como Madrid se sitúan en de la Dirección General de Universidad e Investigación, lo que supondría una protección para una plena convergencia de las EEAASS con el EEES (Pérez y Sicilia, 2011: 136).

La Ley 17/2007 de Educación de Andalucía [53], promulgada por la Junta, regula la creación del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores.

Pero a pesar de la creación de estos organismos continua la paradoja de los centros que imparten enseñanzas superiores en institutos de secundaria. Como señala (Vieites, 2016, p. 508) no pueden desarrollar "normativas o funciones equiparables a la de otras instituciones superiores, pues no tienen rango de universidades sino de direcciones generales". Y, en el caso concreto del Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores, éste está planeado como una "agencia administrativa", no como una institución educativa.

Entre los decretos que desarrollan la LOE destaca el Real Decreto 1614/2009[54], que establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE. En su artículo 8.2 dice que "los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas quedan incluidos a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y serán equivalentes al titulo universitario de grado".

En el Real Decreto 303/2010[55] se disponen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE. El título III de está normativa está dedicado a los centros de enseñanzas artísticas superiores. Su artículo 17.2 prescribe que los dedicados a las enseñanzas de artes dramáticas recibirán la denominación genérica de Escuelas Superiores de Arte Dramático. Su artículo 20 establece los requisitos para ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas superiores. El 25 trata de los requisitos de los centros de enseñanzas artísticas superiores de arte dramático. Y el 26 establece la relación numérica profesor-alumnado: como máximo, 1/12 en las enseñanzas que se definan como prácticas y no podrá superar la relación 1/24 para las teoricoprácticas y técnicas.

Entre los decretos que desarrollan la LOE destaca el Real Decreto 630/2010[56], que regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático. En su artículo 2 se establecen los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático y los estudios que imparten. Así el grado en Arte dramático se cursará en los centros superiores de enseñanzas artísticas de Arte dramático. Las enseñanzas artísticas oficiales de máster reguladas también se impartirán en dichos centros. También, los estudios de doctorado mediante convenios con las universidades.

El artículo 3 concreta finalidad de las enseñanzas artísticas de grado y perfil profesional, cuyo objetivo general será la formación cualificada de profesionales en los ámbitos de la interpretación, la dirección escénica, la dramaturgia, la escenografía y aquellas áreas de conocimiento e investigación vinculadas con ellas. El perfil del Graduado en Arte dramático corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Arte dramático y a la correspondiente especialidad.

53 Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Comunidad Autónoma de Andalucía «BOJA» núm. 252, de 26 de diciembre de 2007 «BOE» núm. 20, de 23 de enero de 2008. BOE-A-2008-1184.

54 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-A-2009-17005

55 Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2010-5662.

56 Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2010-8954

El artículo 4 establece que el título que se obtiene tras la superación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Arte dramático será Título de Graduado o Graduada en Arte dramático, seguido de la especialidad correspondiente.

El artículo 6 trata sobre el contenido básico de los planes de estudios y establece que las enseñanzas artísticas superiores de grado en Arte dramático comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional. cada una de sus especialidades, 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos correspondientes al contenido básico será la siguiente: la formación básica tendrá un mínimo de 18 créditos y a formación especializada, un mínimo de 114.

El artículo 7 dispone que las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, establezcan el plan de estudios. Y el 8 que las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, podrán proponer la creación de nuevas especialidades.

El anexo I versa sobre las competencias transversales (generales y específicas) del Graduado o Graduada en Arte Dramático y sobre el perfil profesional de cada especialidad (Interpretación, Dirección escénica y dramaturgia, y Escenografía). En el anexo II se concretan las materias de formación básica, su denominación, descriptores y crédito ECTS. Especifica que estas materias son: Producción y gestión, Pedagogía, Teorías del espectáculo y la comunicación e Historia de las artes del espectáculo.

Y el anexo III las enseñanzas obligatorias de especialidad, cuyas materias para cada una de las especialidades son las siguientes:

- Especialidad de Dirección escénica y dramaturgia: Prácticas de escenificación, Prácticas de escritura dramática, Escenificación, Dramaturgia, Sistemas de interpretación.
- Dirección de actores, Escenografía: espacio escénico, iluminación y diseño del personaje, Música y espacio sonoro, Tecnología aplicada a las artes del espectáculo, Estética e Historia y teoría de la literatura dramática.
- Especialidad de Escenografía: Prácticas de escenografía, Diseño de escenografía, Escenificación, Dramaturgia, Técnicas de representación, Técnicas de realización de materiales, Tecnología aplicada a las artes del espectáculo, Estética e Historia del arte.
- Especialidad de Interpretación: Prácticas de interpretación, Sistemas de interpretación, Escenificación, Dramaturgia, Movimiento, Voz, Música y canto, Diseño del personaje e Historia y teoría de la literatura dramática.

1.3.4. Desde la sentencia del Tribunal Supremo al momento actual (2012-2020)

En enero de 2012 se hizo pública una sentencia del Tribunal Supremo en la que se aceptaba en parte el recurso presentado por la Universidad de Granada y anulaba los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la disposición adicional séptima del Real Decreto 1614/2009 y se cuestionaba que centros no universitarios pudiesen ofrecer titulaciones de grado y máster, en consecuencia, eliminaba la denominación de grado para las EEAASS.

Con la entrada en vigor, en el 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recuperaba la denominación de título superior, con lo que las EEAASS volvían a la paridad implantada por la LOGSE, si bien con el añadido de que se ubican en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tal como ordena en al artículo 44.3, quienes hayan superado las enseñanzas de Arte Dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, 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 Arte Dramático.

En el Real Decreto 96/2014[57] se modifican los Reales Decretos 1027/2011, que establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y el 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y sustituye el título de Graduado de las enseñanzas artísticas superiores por "Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores".

Por su parte, el Real Decreto 21/2015[58] modifica el Real Decreto 1614/2009 y concreta que los centros de EEAASS podrán ofertar enseñanzas conducentes al Titulo Superior de Enseñanzas Artísticas y de Máster. Dichos títulos quedan incluidos a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y serán equivalentes al título universitario de grado.

España es uno de los pocos países en el mundo en donde los EEAASS que ofrecen los centros públicos se mantienen fuera de la ordenación universitaria, aunque en los últimos años aumenta a buen ritmo el número de centros privados, con esa misma oferta, adscritos a una universidad, como la Escuela de Artes y Espectáculos TAI o el Instituto Superior de Danza Alicia Alonso, adscritos a la Universidad Rey Juan Carlos. "Ello implica que la ciudadanía puede obtener en un centro privado una titulación no contemplada en los centros públicos" (Vieites, 2020, p. 213), en menoscabo de instituciones públicas centenarias. "Es difícil explicar que enseñanzas equivalentes a las universitarias, para las que incluso se establecen las posibilidades del doctorado o de una investigación específica, queden fuera de la universidad" (p. 226).

El debate acerca de la necesidad y las posibilidades de dotar las EEAASS de carácter universitario pleno viene de lejos. Teniendo en cuenta documentos de referencia tales como informes Embid (1997, 2000), la propuesta de Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA, 2017) y artículos como los de Pliego de Andrés (2014) o Vieites 2016, 2020), encontramos estas fórmulas principales: a) Mantenimiento de instituciones especificas, considerándolas como universidades en un marco propio. b) Adscripción de las escuelas superiores a universidades mediante convenio, manteniendo su estructura. c) Integración de los centros superiores dentro de las estructuras de la universidad. d) Creación de una Universidad de las Artes que ofrezca todas las disciplinas en un mismo marco.

Para Vieites (2020) en la actualidad aparecen dos vías de solución del viejo contencioso de ordenación académica de los estudios las EEAASS: de un lado, dotar a estas enseñanzas de un marco normativo similar al universitario, pero al margen de la norma universitaria vigente, y, del otro, la progresiva incorporación a la universidad, "mediante períodos transitorios de adscripción que permitan la progresiva adecuación de los centros a la normativa vigente y la plena convergencia con Europa" (p. 225).

Hoy en día, respecto a las cátedras y aulas de teatro, como expone Oliva (2018)[59] las universidades no han sido sensibles a la continuidad del profesorado especializado, para que el teatro siga figurando como una asignatura más dentro de los planes de estudio de facultades como Letras o Bellas Artes. No ha habido posibilidades de una formación superior ni becas para que el profesorado joven pudiera mantenerse y formarse. El teatro actualmente es una rama de la Filología o de la Historia y Bellas Artes:

> pero aún sigue sin haber departamentos de Teatro, o de Drama, que aúnen la docencia, la investigación y la práctica escénica. De la misma manera, todavía no se ha podido conectar de modo adecuado la enseñanza teórica universitaria con la enseñanza profesional de las Escuelas Superiores de Arte Dramático. (Oliva (2018)

57 Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2014-2359.

58 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-A-2015-1157

59 Oliva, C. (2018) Ayer y hoy del teatro en la Universidad. Conferencia impartida en Murcia, 26-10-2018.

1.4. Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Aunque este estudio no es el lugar para tratar este tema, sí consideramos oportuno que el lector conozca los mínimos datos sobre los centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático tanto públicos como privados (ver Tabla 1). Por esta razón, no nos vamos a detener en comentarlos.

Tabla 1 – *Centros de enseñanzas de Arte Dramático*

ARTE DRAMÁTICO						
		Enseñanza Pública		Enseñanza privada		Total
Comunidad autónoma	Ciudad	Escuelas	Máster enseñanzas artísticas	Reglada	No reglada	
Galicia	Vigo	1				1
País Vasco	Bilbao	1				1
C.Valenciana	Valencia	1	2			3
	Alicante		1			1
	Castellón		2			2
Murcia	Murcia	1				1
C. de Madrid	Madrid	1	5	1	1	8
Andalucía	Sevilla	1				1
	Málaga	1		1		
	Granada		1			
	Córdoba	1				
Extremadura	Cáceres	1				1
Cataluña	Barcelona	1	2	1		4
Castilla y León	Valladolid		1	1		2
	Salamanca		1			1
Canarias	Santa Cruz			1		1
	Las Palmas			1		1
Baleares	Palma	1				1
Asturias	Gijón	1				1
La Rioja	Logroño		1			1
TOTAL		**12**	**16**	**6**	**1**	**31**

Fuente: Ministerio de Educación y Formación profesional

http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/centros/centrosyunid/2020-2021-da/caprv_regesp//l0/&file=regesp_02.px&type=pcaxis&L=0

(Consultado el 10/11/2021)

No existe Escuela Superior de Arte Dramático, que imparta enseñanza reglada y cuyos alumnos obtengan una titulación oficial, en Cantabria, Navarra, Aragón ni en Castilla La Mancha. Llevan varios años solicitándolas y se pueden encontrar noticias en prensa de hace tres o cuatro años, que incluso indican que tienen presupuesto para transformar, en algunos casos, las escuelas municipales de teatro, y en otros, algunas escuelas privadas de prestigio en escuelas superiores de arte dramático. Pero, ninguna lo ha logrado todavía.

2. Ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de danza en España y su desarrollo en las Comunidades Autónomas

La competencia cultural y artística se encuentra entre las competencias básicas de la educación obligatoria, es decir, desde infantil, primaria y secundaria, basadas en la educación plástica, visual y en la música. La LOE también ampliaba el Bachillerato en artes a una vía dedicada a las Artes escénicas, Música y Danza, que se planteó como una oferta adaptada a los alumnos de estudios profesionales de música y danza, facilitando la compatibilidad de los estudios artísticos con el Bachillerato.

La implantación del Bachillerato Artístico, y concretamente el de Artes Escénicas, ha sido revisado en cada una de las leyes de educación de los últimos años. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, actualmente la distribución territorial de los dos bachilleratos de Artes, uno dedicado a las artes escénicas y la música, y otro a las artes plásticas, es muy desigual. Es destacable que no hay datos de los centros que imparten el bachillerato de artes escénicas en la mayoría de las comunidades autónomas. Sólo Baleares, Comunidad Valenciana, Cantabria, Murcia y País Vasco separan el Bachillerato de Artes Escénicas de los demás bachilleratos artísticos. En cuanto al número de centros públicos y privados, la Comunidad de Madrid destaca entre las demás al ser la única que tiene mayor número de centros privados que ofertan bachilleratos artísticos respecto al número de centros con esta oferta pública. Cataluña es el territorio con mayor número de centros públicos y privados dedicados a la modalidad artística del Bachillerato. Superan los cincuenta centros que ofertan el bachillerato artístico, ya sea en artes plásticas o escénicas, las comunidades de Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia y Cataluña (ver Tabla 2).

Tabla 2 – *Centros de Bachillerato Artístico y Bachillerato en Artes Escénicas*

Bachillerato Artístico	Centro público	Centro privado	Bachillerato en Artes Escénicas
Cataluña	113	73	sd
C. Valenciana	58	11	11
Murcia	25	2	1
Andalucía	72	26	sd
Extremadura	4	0	sd
Castilla-La Mancha	17	3	sd
Madrid	26	46	sd
Castilla y León	4	1	sd
Aragón	7	1	sd
Navarra	5	0	sd
País Vasco	20	2	2
Cantabria	5	2	1
Asturias	9	3	sd
Galicia	28	7	sd
Baleares	11	6	1
Canarias	15	0	sd
Ceuta	1	0	sd
Melilla	1	0	sd

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional
https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/centros-docentes/buscar-centro-no-universitario.html (Consultado el 10/11/2021)

Nota: sd = sin datos

La adhesión al proceso de Bolonia supone la transferencia de las titulaciones, la movilidad entre estudiantes y docentes y un suplemento europeo al título que facilite la transparencia de los estudios, además de adoptar los créditos ECTS como medida del volumen del trabajo realizado por el alumno, pues este nuevo paradigma educativo centra la atención en el estudiante.

Las enseñanzas artísticas superiores de danza han ido desarrollando a partir del currículo de mínimos su propio plan de estudios adaptados a las necesidades de cada una de las comunidades autónomas que lo ha implantado (cinco de un total de 17).

La creación, en diciembre de 2007, del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado en cuanto a asesoramiento y participación en la toma de decisiones, ha supuesto un avance en la consideración de las EEAASS. Órgano consultivo del Estado y de participación por excelencia del sector en relación con la ordenación de estas enseñanzas, el desarrollo de la investigación y su proyección social, el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas es el órgano consultivo del Estado y de participación de los sectores relacionados con las enseñanzas artísticas. Desarrolla una labor de asesoramiento y de elaboración de propuestas al Gobierno de España en relación con los distintos aspectos de las enseñanzas artísticas. Entre sus funciones se encuentra la evaluación de estas enseñanzas junto con el Consejo de Coordinación Universitaria.

2.1. Revisión legislativa de las enseñanzas oficiales de danza

El origen de la enseñanza oficial de la danza en el territorio español lo encontramos en 1830 en el Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina de Madrid en donde aparece una asignatura denominada *Baile*, entre las plazas de dotación para la enseñanza de la música, aunque el primer plan oficial de estudios de danza se publica en 1941, bajo la denominación de *Bailes folklóricos*.

Posteriormente a la asignatura de *Baile*, en 1857, según lo dispuesto en la Ley de Instrucción Pública[60], las enseñanzas de Música y Declamación establecidas en el Real Conservatorio de Madrid se vinculen a las enseñanzas superiores de Bellas Artes. Concretamente, en el artículo 58 se dispone que "... un Reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación", pero no menciona a las de danza.

El primer plan de estudios de danza publicado oficialmente aparece en la Orden de 21 de julio de 1941[61], y se refiere a las enseñanzas de bailes folklóricos y danza clásica, en el Conservatorio Nacional de Música y Declamación de Madrid. A partir de entonces, los Conservatorios de Danza, ya sea relacionados con los Conservatorios Superiores de Música o con las Escuelas de Declamación (posteriormente de Arte Dramático), comenzaron a surgir en algunas provincias andaluzas y vascas, en Madrid, en Barcelona, en Murcia, en Valencia, Alicante y en Albacete, que abrieron sus puertas a un gran número de alumnos que lograban dedicarse profesional o semiprofesionalmente a la danza.

Desde entonces, los planes de estudios de danza han tenido un carácter práctico sin apenas atención a otro tipo de conocimiento. Y se han diseñado de forma arbitraria por cada centro de enseñanza sin consenso en estructura y contenido. Por ejemplo, la Sección de Danza formaba parte de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, hasta que en 1967 se transforma en la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza.

60 Ministerio de Fomento, Gaceta de Madrid nº 1710, jueves 10 setiembre 1857.

61 Ministerio de Educación Nacional, BOE 3 de agosto de 1941.

La danza, asociada organizativamente primero con las Bellas Artes, ha mantenido durante ciento cincuenta años una fuerte vinculación administrativa con la Música y el Arte Dramático. Además, la enseñanza de la danza oficial se ha caracterizado por tener un enfoque profesional y poco reconocimiento académico.

El Decreto 2618/1966[62], conocido como el plan del 66, separa definitivamente las enseñanzas de música y declamación, mantiene los tres grados existentes en las enseñanzas musicales, regulando los requisitos mínimos para acceder a los diferentes grados y establece los títulos que podían expedirse en los conservatorios oficiales. De todos modos, no se implantaron en los conservatorios estas enseñanzas, pues cada uno de ellos seguía un plan de estudios de diferente duración y con diferentes asignaturas. Ninguno de estos planes de estudios se publicó jamás en un Boletín Oficial, aunque esta situación administrativa no impedía que los expedientes de los alumnos pudieran pasar de un Conservatorio a otro, favoreciendo, además, la posibilidad de los exámenes libres que permitía que obtuvieran su titulación personas que no residían en grandes ciudades.

2.1.1. Ley General de Educación (LGE).

La década de los setenta en el panorama cultural español se inicia con obras escénicas centradas en la denuncia y la crítica política con grupos como *Els Joglars*, *Las Madres del Cordero* o *Tábano*, cuyos componentes fueron encarcelados en los años finales de la dictadura. Tras la muerte de Franco, a finales de 1975, la sociedad española volvió poco a poco a la democracia acabando con la censura cultural que se había padecido. Este decisivo cambio político dio lugar a una revitalización expresiva y cultural que alcanzó a todas las artes en mayor o menor medida. Al mismo tiempo, el reconocimiento de las comunidades autónomas potenció el desarrollo de la cultura local.
En 1970, la Ley General de Educación, de la mano de Villar Palasí, dispuso que las Escuelas de Arte Dramático y los Conservatorio Superiores de Música, junto a las Escuelas de Arte se incorporarían a la ordenación de la Educación Universitaria tal y como estaba sucediendo en otros países europeos, pero esto no llegó a aplicarse pues caducó a los diez años. (Disposición Transitoria segunda Artículo punto cuatro, 12.543)

Las primeras titulaciones de danza clásica y danza española se remontan a los planes del 41 y del 66 ya mencionados, pero en el caso de la formación oficial de danza contemporánea hay que tener en cuenta los cursos organizados por el Institut del Teatre en la promoción que se inicia en 1973-74 (Gómez-Linares, 2019).

Por otro lado, la enseñanza de la danza contemporánea sigue otro camino en la década de los ochenta, aunque esta tardía implantación se desarrolló en nuestro país centrándose en dos gérmenes de enseñanza y de difusión, Barcelona y Valencia, que fueron las primeras ciudades en las que el Institut del Teatre y el Conservatorio de Danza de Valencia respectivamente, trazaron planes de estudio experimentales de lo que llamaron danza contemporánea. Hay que esperar casi veinte años para encontrar en los planes de estudio de las enseñanzas oficiales de danza de los conservatorios del territorio nacional esta especialidad junto a la tradicional danza clásica y danza española, pues, aunque la LOGSE en 1990 crea sobre el papel las enseñanzas de danza contemporánea de Grado Medio, no se implantan en los conservatorios del Estado español hasta pasado el cambio de milenio, en el año 2000. La Ley Orgánica de Educación de 2007 confirma esta especialidad, volviéndola a nombrar danza contemporánea. Bajo el paraguas de la especialidad se sitúan tanto las técnicas de danza moderna (Graham, Limón, Horton,

62 Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. BOE-A-1966-17113

Cunningham) como la improvisación, o algunas técnicas corporales de danza postmoderna como el *release* o el *contact improvisación*. Lo mismo sucede con las materias y descriptores del Título Superior en Danza, que cuenta entre sus estilos y especialidades con la denominación de danza contemporánea.

Además de los estudios de danza iniciados por el Institut del Teatre en la década de los cuarenta, y de la invitación al matrimonio Laínez a impartir sus clases de danza creativa en el Institut, hasta 1980 no se crea el Departamento de Danza Contemporánea de la mano de Josep Muntanyés en la dirección del Institut, y en 1981 se abre La Fàbrica, espacio de danza y creación liderado por Toni Gelabert. Las estructuras institucionales educativas también se renovarán. La base del currículum la determinaban las clases diarias de técnica clásica y de danza moderna junto con las asignaturas de composición, acrobacia, anatomía, música, interpretación y talleres de los alumnos. La figura del profesor invitado permitía una actualización constante de la formación en la entrada de nuevos planteamientos (Vendrell, 2007, p. 311).

En la recién estrenada Comunidad Valenciana, gracias al Real Decreto 2093/1983[63] que regula el traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Valencia en materia de educación, un nuevo plan de enseñanza de la danza, llamado *plan experimental*, se imponía en las escuelas homologadas y no homologadas privadas muy abundantes en la provincia de Valencia. Este nuevo plan de estudios dilataba el examen libre de final de carrera de la enseñanza de la danza dos cursos más, de cinco años a siete, y ampliaba el número de asignaturas de un modo considerable. Este plan experimental, que estuvo en vigor hasta la implantación de la LOGSE, fue creado con la colaboración y experiencia de maestros y profesionales de la danza internacional. Las tres grandes ramas de danza: danza académica, danza contemporánea y danza española, eran asignaturas obligatorias para todos los alumnos, ofreciéndoles una formación mucho más completa que con el anterior currículo y un abanico de asignaturas teóricas imprescindibles para la educación de un profesional integral. Asimismo, se convirtió en el plan de estudios experimental y pionero en la preparación de profesionales de la danza contemporánea publicado en el DOGV, orden del 6 de febrero de 1987.

Respecto al resto del territorio nacional, habrá que esperar casi veinte años, hasta el año 2000, para que las primeras promociones de danza contemporánea vieran la luz, surgidas de los conservatorios profesionales de danza.

La gradual creación de comunidades autónomas en nuestro país, gracias al traspaso de las competencias en educación, propiciarán el desarrollo de los planes de estudio que la implantación de la LOGSE establece en su currículo de mínimos para todo el territorio nacional.

2.1.2. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

La promulgación de la LOGSE supuso un antes y un después en la evolución legislativa de las enseñanzas oficiales de danza, alcanzando mayor autonomía administrativa con respecto a las enseñanzas de Música y Arte Dramático.

A pesar de que las enseñanzas artísticas –Música, Canto, Arte dramático y Danza- continuaron siendo consideradas especiales, con todas las dificultades organizativas y de reconocimiento social que ello implica, comenzaron una reforma de sus planes de estudio a la vez que los profesionales de las enseñanzas artísticas iniciaron las reivindicaciones de todos los titulados en estas disciplinas anteriores a la LOGSE para equiparar los antiguos planes de estudio a todos los grados

63 Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación. BOE-A-1983-21475

que implantó esta nueva ley. Es decir, Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior. Poco a poco, a lo largo de la década de los noventa se publican sucesivos decretos de homologación de las enseñanzas de Canto, Música, Danza y Arte dramático. En el caso de la danza, la equivalencia de los estudios de danza anteriores a la LOGSE se produjo sólo a efectos de docencia, relegando a los profesionales de este arte a un agravio comparativo respecto a los titulados en música, canto o arte dramático que homologaron sus titulaciones a las de los grados superiores artísticos de la LOGSE. En el caso de la danza, el Real Decreto 600/1999[64] declara estas titulaciones anteriores a la LOGSE equivalentes a efectos de docencia a los grados elemental y medio, no al superior como en las demás EEAA.

Con la publicación de la LOGSE en 1990, se regulan los estudios superiores de enseñanzas artísticas y sus titulaciones se equiparán a licenciado a todos los efectos, pero sin adscribirlas al Catálogo General de Títulos Universitarios. Continúan perteneciendo a las enseñanzas de régimen especial, quedando constituidos como estudios superiores, pero con estructura de enseñanza secundaria, por ejemplo, para la contratación de su profesorado.

La LOGSE estructura las Enseñanzas Artísticas en tres grados: Elemental con 4 cursos, Medio o Profesional, con seis cursos y tres especialidades (danza clásica, danza española y danza contemporánea) y Grado Superior, con cuatro cursos y dos especialidades: pedagogía y coreografía e interpretación). Elimina los exámenes libres de las enseñanzas artísticas al estar fundamentada en la educación presencial. Además, la danza se contempla por primera vez como contenido curricular en las áreas de educación artística y educación física de la educación obligatoria.

- El **Grado Elemental** acoge a niños y niñas de ocho a doce años, una vez superada la prueba de acceso correspondiente, iniciándolos en danza clásica y música como asignaturas obligatorias durante cuatro cursos. El currículo de mínimos es de ámbito nacional, está elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, y publicado en el BOE, aunque es necesario completarlo con el desarrollo efectuado por cada una de las comunidades autónomas.
  Las enseñanzas mínimas del Grado Elemental son las primeras en publicarse en el Real Decreto 755/1992 establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura. Ese mismo año se publica el desarrollo curricular en el País Vasco en el BOPV 287/1992; el Decreto 152/1993 establecía el currículo del grado elemental de Danza en la Comunidad Valenciana, y el de Andalucía fue publicado en el BOJA 117/93. En 1994 el de Galicia (DOG 157/94) y el de Cataluña en el DOGC 202/95. Y en años posteriores lo harán otras comunidades autónomas. Estos desarrollos curriculares permitían la implantación de las Enseñanzas Elementales de Danza y regulaban su acceso.
- El currículo de mínimos del **Grado Medio o Profesional** de danza establece tres ciclos de dos cursos académicos cada uno de ellos, es decir, se ocupa de la enseñanza de los 12 a los 18 años. Para el acceso a estos estudios es necesaria la superación de una prueba de acceso. Es en el Grado Medio donde aparecen tres especialidades a elegir por el alumno: Danza Contemporánea, Danza Española, y Danza Clásica. Se enseñan, además otras materias como música, anatomía aplicada a la danza, repertorio, improvisación, danza estilizada, flamenco, escuela bolera, folclore, interpretación e historia de la danza. Al finalizar los seis años se obtiene el título de Grado Medio de Danza en la especialidad correspondiente siempre que se obtenga a su vez el título de bachiller.
  Por otro lado, por primera vez la enseñanza profesional de danza se acogía a un currículo de enseñanzas mínimas a cumplir en todo el Estado. Se publica el currículo de mínimos en el

64 Real Decreto 600/1999, de 16 de abril, por el que determinados documentos oficiales se declaran equivalentes a las titulaciones a que se refiere el artículo 39.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, para impartir las enseñanzas de los grados elemental y medio de danza establecidos en dicha Ley. BOE-A-1999-9945.

Real Decreto 1254/1997 del 24 de julio. Su finalidad es profesionalizante y hay asignaturas optativas. Andalucía es la primera comunidad autónoma en desarrollar el curriculum en 1998, y al año siguiente lo hace la Comunidad Valenciana, en el 2000 lo hace Cataluña, y le siguen Madrid, Galicia y Asturias en el 2002; en el 2003 Murcia, y Aragón en 2004, Castilla-León lo publica en 2006.

- Por lo que respecta al **Grado Superior de Danza**, el primer currículo de mínimos se publicó en el Real Decreto1463/1999[65], por el que se establece los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE núm. 233 de 29/9/1999).
  Su implantación comenzó en el año 2000-01 en el Centro Privado Autorizado Instituto Superior de Danza Alicia Alonso en Madrid. El mismo curso académico de inicio del título propio en danza contemporánea de la Facultad de Bellas Artes de Altea, que finalizó su andadura en el curso 2005-06. En el curso 2001-2002 se implanta en Madrid y Barcelona en conservatorios públicos, mientras que el desarrollo curricular se publica en marzo de 2002 en Cataluña y en junio del mismo año en la Comunidad de Madrid. En el curso 2002-2003 se implantan las enseñanzas en los Conservatorios Superiores de Danza de Valencia y Alicante, publicándose el desarrollo curricular en julio de 2002. En Málaga se inician los estudios en el curso 2002-2003 publicándose el desarrollo curricular en julio de 2003. Hay que esperar hasta 2016 para que se implanten las enseñanzas superiores de danza y de arte dramático en el País Vasco, con los nuevos planes de estudio.
  Dicho grado superior estaba ordenado dentro de las enseñanzas artísticas, no universitarias, de régimen especial. Para acceder al grado superior se establecieron unas condiciones de acceso: titulo de bachiller y de los estudios de tercer ciclo de grado medio de danza, y haber superado una prueba específica. Pero debido a la desigualdad de la implantación de enseñanza oficial de danza en el territorio español, para aliviar la discriminación geográfica y el agravio comparativo, se podía acceder sin alguno de estos requisitos mediante la superación de una prueba adicional.

Estas enseñanzas tienen como finalidad el estudio e investigación de la danza como creación y la transmisión de conocimientos relacionados con el hecho artístico. Las enseñanzas mínimas del Grado Superior de Danza comunes a todo el Estado suman 150 créditos, y las dos especialidades contempladas son Pedagogía de la Danza y Coreografía y Técnicas de Interpretación de la Danza. Los créditos restantes serán desarrollados por las comunidades autónomas que las implantan. De este modo, se establecía una titulación de grado superior de danza equivalente a todos los efectos al título de licenciatura universitaria.

En España, preparando el camino a la convergencia europea, se promulga la LOU[66] y el Real Decreto[67] 55/2005 reguló los nuevos grados universitarios, mientras que las enseñanzas artísticas superiores tienen que esperar hasta la LOE y al Real Decreto[68] 1614/2009 que ordenan estas enseñanzas superiores. Un nuevo plan de estudios se publica en el RD 632/2010[69], que establece el currículo de mínimos o básico para todo el Estado español.

65 Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de Danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE-A-1999-19446.

66 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE-A-2001-24515.

67 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-A-2005-1255.

68 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-A-2009-17005.

69 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.

2.1.3. La declaración de Bolonia

La declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 establece el sistema *European Credits Transfer Sistem* (ECTS) para facilitar las equivalencias y reconocimiento de estudios en otros países. Es la unidad de valoración de la actividad académica tanto de las enseñanzas teóricas como prácticas, y tanto en el aula como fuera de ella, respecto al volumen de trabajo de los estudiantes para alcanzar los objetivos establecidos. Establece las siguientes disposiciones para los estudios de superiores:

1. Sistema basado en dos niveles: Grado y Postgrado. El primero de cuatro años de duración con un total de 240 créditos ECTS y con una formación básica, general y de orientación profesional. El postgrado consta de 60 a 120 créditos, es decir, uno o dos años, destinado a la formación avanzada y especializada en lo profesional o académico. Se estructura en dos ciclos y se obtiene así el titulo de máster. La superación del segundo ciclo proporciona la formación en técnicas de investigación y la obtención del título de doctor.
2. Se implanta un Suplemento al Titulo que recoge la información personalizada sobre los estudios cursados, el contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas por el estudiante. Incorpora el aprendizaje a lo largo de la vida y acredita los conocimientos adquiridos.
3. Promoción de la movilidad para estudiantes, profesores y personal de administración con programas específicos como Erasmus y Leonardo.
4. Promoción de la cooperación europea para asegurar la calidad de los títulos educativos superiores.
5. A partir de 2000 se realizan diversas reuniones o conferencias bianuales en diferentes ciudades europeas, ampliándose el número de los países firmantes a los cuarenta y cinco en 2005. Continúan realizándose estas conferencias bianuales hasta el día de hoy.

2.1.4. Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de educación superior

La declaración de Bolonia pone en marcha el proceso para la convergencia en materia de educación del Espacio Europeo de Educación Superior, e inicia la respuesta a los cambios que está experimentando la educación superior en Europa, a la busca un objetivo común: la armonización en las instituciones de los sistemas educativos de educación superior.

El espíritu de Bolonia descansa en los siguientes puntos:

- Desarrollar Europa, fortaleciendo su dimensión intelectual, cultural, social, científica y tecnológica.
- Asegurar que el atractivo de la Educación Superior Europea sea tan alto como el de sus tradiciones culturales.

Estos principios se concretan en tres metas fundamentales:

- la competitividad o capacidad para atraer estudiantes europeos y de terceros países,
- la empleabilidad, centrando el aprendizaje en aquello que es relevante para el mercado de trabajo y tener un sistema claro que certifique que esos resultados son alcanzados,
- la movilidad interna y externa de estudiantes, profesores y personal.

Ello supone la renovación de las metodologías docentes centrándolas en

- el proceso de aprendizaje
- la adquisición de competencias
- la adecuación de los procedimientos de evaluación a los resultados de aprendizaje
- la realización de prácticas externas
- la movilidad del alumnado
- la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

En resumen, estos objetivos quieren ser la respuesta del sistema educativo superior a dos grandes fuerzas: la necesidad de adaptarse a un mundo global y la sociedad del conocimiento. Cada titulación debe garantizar que en cualquier actividad profesional se asegure el respeto y promoción de los derechos humanos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, así como fomentar los valores democráticos y una cultura de paz.

Es esta nueva situación la que justifica la necesidad de cambio de modelo docente o educativo cuyos rasgos principales para ser eficaz para los desafíos a los que hay que responder, son:

1. La definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias especificas
2. El diseño de proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles.
3. La definición de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, que forman el bagaje formativo de la enseñanza superior.
4. El diseño y la programación de las diferentes asignaturas tomando como referencia el trabajo del alumnado (crédito europeo o ECTS). Los créditos ECTS se incorporan como unidad de medida que reflejan los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante.
5. La incorporación de metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y significativo del estudiante.
6. La propuesta de sistemas para evaluar los resultados de aprendizaje a través de las actividades en cada asignatura y titulación.

Por otro lado, el alumnado podrá incluir la mención europea a su título de doctor siempre que se cumpla las siguientes circunstancias:

- Una estancia mínima de tres meses fuera de España en una institución de enseñanza superior en un país europeo realizando trabajos de investigación o cursando estudios durante la etapa de formación oficial en el programa de postgrado.
- Parte de la tesis doctoral en una de las lenguas oficiales de la Unión Europea, distinta a algunas lenguas oficiales en España, al menos, el resumen y las conclusiones.
- Que la tesis haya sido informada, al menos, por un mínimo de dos expertos pertenecientes a una institución de un estado miembro de la UE distinto a España.
- Que al menos un miembro del tribunal evaluador de la tesis pertenezca a una institución superior europea distinta a una española.
- La defensa de la tesis tiene que ser en la universidad española donde el doctorado esté inscrito.

2.1.5. Ley Orgánica de Educación (LOE)[70]

En mayo del 2006 se deroga la LOGSE. Con la nueva ley se amplían las expectativas docentes de los profesionales de la danza al crear un Bachillerato en Artes con dos opciones, una de música y otra de danza, que no se perpetua posteriormente. La estrenada ley deja en manos de las comunidades autónomas el desarrollo curricular del Grado Elemental de danza y prácticamente no cambia nada de la estructura de seis años de estudios para el Grado Profesional. Del mismo modo, se mantiene la creación de centros integrados de enseñanzas artísticas para favorecer la posibilidad de cursar simultáneamente estas enseñanzas profesionales con la educación secundaria, aunque su implantación por la geografía del Estado español es muy deficitaria hoy en día.

Se amplía su abanico académico al otorgarles el desarrollo de los postgrados y la posibilidad de establecer convenios con universidades para el desarrollo de los doctorados y másteres. Por

70 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.

último, las escuelas y los conservatorios superiores deberán promover programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias. Con la LOE los estudios de danza continúan enmarcándose en las enseñanzas de régimen especial y la novedad académica es que son estudios conducentes a la obtención de un titulo equivalente a licenciado.

La Ley Orgánica de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGC)[71] incluía la primera referencia normativa a la capacidad investigadora de los centros superiores de enseñanzas artísticas. La LOCE (Ley orgánica de calidad de la enseñanza) de 2002, regula las enseñanzas artísticas dentro de la educación infantil, primaria y secundaria, reduciéndose a las materias de música y plástica, aunque no llegó a entrar en vigor.

La LOE apenas cita las enseñanzas elementales de música y danza, aunque mantiene las enseñanzas profesionales, hasta entonces denominadas grado medio, e introduce algunas novedades importantes en las enseñanzas superiores como, por ejemplo, la intención de situarlas en consonancia con el marco europeo. Su artículo 6 establece que estarán "en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de EEAA y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria". Por otro lado, amplía su abanico académico al otorgar a los centros superiores de enseñanzas artísticas el desarrollo de los postgrados y másteres artísticos y la posibilidad de establecer convenios con universidades para el desarrollo de los doctorados.

Además, la implementación de la LOE suscitó polémica desde que se publicara el Real Decreto 1614/2009[72] y la denominación de las titulaciones de las enseñanzas artísticas superiores coincidiera con la designación de las titulaciones universitarias, esto es con el nombre de *Grado*. Finalmente, esta polémica quedó zanjada a partir de lo dispuesto en el Real Decreto 21/2015[73], en el que se modifica la denominación de Título de Grado a Título Superior. Como consecuencia, la designación del título al que conducen las enseñanzas superiores de danza es Título Superior de Danza, equivalente a todos los efectos al título universitario de grado.
Ante la Convergencia Europea a partir del 2010, se facilita el intercambio y la movilidad de estudiantes y profesores, reforzando la cooperación europea y estableciendo mecanismos de evaluación y rendición de cuentas a los centros docentes para favorecer el reconocimiento social de la trascendental función que los profesores desempeñan en la sociedad.

Actualmente, para acceder a las enseñanzas artísticas superiores es preciso tener el título de bachiller, como corresponde al carácter de educación superior de estas enseñanzas. Y, además, superar una prueba específica. Avalan esta exigencia tanto la especial naturaleza de la condición artística como la analogía con los estudios universitarios, a los que se accede, como es sabido, mediante la superación de la correspondiente prueba, una vez acabado el bachillerato.

Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o del título de grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, sin perjuicio de la presencia de otros profesionales en el caso de las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior y de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las comunidades autónomas.

En este sentido, excepcionalmente, para determinados módulos o materias, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema

71 Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665. BOE-A-1995-25202.

72 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. 28/10/2009

73 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-A-2015-1157

educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

Para las enseñanzas artísticas superiores, excepcionalmente, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000[74], salvo en el caso de nacionales de los estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá la figura de profesor emérito.

Los títulos obtenidos al final de las diferentes enseñanzas artísticas superiores tienen rango de títulos de educación superior y el mismo valor que los títulos universitarios.

La LOE también establece la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado, encargado de la definición del contenido de estas enseñanzas superiores, creado por el Real Decreto 365/2007[75]. Órgano consultivo del Estado y de participación por excelencia del sector en relación con la ordenación de estas enseñanzas, el desarrollo de la investigación y su proyección social. Como órgano consultivo desarrolla una labor de asesoramiento y de elaboración de propuestas al Gobierno de España en relación con los distintos aspectos de las enseñanzas artísticas.

Los centros de enseñanzas artísticas superiores fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias. Estos centros se configuran como establecimientos de educación superior, con una estructura de gobierno y de participación específica, diferenciada de otros centros educativos, y muy similar a la de los universitarios, en el caso de las Comunidad Valenciana a través de la creación del ISEACV.

Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, además de acreditar la suficiencia investigadora que avale la dirección de trabajos de final de título y la impartición de cursos de postgrado.

Los títulos superiores artísticos pertenecen al nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificación para la Educación Superior, constan de 240 créditos ECTS divididos en ocho semestres, dos por año natural. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, ECTS, incorpora el crédito europeo como una unidad de medida del haber académico.

Aprovechando el marco que la LOE abre para las enseñanzas artísticas, el Gobierno de la Comunidad Valenciana decide legislar la organización de estas, creando para su gestión una entidad autónoma: el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV) aprobado en la Ley 8/2007[76]. Las enseñanzas artísticas superiores que recoge esta ley son: danza, arte dramático, música, conservación y restauración de bienes culturales, diseño, artes plásticas, vidrio y cerámica. El ISEACV se crea como entidad autónoma de carácter administrativo adscrito a la Consellería de Universidad y Formación Superior. En el Decreto 82/2009[77] se aprueban sus estatutos.

74 Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE-A-2000-544

75 Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, por el que se regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. BOE-A-2007-7115

76 Ley 8/2007, de 2 de marzo, de ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. «DOGV» núm. 5466, de 8 de marzo de 2007. BOE-A-2007-7419

77 Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. [2009/7067]. DOGV núm. 6037/17-6-2009.

El ISEACV es una entidad para desarrollar, en régimen de autonomía, el conjunto de competencias que, sobre las enseñanzas artísticas superiores, corresponden a la Administración de la Generalitat y tiene como fines fundamentales actuar como motor de la enseñanza artística en la Comunidad Valenciana y promover la adaptación de los agentes educativos a los actuales retos de la enseñanza.

Este modelo de agrupar a las enseñanzas artísticas tuvo a la comunidad de Aragón entres sus pioneros en el marco legislativo, aunque no se llevó a cabo finalmente. Otras comunidades han seguido este ejemplo con la creación de institutos de enseñanzas artísticas, pero actualmente se estudian otras vías de encaje entre estas enseñanzas artísticas y la educación universitaria.

El Real Decreto 632/2010[78] establece el currículo de mínimos o básico para todo el Estado español. Y siguiendo como ejemplo a esta comunidad, se ha continuado el desarrollo normativo con la publicación del Decreto 48/2011[79], por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Por la Orden 25/2011[80], de la Consellería de Educación, Formación y Empleo se autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanza artística dependientes del ISEACV. Desarrolla en currículo de danza para la Comunidad Valenciana en dos especialidades: Pedagogía de la danza e Interpretación y Coreografía. Y en cinco itinerarios: Pedagogía profesionalizante, Danza Social, Educativa y del Bienestar, Interpretación, Creación y nuevos medios, y Teoría, cuerpo y escena.

La sentencia de 5 de junio de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, anuló 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 establecía la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. E igualmente se anuló 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.

2.1.6. Resumen de la legislación en AAEE

La LOMCE[81] respeta lo establecido para las enseñanzas de danza en la LOE y los estudios artísticos superiores recuperan la denominación anterior de título superior, pero se mantienen fuera de la universidad.

La LOMLOE, por su parte, dispone que

> el alumnado que haya superado las enseñanzas de arte dramático obtendrá el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático en la especialidad que

78 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» núm. 137, de 5 de junio de 2010. BOE-A-2010-8956.

79 Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. DOGV núm. 6517 de 10.05.201 [2011/5272]

80 Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de danza dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Danza. [2011/11321]. DOGV, núm. 6648/10.11.2011.

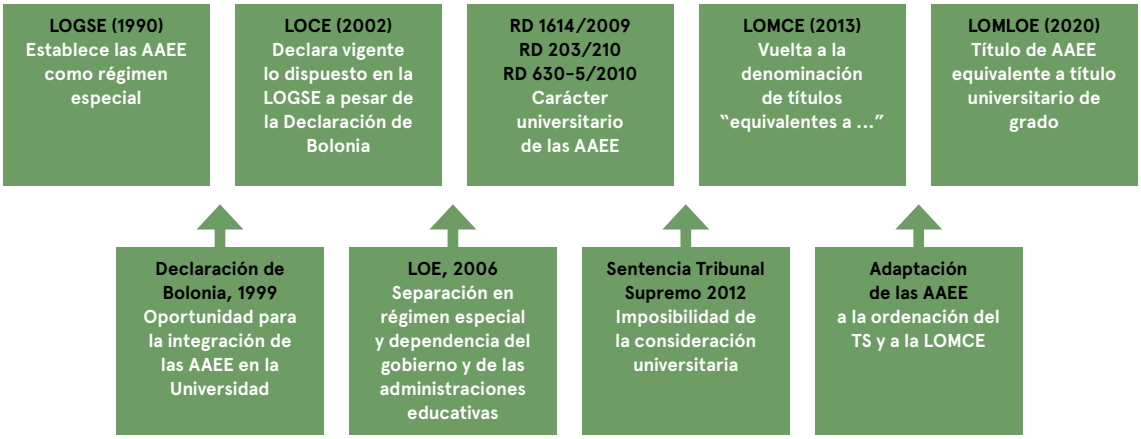
81 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, martes 10 de diciembre de 2013.

> corresponda, que será equivalente, a todos los efectos, 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 de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático. (artículo 50, 44)

Respecto a las enseñanzas profesionales de artes escénicas en Cataluña han desarrollado recientemente varios ciclos formativos que capacitan para la actuación profesional dentro de su ámbito autonómico: Animación en Circo, Artes del Circo, Técnicas de actuación teatral, Técnicas de dirección teatral y Danzas Urbanas.

Como síntesis de lo expuesto en esta parte en la figura ofrecemos un diagrama inspirado en un documento de elaborado por el Observatorio Vasco de la Cultura (2019, p 7) que ofrece una visión panorámica de la evolución legal y los hitos principales en la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

Figura 2 – *Evolución legal e hitos en la ordenación de las AAEE*
Fuente: Adaptación de Observatorio Vasco de la Cultura (2019)



3. Legislación de la educación musical en la enseñanza general obligatoria, elemental, profesional, superior y amateur

3.1. La música en la educación obligatoria y el bachillerato

La música, desde la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, en que estaba contemplada junto al resto de las Bellas Artes dentro de las enseñanzas superiores, siempre ha estado presente en mayor o menor medida en la educación. En 1945, tras la Guerra Civil, el gobierno promulgó la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria[82] en la que "la educación musical aparece tímidamente y es considerada como una materia complementaria de carácter artístico, quedando relegada prácticamente al canto en la escuela" (Oriol, 2005). Así, aparecía dentro de la Educación Primaria en los contenidos complementarios de la cultura mínima de carácter artístico, que comprendían la música, el canto y el dibujo[83]. Además, se contemplaba dentro de las "actividades complementarias de las agrupaciones artísticas que pudieran organizarse en la escuela como festivales con recitados, escenificaciones, conciertos"[84].

Desde 1970, con la Ley General de Educación, se produce un salto cualitativo iniciándose, "una labor de concienciación sobre la necesidad de incluir la educación musical en el currículo escolar, incorporándose como asignatura en la educación primaria y secundaria" (Oriol, 2005). Esta tarea alcanzó su máxima expresión en 1990 con la promulgación de la LOGSE, donde la educación musical queda incluida dentro de la educación primaria y secundaria como asignatura propia y con una carga lectiva que demuestra la importancia que tenía la música para los legisladores. Si bien la esencia de la LOGSE se mantiene en la LOE (2006) -pues guarda muchos vínculos de planteamiento con ella-, con la implantación de esta última se perdió la relevancia en la docencia de la música y comenzaron las desigualdades de carga lectiva entre las comunidades autonómicas. Así, en 2013 estas diferencias se acentuaron con la LOMCE, dándose el caso de que en algunas la asignatura de música sea obligatorias tan solo en un curso del primer ciclo de la ESO.

3.1.1. Ley General de Educación (LGE) y Programas Renovados (1981/1982)

La LGE introduce por primera vez la música en todas las etapas educativas. En Educación Preescolar aparece en los contenidos de la Expresión Dinámica y como apartado independiente en la Expresión Artística, buscando el desarrollo de la expresión dinámica, rítmica y musical a través de la expresión corporal, vocal e instrumental. Propone una formación musical específica para EGB, etapa en la que la educación musical se desarrollaría a través de un área artística, aunque no se hacía mención expresa a la misma. Los Programas Renovados de 1981, crean el área de Educación Artística para preescolar y los primeros cursos de primaria. Esta área estará compuesta por la Educación Plástica y la Educación Musical.

82 Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE-A-1945-7246

83 Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Art. 37. BOE-A-1945-7246

84 Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Art. 45. BOE-A-1945-7246

En cuanto al BUP, la música quedaría integrada junto al dibujo en el área de Formación Estética, en tres cursos. La asignatura de música sería impartida en el primer curso con el nombre de "Música y actividades artístico-culturales", con dos horas semanales y con un contenido basado en la historia de la música occidental. Además, se contemplaba la posibilidad de ofertar la asignatura en segundo y tercero como Enseñanza y Actividad Técnico-profesional.

Si bien esta aportación fue sustancial, realmente no se consiguió impartir la educación musical con solvencia debido principalmente, según Coello y Plata (2000), a dos causas: la falta de formación musical específica del profesorado de EGB y la ausencia de financiación para la contratación de profesorado especialista. Así, al no estar reconocida esta figura, la música solo podía ser impartida en aquellos centros que dispusieran de un profesorado formado musicalmente o con la voluntad de impartir la materia. Sin embargo, en los centros de enseñanzas medias sí se produjo la contratación progresiva de profesorado especializado. Esto dio lugar a que en el año 1982 se dictara el Real Decreto 1194/1982 [85] por el que se equipararon los títulos de los conservatorios de música a los de licenciado universitario, haciendo posible que se convocaran las primeras oposiciones de agregadurías para profesores de música en enseñanzas medias en el curso 1984-85.

3.1.2. Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)[86]

La LOGSE, de 1990, supuso una reforma compleja y profunda del sistema educativo. Reguló por primera vez una normativa en educación de carácter general bajo el principio pedagógico de la atención tanto al alumnado como a su proceso de aprendizaje. Así, se amplió la educación obligatoria hasta los 16 años, se potenció la igualdad de géneros y la tolerancia. Y mediante la actualización de los currículos se trató de adecuar la enseñanza al mundo laboral. Es muy importante resaltar en esta ley la concepción constructivista del aprendizaje, pues considera

> que todo conocimiento es construido por una persona cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo. Desde este punto de vista, el aprendizaje no se produce por la interiorización de significados externos que ya nos vienen dados, sino por la construcción de representaciones o modelos mentales propios: el significado es construido por la persona cuando actúa sobre el objeto (Domingo, 2003, p. 46).

Por lo que respecta a la educación musical, será obligatoria en todas las etapas del recorrido educativo. Pues, en tanto que lenguaje, la música pone de manifiesto su potencial para contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas y expresivas del alumnado. Además, es vehículo de transmisión de la cultura de nuestra sociedad. Esta concepción moderna de la educación musical, compartida con el resto de los países europeos, se expresó a través de tres ámbitos: la percepción, la expresión y el patrimonio cultural. Se buscaba una educación musical más práctica que teórica, para lo que sería necesaria una formación especializada del profesorado. Así, se crea para primaria la figura del maestro especialista en educación musical, que se corresponde con la creación en las escuelas de Magisterio de la Especialidad de Maestro en Educación Musical.

La titulación requerida al profesorado para impartir música tanto en la ESO como en el Bachillerato era la de licenciado o equivalente. Pero fue cambiando con el paso de los años. Así, en 1984 se exigía la posesión de la licenciatura de Historia del Arte con especialidad de Musicología y en 1995 la de Historia y Ciencias de la Música. A su vez, desde 1994, por el Real Decreto

85 Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música. BOE-A-1982-14157

86 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE-A-1990-24172

1542/1994[87], los titulados superiores de conservatorio serían equivalentes a todos los efectos al licenciado universitario; tal como lo serían, según la LOGSE, los títulos superiores derivados de ella. En cualquier caso, todos estos futuros docentes, excepto los maestros y los licenciados en Pedagogía, tendrían, además, que poseer el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), otorgado por las universidades y en el que se incluía didácticas y prácticas específicas de música.

En la Educación Infantil, la música se incluyó en el área de Comunicación y Representación, teniendo ésta un carácter de expresión musical (Bernal y Calvo, 2000) y, dadas las características de la etapa, con un horario flexible, concretado en los proyectos curriculares de centro y en las programaciones de aula.

La música en la Educación Primaria, dadas las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística, se incluyó junto con la plástica, la dramatización, las artes y la cultura en el área de Educación Artística. Y se determinó que la persona que debía impartir esta asignatura debía ser maestro especialista en la materia. La carga curricular de esta área era de tres horas semanales, que podían repartirse de manera diferente y autónoma en cada centro. La enseñanza y aprendizaje en este tramo educativo se habrían de llevar a cabo a través de tres bloques diferentes: la voz y el canto, los instrumentos, el movimiento y la danza.

Respecto a la música en la Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1007/1991[88] se expresaba de la siguiente manera:

> deberá contribuir a la formación integral del individuo a través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica y al afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica ante la creación y la difusión de la música en nuestra sociedad. La música tiene, sin duda, una importantísima presencia en la vida cotidiana del adolescente y, en consecuencia, ha de tenerla en la educación. Por tanto, es necesario insistir en la trascendencia de la cultura musical en la formación del individuo. Su enseñanza contribuye a formar su sensibilidad artística y a comprender las manifestaciones culturales a lo largo de la historia.

Por medio de una educación musical, así enfocada, se pretendió promover "el desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas. Para unas y otras es preciso un cierto dominio del lenguaje de la música, del cual, a su vez, depende la adquisición de una cultura musical"[89].

En Educación Secundaria, la música constituye un área curricular propia estando presente en 1º, 2º, y 3º como materia obligatoria con tres horas semanales. Y en 4º tendrá también tres horas semanales, pero como materia optativa.

Así, la enseñanza del área de música se centrará en tres bloques: la música como lenguaje, la música en su dimensión estética y la música como medio de comunicación. A su vez, sus contenidos se organizarán en seis módulos: expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y música y comunicación. Además, como complemento a la formación del alumnado, el Ministerio ofrecía la posibilidad de cursar la materia optativa de Canto Coral.

Otro aspecto importante de la ley fue el facilitar al alumnado la posibilidad de simultanear sus estudios con los de enseñanzas artísticas de régimen especial de música, permitiendo la convalidación del área de música del primer ciclo de la ESO, tercero y cuarto, por primero, segundo y tercero de instrumento o canto respectivamente.

87 Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio. or el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley. BOE-A-1994-18620

88 Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo I. BOE-A-1991-16422

89 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE-A-1990-24172

En Bachillerato, la LOGSE establece Música como una asignatura optativa con 4 horas semanales. Aunque con la Reforma de las Humanidades en el año 2000 la Música se convirtió en materia de modalidad, nunca llegó a establecerse un Bachillerato Musical.

3.1.3. Ley Orgánica de Educación (LOE)

En 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Esta norma no llegó a entrar en vigor, pues su calendario de aplicación se paralizó por el nuevo gobierno y la aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación, (LOE).

En cuanto a la educación musical se refiere, ambas se caracterizaron por una reducción de horarios, contenidos e incluso cursos. Pese a ello, tanto en educación infantil como primaria encontramos muchas similitudes con la LOGSE en lo que respecta a la educación musical.
La LOE determina que

> Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía [...] Las Administraciones educativas determinarán el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos[90].

Esto implicaba que la oferta de muchas materias va a depender de las CCAA y de los centros educativos, por lo que algunas de ellas pasarán a ser optativas a partir de ahora, tal y como ha sido en el caso de la música en secundaria y en bachillerato. Eso sí, el Ministerio de Educación y Ciencia estableció unos criterios mínimos para todas las materias, tanto obligatorias como optativas, con el fin de que, en el caso aquellas optativas que ofertaran las CCAA, hubiera unos contenidos mínimos comunes en todo el Estado.

Veamos con detenimiento cómo estaban estructuradas la enseñanza y el aprendizaje de la música en las distintas etapas educativas.

Para el periodo de Educación Infantil, establece como en la finalidad de esta etapa, el conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos, entre los que se sobreentiende la música. Con este objetivo, refiriéndose a la ordenación y principios pedagógicos, indica que "las Administraciones educativas podrán favorecer experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas autonómicas determinen"[91].

Para que las CCAA desarrollaran los currículos, el Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 1630/2006[92], establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil, indicando que:

> el lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música. Se pretende estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales de distintas características.

90 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 6.5. BOE-A-2006-7899

91 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 14.5. BOE-A-2006-7899

92 Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE-A-2007-185

En cuanto a Educación Primaria, la LOE pone de relieve la importancia del sentido artístico y, por extensión, de la música, en el desarrollo integral del alumnado. Basándose en ello, la música aparece incluida junto con plástica dentro del área de Educación Artística con una carga lectiva de dos horas semanales, una para cada materia[93].

Para que las CCAA desarrollaran los currículos, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 1513/2006[94] estructura la música dentro de la materia de Educación Artística. Además, pone el énfasis en que esta:

> involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

Ambos lenguajes, plástico y musical, se articulan en dos ejes, percepción y expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. En el caso de la música esos ejes se concretan en: la escucha para la percepción, la interpretación y la creación para la expresión.

En los objetivos de Secundaria, la LOE expresa la relevancia de lo artístico y establece la importancia de "apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación"[95]. Si bien esta ley mantenía cierta cercanía con el planteamiento de la LOGSE, en la ESO la música pasa a ser optativa desde 1º hasta 4º, dejando en manos de las CCAA su oferta curricular. Así, sobre la organización de los cursos primero a tercero, la LOE expone que "se incluirá al menos una materia del ámbito artístico"[96] de las que indica el punto 1 del mismo artículo. Esto es, Música o Educación Plástica, Visual y Audiovisual, siendo una competencia que atañe a las Administraciones educativas. A su vez, indica que "los alumnos y las alumnas podrán cursar una o más materias optativas de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas"[97].

No obstante, encontramos que la música sí se localizaba entre las materias optativas ofertadas por las CCAAA y, pese a su carácter no obligatorio en esta etapa, la asignatura mantuvo un lugar propio e independiente. Y es entendida como un bien cultural y como un lenguaje y medio de comunicación no verbal, que ofrece un nexo entre el mundo exterior y lo que se aprende en el aula y pretende el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica.

Así, para que las CCAA desarrollaran los currículos de música, el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Real Decreto 1631/2006[98], establece los principios pedagógicos y la contribución que la esta aporta a la adquisición de las competencias básicas:

93 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 8.2b. BOE-A-2006-7899

94 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE-A-2006-21409

95 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 23 L. BOE-A-2006-7899

96 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 24.2. BOE-A-2006-7899

97 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 25.3. BOE-A-2006-7899

98 Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A-2007-238

> la materia de Música para la Educación Secundaria Obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

Y añade:

> la materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa; colabora al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo; contribuye también a la competencia social y ciudadana; favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad; contribuye de manera directa al desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital; contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis; contribuye a enriquecer los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico, realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables.

Al igual que en Primaria, pero con una aproximación más diferenciada y analítica, la música quedaba estructurada en los cursos de 1º a 3º en torno a dos bloques: la percepción, el desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva, la audición activa y la memoria comprensiva de la música; y la expresión, la interpretación y la creación musical.

Respecto a la expresión, se establecía que la docencia de la música se centrará en los ámbitos de la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza. Así, a través del desarrollo de estas capacidades, se buscaba "facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza"[99]. Por otro lado, la creación musical se fundamentaba en la experimentación, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

En los contenidos para 4º curso, en el que la música es una materia opcional, quedaba estructurada en tres bloques:

- Audición y referentes musicales, se relaciona directamente con el eje de percepción y recoge, al mismo tiempo, nuevos contenidos para profundizar en el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales del pasado y del presente.
- Práctica musical, que se inserta en el eje de expresión y recoge todos aquellos contenidos relacionados con la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole.
- Música y tecnologías, estrechamente vinculado con los anteriores, incluye de manera explícita una serie de contenidos que permiten conocer y utilizar herramientas tecnológicas en actividades de audición y producción musical.

99 Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE-A-2007-238

Por otro lado, la LOE no estableció ninguna indicación específica respecto a la carga lectiva ni a los cursos en los que debe impartirse la música, por lo que dependía de las CCAA tal regulación. Esto ocasionó grandes diferencias, dándose el caso de que en unas está presente en 1º y 2º, en otras en 2º y 3º, y en otras en 1º y 3º. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, la presencia de la música en la ESO estaba regulada de la siguiente manera: en 1º, optativa con dos horas semanales; en 2º, obligatoria con tres horas; en 3º, obligatoria con dos horas y en 4º como optativa con tres horas a la semana.

En Bachillerato se establece como uno de los objetivos el "desarrollar la sensibilidad artística, literaria y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural"[100]. Se organiza en tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. A su vez, la modalidad de Artes se regulará en dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen y Artes escénicas, música y danza. Las materias se clasificarán en materias comunes, en materias de modalidad y en materias optativas. Y será competencia del Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecer la estructura de las modalidades, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas que deben cursar el alumnado. Por otro lado, corresponderá a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas de tal forma que el alumno o la alumna pueda elegir también como materia optativa al menos una materia de modalidad. A su vez, los centros educativos podrán hacer propuestas de otras optativas propias, que requerirán la aprobación previa de la Administración educativa correspondiente. Ponemos el énfasis en esto pues, a partir de ahora, la música podrá estar o no presente en la formación del alumnado en función de si es materia optativa o de materia modalidad para su especialidad. En el caso en que no sea materia de modalidad (pues la Música no es materia común), el alumnado sólo podrá elegirla siempre que se oferte como optativa bien por comunidad autónoma o por el centro educativo.

Según el Real Decreto 1467/2007[101], las materias de modalidad de bachillerato tienen como finalidad proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida que oriente en un ámbito de conocimiento amplio, desarrolle aquellas competencias con una mayor relación con el mismo, prepare para una variedad de estudios posteriores y favorezca la inserción en un determinado campo laboral. Así, encontramos Análisis musical I y II, Historia de la música y de la danza y Lenguaje y práctica musical, entre las materias de modalidad específica para la modalidad de Artes escénicas, música y danza, la música.

3.1.4. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

En 2013 se aprueba la LOMCE[102]. El artículo 6 bis sobre la distribución de competencias influye directamente sobre la asignatura de Música, ya que suprime la vía de Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza que había implantado la LOE.

En Primaria, Secundaria y Bachillerato, agrupa las asignaturas en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Y establece la música como asignatura específica en todos los cursos de las tres etapas. Esto es muy importante, pues, respecto a las asignaturas específicas, la LOMCE otorga más competencias a las Administraciones educativas y a los centros docentes que al Gobierno. En este sentido, el artículo 6 bis dispone que las Administraciones educativas establezcan los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica; fijen el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de

100 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 33 L. BOE-A-2006-7899

101 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE-A-2007-19184

102 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886

los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica; y complementen los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas. Por su parte, los centros docentes podrán completar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, configurar su oferta formativa y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

En consecuencia, al ser considerada la Música como específica, no solo mantiene el carácter de optativa que tenía en la LOE, sino que, al otorgar más competencias a las Administraciones educativas y a los centros docentes, reduce más su presencia curricular en algunos cursos, produce grandes desigualdades entre los contenidos, así como a las oportunidades de acceso a la educación musical, pues va a depender de cómo se regule la oferta de asignaturas específicas por parte de las CCAA y los centros docentes.

Veamos qué cambios afectan a la educación musical en las distintas etapas del sistema educativo y a continuación las normativas educativas de tres CCAA.

Respecto a la etapa de Educación Infantil mantiene las mismas finalidades, objetivos y presencia curricular que la LOE.

En los principios generales de la Educación Primaria, al igual que la LOE, la LOMCE establece entre otras, finalidades, la de "facilitar a los alumnos y alumnas la adquisición el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas"[103]. La Música sigue incluida junto a Plástica en el área de Educación Artística. Pero, con e fin de dar más autonomía a los centros, pasa a ser una opción a elegir entre las asignaturas específicas, siempre que éstos la ofrezcan. Sobre la Educación Artística, el Real Decreto 126/2014[104] establece que entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos tanto del lenguaje plástico como del musical, va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. La música mantiene los mismos bloques de contenidos que en la LOE: la escucha para la percepción, la interpretación y creación para la expresión. Aunque la carga lectiva va a depender de las CCAA, en general se ha mantenido en todas ellas igual que en la LOE: dos horas semanales de Educación Artística, de las cuales una será para la música.

Respecto a la Educación Secundaria, la LOMCE establece la música como asignatura específica, por lo que, al igual que en la LOE, sigue siendo optativa para el alumnado. Como indicábamos anteriormente, el carácter meramente voluntario de la oferta de las materias optativas determina que la enseñanza de la música dependa de una decisión enteramente discrecional de las autoridades educativas competentes en cada caso, es decir, en función de la regulación de las CCAA y de la programación de la oferta educativa de los centros docentes. De 1º a 4º de ESO, según el Real Decreto 1105/2014[105], encontramos que la materia de Música es optativa pues se encuentra dentro del bloque de materias específicas entre las que el alumnado deberá elegir un mínimo de una y un máximo de cuatro, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la de los centros. En general, al igual que la LOE, la asignatura específica de música mantiene la estructura en cuatro bloques de contenidos: la interpretación y creación, la escucha, los contextos musicales y culturales y música y tecnologías.

103 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886

104 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se currículo básico de la Educación Primaria. BOE-A-2014-2222

105 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE-A-2015-37

En cuanto al Bachillerato, la LOMCE[106] establece las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes. En la de Artes desaparecen las especialidades de Artes plásticas, diseño e imagen y de Artes escénicas, música y danza, dando una formación mucho más teórica y general y menos especializada. Según el RD 1105/2014, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, la de los centros, el alumnado cursará un mínimo de dos y máximo de tres materias de las del bloque de asignaturas específicas, entre las que se encuentran: en 1º, Análisis musical 1 y Lenguaje y práctica musical 1; en 2º, Análisis musical 2 y Historia de la Música y de la Danza.

Así, la Música es asignatura especifica a elegir por el alumnado de las tres modalidades de Bachillerato con dos horas semanales, tanto en primero como en segundo. En casi todas las CCAA, encontramos que estas dos horas se reparten en una de teoría y una de práctica. Este Real Decreto 1105/2014 establece los principios pedagógicos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje muy similares a los de la LOE, dejando abiertos para las CCAA y los objetivos y contenidos, que se podrán extraer fácilmente de los criterios que establece dicha normativa.

Veamos cómo se aplica la LOMCE en cuanto a la educación musical en la Comunidad de Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía.

En la Comunidad de Madrid para el nivel de Educación Primaria el Decreto 89/2014[107] establece que:

> es aconsejable iniciar la educación musical de los niños a través del canto y fomentar la formación de grupos corales en los colegios, ya que el canto es la manera más natural de hacer música. A través del canto los alumnos pueden acceder a la práctica de la música de cualquier época y estilo. La participación en un coro exige del alumno disciplina y esfuerzo en aras de un bien común, y contribuye, por tanto, al fomento del sentido de la responsabilidad y al cultivo del sentimiento de colaboración de los alumnos.

La educación musical forma parte de Expresión Artística junto a la Educación Plástica. La música tiene una carga lectiva de 45 minutos semanales en una sola sesión. Sus contenidos se dividen en tres bloques: la escucha, utilización de audiciones musicales para identificar sonidos, distinguir tipos de voces e instrumentos; la interpretación musical: canto, interpretación de canciones sencillas de forma individual o en distintos agrupamientos, con y sin acompañamiento instrumental; y la música, el movimiento y la danza: expresión corporal, iniciación a la danza y coreografía de obras musicales.

En Secundaria el Decreto 48/2015[108] concreta para la educación musical la siguiente oferta: en 1er curso, Taller de Música, optativa con dos horas semanales, formando parte de las específicas opcionales de libre configuración autonómica; en 2º y 3º la música es específica obligatoria con 2h semanales en ambos cursos; en 4º la Música es específica optativa de oferta obligada con 2h semanales y forma parte de las específicas opcionales de libre configuración autonómica.

Respecto al Bachillerato, según el Decreto 52/2015[109], se establece que la Música es asignatura específica (optativa) en las tres modalidades. En el 1er curso se pueden elegir las asignaturas: Análisis musical 1 y Lenguaje y práctica musical 1; en 2º: Análisis musical 2 e Historia de la Música y de la Danza. La carga lectiva de estas materias es de dos horas semanales.

106 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Capítulo IV Artículo 34. BOE-A-2013-12886

107 Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. BOCM-20140725-1

108 Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM-20150520-1

109 Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. BOCM-20150522-3

En la Comunidad Valenciana para el nivel de Educación Primaria, el Decreto 136/2015[110], dispone que, dentro del bloque de asignaturas específicas, todos los alumnos y alumnas cursarán el área de Educación Artística en cada uno los cursos. Los centros concretarán el tiempo lectivo que dedicarán a la educación musical y a la educación plástica, debiendo priorizar los contenidos de la primera. A su vez, establece dos modelos de carga lectiva: a) dos horas semanales de 1º a 6º cuando se hace una distribución en sesiones de 60 min; 2 h 15 min de 1º a 4º y 1 h 30 min en 5º y 6º, cuando se hace una distribución en sesiones de 45 min.

Para Secundaria el Decreto 51/2018[111], establece la música como asignatura específica para el alumnado en todos los cursos, pero obligatoria en unos y opcional en otros. Así, tiene carácter de específica obligatoria en 1º, 2º y 3º con 2 h semanales por curso y específica opcional en 4º con una carga lectiva de 3 h semanales.

En Bachillerato, el Decreto 51/2018, establece la Música como asignatura específica (optativa) en las tres modalidades. El alumnado puede elegir en 1º Análisis musical 1 y Lenguaje y práctica musical 1. Y en 2º Análisis musical 2 y Historia de la Música y de la Danza. La carga lectiva por asignatura es de 3h semanales.

En Andalucía el Decreto 97/2015[112] establece que en Primaria el área de Educación artística es asignatura específica obligatoria en los seis cursos de este nivel y está integrada por los lenguajes plástico y musical, que configuran dos disciplinas: Educación plástica y Educación Musical. Ambas tienen una carga lectiva de 1 h semanal. Los contenidos de esta última son: la escucha, la interpretación musical y la música, el movimiento y la danza.

En cuanto a la Secundaria, el Decreto 111/2016[113] ordena que la Música es una materia del bloque de asignaturas específicas para el primer y el segundo ciclo de la ESO. Y se oferta de la siguiente manera: asignaturas específicas obligatorias en 1º y 2º con 2 h semanales; como optativa en 3º con 2h semanales; y en 4º con carga lectiva de 3h semanales y carácter de asignatura de libre configuración autonómica.

Además, define la música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, que:

> constituye un elemento con gran valor en la vida de las personas que favorece el desarrollo integral de los individuos, interviene en su formación emocional e intelectual, a través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica, y contribuye al afianzamiento de una actitud abierta, reflexiva y crítica en el alumnado. Además, fomenta el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica.

Y añade que la situación geográfica estratégica de esta comunidad, así como su riqueza natural y su gran extensión

> forman un conjunto de factores que hicieron de Andalucía un foco de atracción de otras civilizaciones desde épocas muy antiguas. Por ello existen gran cantidad de sustratos musicales como son el prerromano, el hispanorromano, el judío, el cristiano, el mozárabe, el castellano, el gitano, etc., hasta la música que se desarrolla en pleno siglo XXI en nuestra Comunidad Autonómica, que han contribuido a la conformación de la música andaluza.

110 Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014 , del 4 de julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria de la Comunitat Valenciana. [2015/7393] (DOGV núm. 7611 de 09.09.2015). Ref. Base Datos 007259/2015.

111 Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2018/4258] (DOGV núm. 8284 de 30.04.2018) Ref. Base Datos 004238/2018

112 Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 50 de 13/03/2015

113 Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 122 de 28/06/2016

Los contenidos establecidos para los cuatro cursos de Secundaria se agrupan en cuatro bloques: escucha; interpretación y creación; contextos musicales y culturales; y música y tecnologías.

Respecto al Bachillerato, el Decreto 110/2016[114] establece que la modalidad de Artes se podrá organizar en dos itinerarios, uno de ellos referido a Artes Plásticas, Diseño e Imagen y el otro a Artes Escénicas, Música y Danza. La Música es asignatura específica (optativa) de oferta no obligatoria para el alumnado de 1º como de 2º cursos. En 1º se imparten Análisis musical 1 y Lenguaje y práctica musical con 2h semanales por asignatura; y en 2º, Análisis musical 2 y Historia de la Música y de la Danza, con carga lectiva de 4 h, pero sólo se puede elegir una.

3.1.5. La LOMLOE

A la espera de los Reales Decretos que concreten y desarrollen esta ley, detallamos sus aspectos más relevantes referidos a la Música y la educación musical en las diferentes etapas del sistema educativo.

Respecto a la Educación infantil, se indica la necesidad de ofertar al alumnado experiencias tempranas de iniciación a la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas autonómicas determinen[115].

En cuanto a los principios generales la Educación Primaria, al igual que en la LOMCE, sólo hace referencia en sus fines a la importancia del sentido artístico y la creatividad. Establece el área de Educación Artística, que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra[116]. En los principios pedagógicos no encontramos ninguna alusión a la música ni a la educación musical. Respecto al profesorado, indica que la enseñanza de la música, previa consulta a las comunidades autónomas será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

En los principios generales de la ESO -manteniendo los de la LOE-, se hace referencia a la adquisición de los aspectos artísticos en tanto que integradores de los elementos básicos de la cultura. En sus objetivos, se cita el hecho artístico y cultural de forma genérica, por lo que se puede sobrentender que se incluye la música.

En cuanto a su organización, sí hace mención explícita a ella como materia a cursar de 1º a 3º. En 4º de la ESO no se sabe si será optativa o no, pues no hace mención alguna a la música.

Respecto a objetivos del Bachillerato, se valora el desarrollo de la sensibilidad artística, literaria y del criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural. En su organización, la música o asignaturas afines (como Análisis Musical, o Lenguaje y práctica musical que sí encontramos en la LOE y la LOMCE) no se nombran entre las materias obligatorias. Tampoco se sabe si estará entre las optativas, derivando a las Administraciones educativas su oferta. En sus principios pedagógicos no encontramos ninguna alusión a la música, tampoco a la educación musical.

114 Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 122 de 28/06/2016

115 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo14.5. BOE-A-2020-17264

116 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 18.2b. BOE-A-2020-17264

3.2. Evolución de la legislación de las enseñanzas elementales, profesionales, superiores y amateurs de la música (conservatorios, escuelas municipales de música)

Desde la aprobación de la Real Orden de 15 de julio de 1830, por la se creaba el Conservatorio de Música María Cristina en Madrid, hasta hoy en día, vamos a repasar las normativas que han ido regulando la enseñanza profesional de la música en España. En función de las necesidades del cada momento, estas normativas han ido dotando progresivamente de organización, plan de estudios y presupuestos a una enseñanza que, siempre ha formado parte de nuestra sociedad.

Por especial interés de la Reina María Cristina, gran apasionada de la música, se crea el primer conservatorio de Música y Declamación, con sede en Madrid. Se encarga de su gestión al tenor italiano Francesco Piermarini, quien lo dota del espíritu italianizante en boga y de un prestigioso profesorado: Ramón Carnicer, Pedro Albéniz y Baltasar Saldoni, entre otros (Turina 1994). Este es el punto de partida del posterior desarrollo de las enseñanzas musicales en España. Sucesivamente, durante el resto del siglo XIX, se crean los conservatorios del Liceo de Barcelona (1838), el de Málaga (1870), el de Valencia (1879), la Escuela Municipal de Música de Barcelona (1886), el de Sevilla (1889) y el de Zaragoza (1890), hasta llegar a la actual red de conservatorios y escuelas de música formada por 1547 centros (352 elementales, 288 profesionales, 32 superiores y 875 escuelas de música).

Si bien se fueron dictando distintas disposiciones para la organización de las enseñanzas, no fue hasta el Real Decreto[117] de 1917 cuando se aprueba el primer reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Tal y como indica Turina (1994), en él se determinan los objetivos generales del centro; las diferentes especialidades —Instrumentos, Composición, Canto y Declamación—; la distribución de las enseñanzas, asignaturas y cursos que configuran los correspondientes planes de estudios de cada una de ellas; el número de clases semanales, así como el de alumnos por clase; la constitución y obligaciones del personal del Conservatorio y las obligaciones y derechos de los alumnos oficiales y libres.

Al amparo del Real Decreto[118] de 16 de junio de 1905, se fueron creando nuevos centros de formación musical de distinta naturaleza y sin ningún plan de estudios determinado. Así, con la finalidad de unificar estas enseñanzas en todo el territorio nacional, se aprobó en 1942 un nuevo decreto[119], conocido como Plan de 42. Esta normativa dividió la enseñanza y los centros que las impartían tres niveles: conservatorio elemental, profesional y superior. Estableció el Conservatorio de Madrid como el único centro superior, creando un grupo de enseñanzas superiores constituidas por el virtuosismo en piano y violín, la dirección de orquesta y los estudios de musicología, de canto gregoriano, de rítmica y paleografía. A su vez, instituyó las titulaciones: Título de Profesor, habilitando únicamente al Real Conservatorio de Madrid como centro superior, y Título Profesional, para el resto de las diferentes especialidades de los conservatorios profesionales. No obstante, no existía un plan de estudios claro que estableciera un número de cursos concretos ni los requisitos exactos de las materias cursadas para obtención de los títulos.

117 Real Decreto de 25 de agosto de 1917, por el que se establece el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Gaceta de Madrid

118 Real decreto disponiendo que las Corporaciones provinciales que sostengan Conservatorios y Escuelas de Música y deseen que los estudios en ellos cursados tenga validez académica soliciten su incorporación al Conservatorio de Madrid. Gaceta de Madrid núm. 168, de 17 de junio de 1905, páginas 1107 a 1108. BOE-A-1905-3751

119 Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. BOE-A-1942-6043

Volviendo a la creación del Conservatorio de Música y Declamación en 1830, el Arte Dramático y la Danza estaban incluidos en las enseñanzas que se impartían, encontrando su espacio en las representaciones operísticas y en el culto al bel canto italiano (Turina, 1994) Hay que esperar al decreto[120] de 1952 para que la Música, el Arte Dramático y la Danza se separen y puedan llevar recorridos y planes de formación acordes con sus especificidades. Así, este decreto establece la separación de los estudios de música de los de declamación y baile, constituyéndose las escuelas de Arte Dramático que, en función del conservatorio de procedencia pasarían a ser de nivel elemental o profesional y, solo el de Madrid, superior.

3.2.1. Decreto 2618/1966. Plan del 66

Según Turina (1994), a causa de la creciente demanda de la sociedad española para acceder a una formación musical, que no ofrecía la enseñanza general, se produjo un aumento considerable del número de conservatorios. Pero, la falta de concreción de la normativa existente produjo grandes deficiencias y diferencias entres ellos. Con la intención de subsanarlas, se aprobó en 1966 el Decreto 2618/1966[121], que establecía como principal finalidad reglamentar los conservatorios. El desarrollo normativo del decreto, al que conocemos como Plan del 66, se centró en establecer la planificación de las diferentes enseñanzas, distribuyéndolas en cursos determinados y agrupándolas en los tres grados consabidos: elemental, medio y superior. Respecto a los estudios superiores, se estableció, para todas las especialidades instrumentales y teóricas, que su recorrido se organizase en dos cursos, tal y como en le Plan del 42. Este corto espacio de dos años originaba que la mayor parte de la formación se impartiera en los cursos de la enseñanza profesional, cuya duración variaba en función de la especialidad cursada. “Como consecuencia de ello, los estudios de grado medio pasaban a soportar un peso excesivo en cuanto a los contenidos de las diferentes especialidades, al situarse el listón correspondiente al nivel de dificultad de dicho grado muy por encima de lo razonable para unos estudios medios” (Turina 1994).

Así, observamos como Violín, Violoncelo y Piano tenían una duración total de 10 cursos, de los que 4 correspondían al grado elemental, cuatro al grado medio y dos al superior. Por otro lado, la mayoría del resto de especialidades instrumentales tenía una duración de ocho cursos, de los que tres correspondían al elemental, tres al medio y dos al superior. Además, la especialidad de Órgano requería siete, y las de Clave, Armonio y Percusión, cinco. En la práctica, los estudios superiores eran una especie de cursos de postgrado que carecían de un grado superior previo, pues la enseñanza giraba en torno a una única asignatura troncal de instrumento, dirección o musicología por curso sin que fuera necesario cursar otro tipo de asignaturas que contribuyeran a la formación integral, musical y humanística del alumnado. El grado superior de Música de Cámara solo podía ser cursado por las especialidades de 10 años, (Violín, Piano y Violoncelo) y quedaba restringido para las de ocho años. Esto conllevó grandes problemas pues, por ejemplo, para poder montar el repertorio de cuarteto es imprescindible la viola.

Respecto a las titulaciones, el Decreto 2618/1966 establece como requisito para su obtención el haber cursado previamente una serie de asignaturas, que no cursos, por lo que “nada impedía al alumno simultanear varias especialidades e incluso diferentes grados de estas, complicando enormemente la gestión académica y administrativa de los conservatorios” (Turina, 1994).

120 Decreto de 14 de marzo de 1952 por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios. BOE-A-1952-3707

121 Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. BOE-A-1966-17113

Con el objetivo de impartir unas enseñanzas de canto, específicamente destinadas a la Ópera, se aprueba, en 1970, el Decreto 313/1970[122], por el que se crea la Escuela Superior de Canto con sede en Madrid. Para su ingreso se requiere una edad mínima de dieciocho años los alumnos y catorce las alumnas, el certificado de estudios primarios y la superación de una prueba de aptitud. Asimismo, se dicta que, al finalizar los estudios, se expedirán, en función de la especialidad, los siguientes diplomas: Diploma de Cantante de Conjunto Coral, Diploma de Cantante de opera y Diploma Superior de Especialización. En ningún caso, estos títulos serían equiparados a los obtenidos en los conservatorios. "Este hecho ha producido frecuentes situaciones irregulares de alumnado con doble matriculación en la Escuela y el Conservatorio" (Turina, 1994).

3.2.2. Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)

Como indicábamos anteriormente, la fuerte demanda social para acceder a la formación musical condujo a una elevada matriculación en los primeros cursos del grado elemental, lo que saturó los conservatorios, dirigiéndolos hacia unas exigencias educativas híbridas, excesivas para los aficionados y claramente insuficientes para los profesionales. Además, la mayoría quería acceder a las especialidades más populares: "piano y guitarra, creciendo éstas en una proporción desmesurada y creando unas necesidades de profesorado que condicionaron una reestructuración posterior, encaminada hacia una racionalización de la oferta de los centros en función de las necesidades profesionales reales" (Turina, 1994).

Según Calderón (2017) la promulgación de la LOGSE[123] significó un cambio cualitativo sustancial en la ordenación educativa de las enseñanzas artísticas y particularmente de las enseñanzas musicales. Fue un avance extraordinario en todos los ámbitos y niveles. Por primera vez, las enseñanzas artísticas, y en concreto las de Música, aparecen perfectamente reguladas dentro del sistema educativo en todos sus niveles. Así, se establece la estructura en tres grados y la duración de las enseñanzas en cada unos de ellos: elemental, medio y superior. Por otro lado, da cabida a la formación no profesional y establece el "nuevo modelo de Escuelas de Música y/o Danza, en las que prima el carácter cultural sobre el profesional, y cuya regulación se remite a cada Administración educativa" (Turina, 1994). Además, crea los centros integrados en los que se impartirán conjuntamente las enseñanzas de régimen general con las de régimen especial. Otra aportación muy importante de esta reforma fue que "exigió también una importante inversión en lo referente a la adecuación de la infraestructura a las nuevas exigencias derivadas de la propia reforma" (Turina 1994). Así, por primera vez una norma determina los espacios y superficies específicos que deben reunir los centros para impartir la enseñanza reglada de la música estableciéndose en el RD389/1992[124] los requisitos mínimos de los centros teniendo en cuenta la ratio y el nivel que se imparta, por lo que se implantan tres tipos de centros de enseñanzas regladas: elementales, profesionales y superiores. A su vez, se disponen también los requisitos mínimos de los centros integrados.

Mediante los reales decretos 756/1992[125] y 617/1995[126] se organizan por primera vez los currículos para la enseñanza elemental, media y superior de la música, que recogerán el conjunto

122 Decreto 313/1970, de 29 de enero, por el que se crea una Escuela Superior de Canto en Madrid. BOE-A-1970-167

123 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.BOE-A-1990-24172

124 Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. BOE-A-1992-9097

125 Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. BOE-A-1992-20358

126 Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE-A-1995-13594

de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación y se establecerán unos criterios metodológicos que nos pondrán, al menos en teoría, en consonancia con los progresos e innovaciones pedagógicas del resto de los países más avanzados de Europa, donde el proceso evolutivo y la formación integral de la persona son el centro de la enseñanza musical. Además, tal y como indica Turina (1994), con el fin de que los profesores puedan elaborar proyectos y programaciones que se adapten a las características del alumnado y a la realidad educativa de cada centro, se establecía que los diferentes currículos que las Administraciones educativas elaboraran debían ser amplios, abiertos y flexibles. Pero la realidad fue que la mayor parte del profesorado no estaba preparado para estos cambios, lo que supuso un gran reto para ellos, teniendo que afrontarlo sin haber recibido una formación previa al respecto. Mediante el Real Decreto 986/1991[127], modificado por el Real Decreto 535/1993[128], se establecen con carácter progresivo tanto el calendario de implantación de las enseñanzas de la nueva normativa como el calendario de extinción de las enseñanzas correspondientes a los planes anteriores.

El Real Decreto 756/1992[129] establecía la duración del grado elemental en cuatro cursos y dividía el grado medio en tres ciclos de dos cursos cada uno. También fijaba los objetivos básicos de los grados elemental y medio, la relación de especialidades de ambos grados, las asignaturas de obligada inclusión, los tiempos lectivos mínimos para las mismas, los límites de permanencia en los centros y autorizaba a las Administraciones educativas a establecer criterios y las pruebas de ingreso a ambos grados. El currículo de los grados elemental y medio quedaba estructurado en torno al estudio de una especialidad instrumental en la que se cursaban una serie de asignaturas que "equilibren el conocimiento teórico con el desarrollo de las habilidades técnicas y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical"[130], por lo que se ampliaron las actividades de conjunto. Como indica Turina (1994), la elaboración de las programaciones por parte del profesorado debía realizarse teniendo en cuenta no tanto la mera adquisición de nuevos elementos, sino el desarrollo de los contenidos y en una continuada profundización de estos, pues la mayoría de los esenciales en la formación de un músico están presentes desde el comienzo de los estudios.

Aquellas CCAA que tenían transferidas las competencias, dictaron sus propios decretos y órdenes para el desarrollo de los currículos al amparo del Real Decreto 756/1992. Para las que no, el Ministerio de Educación y Ciencia, mediante la aprobación de la Orden[131] de 1992, se encargó de esta función. En sus anexos se establece con máxima concreción los cursos, asignaturas y tiempos lectivos de las diferentes especialidades y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación , así como los criterios metodológicos que deben ser tenidos en cuenta a lo largo de esta amplia etapa formativa. Como señala Turina, (1994)

> merece la pena destacar la presencia, en el segundo ciclo de grado medio, de la enseñanza de Armonía, obligatoria para todos los alumnos, que abre la puerta en el tercer ciclo a una doble opción: la de la enseñanza de Análisis, concebida para los alumnos cuyo interés prioritario es el instrumental, y la de Fundamentos de Composición, para aquellos que se dirijan en el grado superior hacia aquellas especialidades para las que la composición es básica (Composición propiamente dicha, Dirección, y Musicología).

127 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-A-1991-16269

128 Real Decreto 535/1993, de 12 de abril, 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-A-1993-11247

129 Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. BOE-A-1992-20358

130 Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. BOE-A-1992-20358

131 Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. BOE-A-1992-20893

Respecto al grado superior, el Real Decreto 617/1995[132] establece los aspectos básicos del currículo, que estará compuesto por las materias específicas de cada especialidad, así como de otras basadas en la profundización de contenidos teóricos y humanísticos. La relevancia de estas asignaturas complementarias es grande pues, con ellas, se pretendía dar un verdadero carácter de enseñanza superior, al tiempo que se evita basar su planteamiento en una mera extensión del tradicional concepto de 'virtuosismo', centrado casi exclusivamente en el perfeccionamiento de lo estrictamente relacionado con la propia especialidad. Este grado se estructuraba en un ciclo con una duración de cuatro a cinco cursos en función de la especialidad que se cursara, que se incluían dentro de los ámbitos de la creación, la interpretación, la investigación y la docencia. A su vez, a cada ámbito ofrecía la posibilidad de distintos itinerarios de manera que la especialización se adaptara a los distintos perfiles del ejercicio profesional. Por ejemplo, dentro del ámbito de la Pedagogía se podía cursar dos especialidades: Pedagogía del lenguaje y la educación musical o Pedagogía del Canto y de las distintas especialidades instrumentales. Así, en la primera se establecieron tres itinerarios a elegir por el alumnado: Lenguaje Musical, Música en la Educación Secundaria y Educación musical temprana.

Respecto a las titulaciones, la LOGSE se establece que:

> al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de licenciado universitario. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores[133]. (Art. 42.1)

Otra de las grandes aportaciones de la LOGSE[134] fue equiparar el título Superior de Música al título de licenciado universitario. Así, aunque la función de los conservatorios profesionales será proporcionar la formación musical general a los futuros músicos, la de los Superiores residirá en "la profundización necesaria en las especializaciones respectivas que garantice la plena cualificación profesional, sirviendo además de cauce para el establecimiento del tercer ciclo universitario conducente al título de Doctor" (Turina 1994).

Con la intención de dotar de estructuras administrativas con capacidad para organizar y gestionar las enseñanzas correspondientes al grado superior, se procedió mediante el Real Decreto 1220/1992[135] a la separación de los grados que tenían atribuidos por el Decreto 2618/1966[136] los Conservatorios Superiores de Madrid y Salamanca que les encomendaba la enseñanza de la música en sus grados elemental, medio y superior, lo que ha originado que estos centros estuvieran integrados por un alumnado heterogéneo en aptitudes, motivaciones y edades. Así, de acuerdo con lo establecido por el Real Decreto 389/1992[137] estos dos conservatorios organizarán e impartirán únicamente el grado superior.

La LOGSE establece otras dos aportaciones muy importantes: la creación de los nuevos modelos de Centros Integrados y de las Escuelas de Música y Danza. Los primeros surgen para facilitar al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y las de

132 Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE-A-1995-13594

133 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Artículo 42.1. BOE-A-1990-24172

134 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Artículo 42.4. BOE-A-1990-24172

135 Real Decreto 1220/1992, de 2 de octubre, por el que se transforman el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y se crean nuevos Conservatorios Profesionales de Música. BOE-A-1992-23562

136 Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. Artículo 6.1. BOE-A-1966-17113

137 Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas. Artículo 9.c. BOE-A-1992-9097

régimen general, estableciéndose también, como extensión, "la posibilidad de realizar convalidaciones entre ambos estudios y de obtener el título de Bachiller en Música tras superar el tercer ciclo del grado medio y las asignaturas comunes del Bachillerato" (Calderón, 2017, p. 237).

Otra aportación muy importante de la LOGSE fue la de establecer un modelo de enseñanza musical orientado a la formación no profesional y dirigido a toda la población sin límite de edad y sin necesidad de aptitudes musicales previas. Este patrón educativo es el que imparten la escuelas de música y danza, haciéndose eco de la filosofía que desde hacía mucho tiempo imperaba en Europa de democratización de la música. Así, al amparo de la Orden de 30 de julio de 1992[138], dictada por el ministerio de Educación y Ciencia, las escuelas de música comenzaron a surgir por todo el territorio nacional con el apoyo de las administraciones locales, que, en algunos casos, desempeñaron una función encomiable. Tal y como indica Turina (1994), las enseñanzas de las escuelas de música están enfocadas a la formación integral de cada persona, fomentando su relación con los demás por medio de una enseñanza planteada hacia la potenciación de la dimensión comunicativa de la música. Así, la mencionada orden establece para las escuelas de música los siguientes objetivos: fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música, iniciando a los niños, desde edades tempranas, en su aprendizaje; ofrecer una enseñanza instrumental, orientada tanto a la práctica individual como a la práctica de conjunto; proporcionar una enseñanza musical complementaria a la práctica instrumental; fomentar en los alumnos el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales; organizar actuaciones públicas y participar en actividades musicales de carácter aficionado; desarrollar una oferta amplia y diversificada de educación musical, sin límite de edad y orientar aquellos casos en que el especial talento y vocación del alumno aconseje su acceso a una enseñanza de carácter profesional, proporcionando la preparación adecuada para acceder a dicha enseñanza[139].

Para asegurar la calidad educativa en el cumplimiento de sus objetivos, las escuelas de música deberán abarcar, como oferta básica, los siguientes ámbitos de actuación: música y movimiento para niños en edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años; práctica instrumental, sin límite de edad; formación musical, complementaria a la práctica instrumental y actividades instrumentales y vocales de conjunto[140]. Al amparo de la citada orden, algunas CCAA han ido aprobando y renovando decretos propios que regulen las EMMyD en sus territorios. El más reciente es el borrador de un nuevo decreto del Consell, por el que se regularán en la Comunidad Valenciana las escuelas de enseñanza artística no formal de música y de artes escénicas que, consultada la unidad administrativa competente en la gestión, se garantiza que antes de que acabe el año 2021 será publicada la norma en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana.

3.2.3. Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

La Ley Orgánica de Educación[141] define las enseñanzas artísticas en los mismos términos que la LOGSE, esto es, como enseñanzas de régimen especial. Y establece que estas son el conjunto de enseñanzas del sistema educativo que tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, de la danza, de las artes plásticas, el diseño y la conservación de bienes culturales[142].

138 Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. BOE-A-1992-20128

139 Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Punto 3. BOE-A-1992-20128

140 Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Punto 5.1. BOE-A-1992-20128

141 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899

142 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 45. BOE-A-2006-7899

Al establecer los niveles educativos, "hace una referencia expresa a la educación superior, de la que esta vez ya forman parte las enseñanzas artísticas superiores y, por lo tanto, las enseñanzas superiores de música, situándolas al mismo nivel de la enseñanza universitaria" (Calderón, 2017, p. 240). Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definiéndolo como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas y se faculta al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, para regular la composición y funciones de dicho Consejo[143].

Existen muy pocas variaciones entre la LOE y la LOGSE, pues se mantiene la misma estructura curricular, niveles y recorridos educativos. La organización de las enseñanzas elementales pasa a ser competencia de las CCAA, que se encargarán de su organización y características, manteniendo la norma de los cuatro cursos. En las enseñanzas profesionales, como apunta Calderón (2017), lo más significativo es que se organizan en asignaturas comunes y asignaturas propias de cada especialidad, lo que dota de flexibilidad a las Administraciones educativas para incorporar nuevas asignaturas, por ejemplo, Banda (para instrumentos de viento y percusión) y Conjunto. A su vez, dota a las Administraciones educativas la facultad de potenciar distintos perfiles en los dos últimos cursos de cada especialidad.

Para acceder a las enseñanzas profesionales es necesario superar una prueba específica y, al finalizar los seis cursos, se tiene el titulo profesional correspondiente. Si el alumnado supera las materias comunes del bachillerato, obtiene el título de Bachiller, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

Respecto a las enseñanzas superiores, tal y como indicábamos, la LOE incluye las enseñanzas artísticas superiores, junto con la enseñanza universitaria y otras enseñanzas superiores, dentro de la educación superior. Para el desarrollo normativo de éstas, el Real Decreto 1614/2009[144] acogiéndose a la Declaración de Bolonia, establece los objetivos de especial interés para la creación y consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Así, con base en una formación de calidad orientada el mundo profesional, los planes de música se establecen desde el principio de la flexibilidad en todos los sentidos: la organización, la adquisición de competencias, las metodologías docentes y los procedimientos de evaluación. A su vez, se acoge a los créditos europeos (ECTS) que garanticen la movilidad del alumnado, así como la obtención del Suplemento Europeo al Título. Los planes de estudio de cada especialidad constarán de 4 cursos de 60 créditos cada uno.

Al finalizar los estudios superiores de música se obtiene el Título Superior de Música en la especialidad cursada, y equivalente a todos los efectos al título universitario de licenciado o el título de Grado equivalente. En el Real Decreto 614/2009 se estructuran las enseñanzas artísticas superiores en Grado y Postgrado, previendo en este último nivel las enseñanzas de Máster que conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado y los estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas mediante convenios con las universidades.

Se produjo un conflicto entre Universidades y Centros Superiores de enseñanzas artísticas a causa de la denominación de Grado para definir tanto las enseñanzas cursadas como el título obtenido en los Centros Superiores de enseñanzas Artísticas (Grado en Música y título de Grado en Música, por ejemplo). Este conflicto acabará en un contencioso administrativo que será resuelto en 2012 mediante sentencia del Tribunal Supremo.

Para acceder a los estudios superiores el Real Decreto 631/2010[145] estableció los siguientes requisitos: estar en posesión del título de Bachiller, haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de Grado Medio y superar una prueba específica de acceso. No obstante, se podía acceder al Grado Superior siempre que se demostrase tener los conocimientos y aptitudes necesarios

143 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 45. BOE-A-2006-7899

144 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-A-2009-17005

145 Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2010-8955

para cursar estas enseñanzas. Se establecen ocho especialidades: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión, Sonología y Flamenco.

En 2013 se aprueba la LOMCE[146] que, salvo aspectos puntuales, no aporta prácticamente cambios respecto a la LOE. Los mas significativos son, por un lado, el cambio de la denominación del título que se obtiene al finalizar las enseñanzas profesionales, pasando a denominarse título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música. Y concreta que el alumnado que se encuentre en posesión de este título podrá obtener el de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno o alumna. En el título de Bachiller deberá hacerse referencia a que se ha obtenido por este procedimiento, así como la calificación final de Bachillerato[147].

Por otro lado, en el Real Decreto 21/2015[148] se modifican todos los aspectos que recoge la sentencia de 2012 del Tribunal Supremo "declarando nulos aquellos artículos y expresiones que hagan referencia al título de Grado o a las expresiones de grado o graduado y graduada por ser propios única y exclusivamente de la Universidad" (Calderón, 2017, p. 245).

Así, el Real Decreto 21/2015 indica que, de manera similar a lo que estableció la LOGSE, el alumnado que haya terminado los estudios de enseñanzas artísticas superiores obtendrá el título superior correspondiente, 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 su posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión de un título Superior de Enseñanzas Artísticas[149].

Respecto a las Escuelas Municipales de Música y Danza, si bien ambas leyes no hacen referencia ellas en la definición de enseñanzas artísticas, establece, exactamente igual que la LOGSE, que podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtenciónn de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad.

3.2.4. La LOMLOE

A falta de su desarrollo normativo, en lo referente a las enseñanzas artísticas, observamos que no aporta muchos cambios respecto a la LOE y la LOMCE.
La modificación más significativa se refiere a la titulación superior y establece que:

> el alumnado que haya superado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrá el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o de Danza en la especialidad que corresponda , que será equivalente, a todos los efectos, 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 Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza[150]. (Art. 50. Cuarenta y tres)

En principio, esto significa una vuelta a la antigua denominación de Grado de la LOE que produjo el conflicto entre los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y las Universidades.

146 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE-A-2013-12886

147 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Artículo único, Punto Cuarenta que modifica el Artículo 50.1 y 50.2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación BOE-A-2013-12886

148 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-A-2015-1157

149 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. Artículo 8.3. BOE-A-2015-1157

150 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Cuarenta y tres por el que se modifica el artículo 54.3. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación BOE-A-2020-17264

4. Formación en circo

Existen en el Estado español tres escuelas que están ofreciendo formación profesional a nivel medio y superior. Son El Centro de Artes Urbanas de Granada, la Escuela de circo Carampa de Madrid y la Escuela Rogelio Rivel de Barcelona.

El Centro de Artes Urbanas, creado en 2009 por la compañía Animasur es la mayor referencia andaluza de Circo y educación[151] .

La Escuela de circo Carampa[152] oferta un programa de 2500 horas centrado en la polivalencia y la interdisciplinaridad, que permite al estudiante desarrollar un amplio registro de competencias, a la vez que apunta a la maestría de una o varias disciplinas de las cinco grandes familias de las artes circenses: aéreos, equilibrios, acrobacia, manipulación y clown. A este centro está asociada la Escuela Municipal de Circo de Alcorcón, la primera escuela municipal en esta modalidad de España.

El Centro de las Artes del Circo Rogelio Rivel[153], un espacio único dedicado a la formación profesional en Artes del Circo, oferta un ciclo formativo de Grado Medio y un ciclo formativo de Grado Superior. En el 2010, profesores especialistas de este centro empiezan a trabajar juntamente con l'Institut Català de Qualificacions Professionals y con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, con el objetivo de crear la cualificación de artista de circo en dos niveles y los contenidos de la formación profesional correspondiente. El 2015 fueron aprobados el Ciclo de Grado Medio y en el 2017 el Ciclo Superior. Actualmente es un centro autorizado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para impartir ambos títulos.

El interés de los profesionales del circo es que los dos niveles de formación sean reconocidos a nivel estatal, pero aún está por cumplirse. Además, otra de sus principales reivindicaciones es que el estudio del circo forme parte del espacio Bolonia, como ya ocurre en países como, por ejemplo, Bélgica o Francia.

Existe la Federación Española de Formación Profesional en el Arte del Circo (FEFPAC), integrada por las tres escuelas mencionadas, que están integradas a su vez en la Federación Europea de Escuelas de Circo (FEDEC), una red a la que están asociadas 45 escuelas de circo europeas.

La FEFPAC fue creada para apoyar el desarrollo de la formación profesional del circo en España, para representar al sector de la formación profesional de esta modalidad artística en una acción política acordada y trabajar por el reconocimiento oficial de las artes circenses en la educación.

Las acciones de FEFPAC están diseñadas para beneficiar el proceso de educación circense en varios niveles. Su público objetivo son las organizaciones que han desarrollado programas de formación a tiempo completo y otras que ofrecen formación continua a los profesionales circenses. Los beneficiarios indirectos son todos aquellos que trabajan con estas instituciones: jóvenes profesionales del circo, formadores de circo, estudiantes y participantes en la red más amplia de actividades de circo juvenil y de ocio[154].

151 https://caugranada.es/que-es-el-cau.php

152 http://carampa.com/quienes-somos/carampa/

153 www.escolacircrr.com

154 http://www.fedec.eu/en/members/134-federacion-espanola-de-formacion-profesional-en-el-arte-del-circo---fefpac

5. Centros de enseñanzas de artes escénicas

Como apartado final de esta segunda parte hemos considerado oportuno incluir una relación que recoge el número de centros existentes en España que imparten enseñanzas de las distintas modalidades de Danza, Música, Teatro y Circo (ver Tabla 3).

Tabla 3 – *Centros de enseñanzas de danza, música, teatro y circo*

ANDALUCÍA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	8	7	15			
	Profesional	6	1	7			
	Superior	1	0	1			
Total		15	8	**23**	13	2	**15**
Música	Elemental	74	14	88			
	Profesional	24	5	29			
	Superior	5	0	5			
Total		103	19	**122**	97	12	**109**
Teatro	Superior	3	1	4	Faltan datos		
Total		3	1	**4**			
Circo							
Total							

ARAGÓN							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	0	1			
	Profesional	1	0	1			
	Superior	0	0				
Total		2	0	**2**	6	4	**10**
Música	Elemental	8	7	15			
	Profesional	8	3	11			
	Superior	1	0	1			
Total		17	10	**27**	30	8	**38**
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total		0	0	0			**0**
Circo		0	0			2	
Total		0	0			2	**2**

ASTURIAS							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	1	2			
	Profesional	1	1	2			
	Superior	0	0	0			
Total		2	2	**4**	0	0	**0**
Música	Elemental	6	4	10			
	Profesional	5	1	6			
	Superior	1	0	1			
Total		12	5	**17**	0	0	**0**
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			**0**
Circo		0	0	**0**			
Total				**0**			**0**

BALEARES							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	2	3			
	Profesional	1	1	2			
	Superior	0	0	0			
Total		2	3	**5**	0	0	**0**
Música	Elemental	9	3	12			
	Profesional	6	0	6			
	Superior	1	0	1			
Total		16	3	**19**	0	0	**0**
Teatro	Superior	1	0	**1**	Faltan datos		
Total		0	0	**1**			
Circo		0	0	**0**	0	0	**0**
Total				**0**			**0**

CANARIAS							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	0	0			
	Profesional	0	0	0			
	Superior	0	0	0			
Total		0	0	**0**	11	0	**11**
Música	Elemental	3	3	6			
	Profesional	2	1	3			
	Superior	2 (sedes)	0	2			
Total		7	4	**11**	32	2	**34**
Teatro	Superior	0	2	2	Faltan datos		
Total		0	2	**2**			
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total				**0**			

CANTABRIA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	4	4			
	Profesional	0	3	3			
	Superior	0	0	0			
Total		0	7	**7**	0	7	**7**
Música	Elemental	4	1	5			
	Profesional	3	0	3			
	Superior	0	0	0			
Total		7	1	**8**	1	1	**2**
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total							
Circo		0	0	**0**	0	0	**0**
Total				**0**			**0**

CASTILLA-LA MANCHA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	4	0	4			
	Profesional	2	0	2			
	Superior	0	0	0			
Total		6	0	**6**	20	1	**21**
Música	Elemental	13	1	14			
	Profesional	10	0	10			
	Superior	1	0	1			
Total		24	1	**25**	45	2	**47**
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total		0	0	**0**			
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total							

CASTILLA Y LEÓN							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	3	3			
	Profesional	0	2	2			
	Superior	0	0	0			
Total		0	5	**5**	0	0	**0**
Música	Elemental	12	9	21			
	Profesional	11	4	15			
	Superior	1	0	1			
Total		24	13	**37**	68	4	**72**
Teatro	Superior	0	1	1	Faltan datos		
Total		0	1	**1**			
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total							

CATALUÑA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	0	0			
	Profesional	2	1	3			
	Superior	1	0	1			
Total		3	1	**4**	10	51	**61**
Música	Elemental	0	0	0			
	Profesional	19	9	28			
	Superior	0	4	4			
Total		19	13	**32**	157	75	**232**
Teatro	Superior	1	1	2	Faltan datos		
Total		1	1	**2**			
Circo		0	0		0	1	
Total				**0**		1	**1**

CEUTA Y MELILLA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	0	0			
	Profesional	0	0	0			
	Superior	0	0	0			
Total		0	0	**0**	0	0	**0**
Música	Elemental	2	0	2			
	Profesional	2	0	2			
	Superior	0	0	0			
Total		4	0	**4**	0	0	**0**
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total		0	0	**0**			**0**
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total							**0**

COMUNIDAD DE MADRID							
Centros registrados	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	3	2	5			
	Profesional	3	2	5			
	Superior	1	1	2			
Total		7	5	**12**	48	0	**48**
Música	Elemental	12	24	36			
	Profesional	14	10	24			
	Superior	2	5	7			
Total		28	39	**67**	90	0	**90**
Teatro	Superior	1	1	2	1	2	
Total		1	1	**2**			**3**
Circo		0	0	**0**		1	
Total						1	**1**

COMUNIDAD VALENCIANA							
Centros	Grado	**Enseñanza reglada**			**Enseñanza no reglada**		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	7	13	20			
	Profesional	5	6	11			
	Superior	2	0	2			
Total		14	19	**33**	9	22	**31**
Música	Elemental	39	30	69			
	Profesional	44	33	77			
	Superior	3	1	4			
Total		86	64	**150**	20	399	**419**
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			
Circo		0	0	**0**		1	
Total				**0**		1	**1**

EXTREMADURA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	1	2			
	Profesional	1	1	2			
	Superior	0	0	0			
Total		2	2	**4**	1	1	**2**
Música	Elemental	6	1	7			
	Profesional	7	0	7			
	Superior	1	1	2			
Total		14	2	**16**	2	1	**3**
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			**1**
Circo		0	0	0	0	0	**0**
				0			

GALICIA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	2	2	4			
	Profesional	2	2	4			
	Superior	0	0	0			
Total		4	4	**8**	2	9	**11**
Música	Elemental	32	14	46			
	Profesional	28	17	45			
	Superior	2	1	3			
Total		62	32	**94**	72	33	**105**
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			**1**
Circo		0	0	**0**		1	
Total						1	**1**

LA RIOJA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	0	0			
	Profesional	0	0	0			
	Superior	0	0	0			
Total		0	0	**0**	0	0	**0**
Música	Elemental	3	0	3			
	Profesional	3	0	3			
	Superior	0	0	0			
Total		6	0	**6**	9	1	**10**
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total		0	0	**0**			
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total							

MURCIA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	1	2			
	Profesional	1	0	1			
	Superior	0	0	0			
Total		2	1	**3**	0	0	**0**
Música	Elemental	3	5	8			
	Profesional	8	2	10			
	Superior	1	0	1			
Total		12	7	**19**	0	0	
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			
Circo		0	0	0	0	0	**0**
Total				**0**			

NAVARRA							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	0	0	0			
	Profesional	0	0	0			
	Superior	0	0	0			
Total		0	0	**0**	2	1	**3**
Música	Elemental	0	0	0			
	Profesional	2	0	2			
	Superior	1	0	1			
Total		3	0	**3**	52	9	61
Teatro	Superior	0	0	0	Faltan datos		
Total		0	0	**0**			**0**
Circo		0	0	**0**		1	
Total						1	**1**

PAÍS VASCO							
Centros	Grado	Enseñanza reglada			Enseñanza no reglada		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Danza	Elemental	1	0	1			
	Profesional	1	0	1			
	Superior	1	0	1			
Total		3	0	**3**	0	0	**0**
Música	Elemental	4	11	15			
	Profesional	8	5	13			
	Superior	0	1	1			
Total		12	17	**29**	43	42	**85**
Teatro	Superior	1	0	1	Faltan datos		
Total		1	0	**1**			1
Circo		0	0	**0**		1	
Total							**1**

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional
https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/centros-docentes/buscar-centro-no-universitario.html

A la vista del número de centros públicos y privados, tanto de enseñanzas artísticas regladas como de no regladas, se hace evidente la necesidad de que las administraciones educativas comiencen las acciones necesarias para actualizar los datos. Por un lado, los de los centros públicos dependientes de las consejerías de educación y de los municipios; hay que poner al día el número de alumnos y alumnas, el profesorado, las especialidades que se imparten, y el nivel educativo que se oferta; y por otro lado, es imprescindible expandir a otros territorios el registro de las escuelas privadas, regladas y no regladas, de arte dramático, danza, música y circo para llevar a cabo prácticas que garanticen la calidad de la enseñanza, como ya sucede en algunas comunidades autónomas. Para ello es necesario establecer un criterio claro de clasificación de los centros y una nomenclatura común de las enseñanzas artísticas para todas las comunidades autónomas.

Además, la inclusión de la música y la danza en las enseñanzas artísticas de grado elemental y medio tiene una trayectoria histórica extensa, pero no sucede lo mismo con el arte dramático y el circo. Si somos conscientes del contexto en el que las enseñanzas artísticas se insertan en países vecinos, llegamos a dos claras conclusiones. Una es que la educación de todas las artes escénicas se establece en tres niveles por grupos de edades que equivalen a los grados elemental, medio y superior de música y danza. Dicho con otras palabras, explorar la posibilidad de que el circo y el teatro se inserten en las enseñanzas artísticas en los tres grados existentes: elemental, medio y superior.

La segunda conclusión sería romper las fronteras entre estas artes, es decir, educar en la multidisciplineriedad artística, como ya hacen algunas escuelas privadas y no regladas de artes escénicas. El perfil del alumno se expande, pues es capaz de explorar diferentes artes y técnicas escénicas, a la vez que gracias a la capacidad de "aprender a aprender" será capaz de generar sinergias entre ellas, para continuar con su formación a lo largo de toda la vida y habitar diferentes experiencias creadoras transfronterizas.

TERCERA PARTE

Creencias implícitas de miembros de la Academia, especialistas y profesionales de los distintos niveles educativos sobre las artes escénicas

Método e instrumentos

Para realizar el estudio sobre las Artes Escénicas (AAEE) en la educación y las enseñanzas, tanto profesionales como no profesionales, se ha entendido por tales todas las formas de expresión capaz de inscribirse en un espacio escénico (teatro, danza, música, circo, canto o cualquier otra forma de manifestación escénica, como la *performace* o el *soundpainting*).

Para conocer cuál es el pensamiento de los sujetos de la muestra sobre el papel de las AAEE en la educación se diseñó una investigación no experimental cuantitativa y cualitativa cuyos objetivos generales son:

1. Averiguar el lugar que han de ocupar las AAEE en los currículos de los distintos niveles de educativos de la enseñanza reglada no universitaria, según la opinión de académicos y académicas, personas investigadoras, profesorado de distintos niveles y artistas.
2. Conocer el pensamiento sobre los espectáculos de AAEE destinados al público juvenil.
3. Conocer la opinión sobre cuáles son los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de los participantes.
4. Investigar cuál es el estatus de las enseñanzas de las AAEE, tanto regladas como no regladas, públicas o privadas (escuelas municipales, conservatorios elementales, medios y superiores de música y danza, escuelas superiores de arte dramático, de canto, escuelas de circo).
5. Conocer el pensamiento de los enseñantes de AAEE sobre su labor docente y su opinión sobre los centros de AAEE y las enseñanzas que estos imparten y sobre su profesorado.
6. Averiguar la consideración y el valor que la sociedad concede a las AAEE y a sus estudios.

   A continuación, vamos a exponer el procedimiento y las técnicas que se han aplicado de manera ordenada y sistemática en la realización de este estudio. Para los datos cuantificables hemos utilizado una metodología cuantitativa y para los temas que no pueden ser cuantificados, es decir, que no pueden ser trasladados a datos numéricos, recurrimos a la metodología cualitativa.

1. Procedimiento

El instrumento para la recogida de datos utilizado ha sido el cuestionario. Cuando se investiga desde el paradigma cuantitativo-cualitativo, es la herramienta más utilizada para recolectar datos, especialmente aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos de quienes interesa conocer las creencias implícitas. Con este fin elaboramos tres cuestionarios en Formularios Google.

Cuestionario 1. Las Artes Escénicas en el Currículum General
Cuestionario 2. Efectos de la práctica de las Artes Escénicas
Cuestionario 3. Enseñanza de las Artes Escénicas

La secuencia seguida para elaborar los cuestionarios fue la siguiente: determinamos con precisión el tipo de información que necesitábamos, seleccionamos los aspectos más relevantes para obtenerla, decidimos la modalidad de los cuestionarios más adecuada a nuestra finalidad, efectuamos una primera redacción, la sometimos a la valoración de expertos y reelaboramos los cuestionarios con la redacción definitiva.

Los cuestionarios están estructurados de tal manera que al informante se le ofrecen sólo determinadas alternativas de respuesta. Nos decidimos, principalmente, por las respuestas cerradas porque limitan las contestaciones de la muestra, son fáciles de rellenar, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivas y, también, más sencillas de codificar y contestar. Aunque

presentan la desventaja de que las categorías que se ofrecen pueden no ser las más adecuadas o que la persona que las complementa no haya pensado sus respuestas en términos de las categorías que se le ofrecen. Otra desventaja, que platean los metodólogos es que, al proponer categorías al informante, se le están 'sugiriendo', de alguna manera, las respuestas (Cea D'Ancona, 2001).

El tipo de preguntas utilizadas fue fundamentalmente "cerradas", ya que se especifican de antemano las posibles respuestas alternativas. Por ejemplo: "¿Utiliza en su labor docente las estrategias de las artes escénicas como instrumento transversal y para el desarrollo de competencias del alumnado de otras materias no artísticas? -Nunca, Ocasionalmente, Sí, normalmente, Sí, siempre, Solo imparto materias artísticas-"). Por lo general, hemos presentado categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, aunque dependiendo de la naturaleza del objetivo de la investigación, en ocasiones, el encuestado puede seleccionar, si es necesario, más de una opción.

Para la redacción de las preguntas hemos utilizado tres modalidades:

1) Escalas Likert, que comprende varias frases que expresan una opinión, grado de acuerdo o desacuerdo sobre un tema. Por ejemplo: "A los jóvenes les gusta encontrar en los espectáculos de artes escénicas a un público mayoritariamente joven. -En total desacuerdo. Más bien en desacuerdo. Ni en desacuerdo ni de acuerdo, Más bien de acuerdo. Totalmente de acuerdo-."
2) Escalas de categorías: la característica básica de esta técnica es la presentación a los encuestados de una escala en forma lineal con los límites claramente definidos (por ejemplo, entre 1 y 10). También se han utilizado algunas preguntas dicotómicas.
3) Preguntas abiertas. También se ha recurrido, en ocasiones a esta modalidad de preguntas, en las que se da libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras y permiten responder en cualquier sentido de acuerdo con las ideas de la persona encuestada.

Y en algunos ítems de respuestas cerradas se ha añadido la opción Otra. El número de ítems esta recogido en la Tabla 4.

Tabla 4 – *Modalidad de preguntas de los ítems de los cuestionarios*

	Total ítems	Preguntas cerradas	Preguntas abiertas	Opción "otra"
Cuestionario 1	67	7	60	10
Cuestionario 2	61	60	1	1
Cuestionario 3	65	46	19	10
Total	**193**	**113**	**80**	**21**

Fuente: elaboración propia.

2. Validación de los cuestionarios por expertos

Para determinar la capacidad que tiene un instrumento de medir el concepto que se quiere evaluar, es decir la validez, recurrimos a someter los cuestionarios al juicio de expertos.

Los expertos que validaron el Cuestionario 1 fueron:

- Dr. Sebastián Mariné, profesor el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Música de Cámara / Grupo de Música Contemporánea, profesor de Piano en ESM Reina Sofía (Madrid), concertista internacional y compositor, licenciado en Historia del Arte (UCM).
- Dra. Carmen Márquez, profesora titular en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Dr. Antonio Calvillo, profesor de Música en Secundaria, Asesor del CEFIE de Cádiz, presidente del Congreso de Educación Musical CON EUTERPE.

- Dr. Emilio Méndez Martínez, profesor de enseñanza primaria, codirector de la revista Artes Performativas, Educación y Sociedad.
- Dra. Marta Castañer Barcells, Profesora catedrática, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Universidad de Lleida.
- María Colomer Pache, presidenta de la Mostra Viva del Mediterrani, profesora de AAEE en Fundación Yehudi Menuhin.
- Javier Monteagudo Galisteo, maestro especialista en Educación Musical, asesor en el CEIP Manuel Bartolomé Cossío de Madrid, responsable de Formación en el Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias".

Los expertos validadores del Cuestionario 2 fueron:
- Paula Ruiz Sesé, maestra de primaria especialidad educación física (Madrid), músico y miembro de Soundpaintingmadrid.
- Antoni Navarro Amorós, Máster en Didáctica del Teatro, Asesor de CEFIRE Artisticoexpresivo de Castellón, codirector del Máster en Teatro Aplicado de la Universidad de Valencia.
- Dra. Sonia Casquete Alemany, Máster en Teatro Aplicado, directora de la escuela Les Carolines de Picassent (Valencia).
- África Morris, bailarina y coreógrafa, graduada en danza clásica y licenciada en Pedagogía de la Danza por el real Conservatorio Profesional de Danza de Madrid. Máster en Estética y Teoría de las Artes por el Instituto de Estética y teoría de las Artes y la U.A.M. de Madrid.
- Dra. María Esther Uría, Profesora en la Universidad del País Vasco, actriz.
- María José Álvarez, profesora del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Los expertos que validaron el Cuestionario 3 fueron:
- África Hernández, profesora de danza clásica y pedagoga del Método Vaganova, titulada en Danza Clásica por el Conservatorio Superior de Música de Valencia.
- Juan Pascual Carbonell, coordinador de la Escuela Municipal de Música y Danza de Alcobendas (Madrid), miembro de las juntas directivas de ADEMUM y UEMYD (Asociación de las Escuelas municipales de Música y Danza de Madrid y España respectivamente).
- Jaroslaw Bielski, director de escena, actor y profesor de teatro, fundador y director de Réplika Teatro, licenciado en la Universidad de Arte Dramático de Cracovia (Polonia).
- Elixabete Etxebeste Espina, filósofa y esteta de la música, profesora en MUSIKENE (Centro Superior de música del País Vasco, San Sebastián).
- Dra. Ester Vendrell Sales, profesora de Dramaturgia, escenificación y coreografía, Institut del Teatre (Barcelona).
- Miriam Martínez Costa, bailarina, Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, directora de la Escuela Municipal de Danza de Castelldefels, Barcelona.
- Rafa Ricart García, catedrático de interpretación de la ESAD (Valencia), actor y director de escena, máster en Estudios Teatrales.

A partir de las puntuaciones dadas por los expertos se procedió a calcular el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI), estadístico que permite evaluar la concordancia general entre dos o más grupos de valoraciones diferentes, basado en un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas. El CCI genera medidas sobre la consistencia o sobre el acuerdo de los valores entre los propios casos.

Para establecer la consistencia interna de una escala se utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach. Es una aproximación a la validación del constructo y consiste en la cuantificación de la correlación

que existe entre los ítems que la componen, es decir, la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados.

Para poner a prueba la hipótesis nula utilizamos la prueba de F de Fisher, que nos confirma que los resultados no son debido al azar con una significación $p < .05$ en los tres cuestionarios.

Finalmente, en la parrilla que rellenaban los evaluadores había un último ítem en el que se pedía que valorasen la validez general del cuestionario en la escala de 1 a 5 (ver Tabla 5). En los tres casos la media es muy alta.

Tabla 5 – *Índices estadísticos de la validez de los cuestionarios*

	Alfa de Cronbach	CCI	Valor de F y significación	Ítem, validez general del cuestionario
Cuestionario 1	0.48	0.47	F =1.91 p =.01	M = 4.5
Cuestionario 2	0.70	0.70	F=3.30 p<.01	M = 4.4
Cuestionario 3	0.44	0.44	F=1.78 p= .01	M = 4.4

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, podemos concluir que la validez del cuestionario según la opinión de los expertos era entre regular y aceptable. Hay que señalar que cuando el número de expertos es superior a 3, el valor del CCI baja, pues cada uno de ellos puede interpretar el constructo de manera diferente.

A partir de las indicaciones y sugerencias de los jueces expertos se realizó una nueva redacción de los cuestionarios, que es la que se envió a los sujetos de la muestra para que los cumplimentaran.

3. El procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación ha sido a través de la plataforma Formularios de Google. Este formato presenta unas ventajas tales como escaso coste, garantía de anonimato, posibilidad de reflexionar y consultar antes de contestar, ausencia del sesgo que puede representar el encuestador, mayor accesibilidad a la población y gran dispersión geográfica; pero, también, plantea inconvenientes como lentitud en la repuesta, baja tasa de respuesta, contaminación entre preguntas y no permite plantear preguntas con alta carga afectiva. Puesto que el cuestionario online no puede ser muy largo, optamos por tres distintos. Así y todo, los cuestionarios 2 y 3 resultaron algo largos, en opinión de algunas personas que los cumplimentaron. Además, sobrerepresenta a los muy motivados hacia el tema a analizar. El hecho de que sean contestados el 50% de los enviados por correo se considera un éxito, pero lo más frecuente es que se aproximen a un 10%. Por ello los cuestionarios fueron enviados en varias oleadas, entre los meses de septiembre y octubre, para obtener el número de participantes suficiente para que las muestras fuesen representativas.

4. Muestras

El muestreo realizado fue no probabilístico. Este tipo no sirve para hacer generalizaciones, pero sí para estudios exploratorios. En nuestro caso hemos elegido a los individuos utilizando criterios relacionados con las características de la investigación. El criterio utilizado ha sido el muestreo por bola de nieve, una técnica de muestreo no probabilística en la que los individuos seleccionados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos y estos a otros hasta conseguir una muestra adecuada en tamaño.

La muestra elegida fue una muestra invitada. En la aplicación de cuestionarios por correo o en línea, recibe este nombre el conjunto de personas a las que se les envía. Esta estaba formada por

los académicos y académicas de Artes Escénicas, profesorado de educación primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad, enseñanza no reglada, conservatorio medio de música, conservatorio superior de música, conservatorio medio de danza, conservatorio superior de danza y escuela superior de arte dramático.

El número de personas que respondieron a los cuestionarios o 'muestra aceptante' está recogido en la Tabla 6.

Tabla 6 – *N de la muestra en cada uno de los cuestionarios*

Cuestionario	N*	N académicos/as	N No académicos/as
1	299	107	192
2	520	142	378
3	215	74	141

Fuente: elaboración propia
Nota: N*, una vez eliminados los casos no válidos de los cuestionarios 1 y 3.

Hicimos los cálculos que la estadística recomienda para que la muestra requerida tuviera una seguridad del 95% y una precisión (error máximo admisible en términos de proporción) de 3%. Con estas condiciones había que encuestar a no menos de 203 en cada cuestionario. Este número está ampliamente superado en los tres cuestionarios. Puesto que desconocíamos el tamaño de la población utilizamos la fórmula siguiente (Argimón y Jiménez, 2000):

$$\boldsymbol{n} = \frac{Z_{a}^{2} \, x \, p \, x \, q}{d^{2}}$$

Los valores que asignamos a la fórmula anterior fueron:

- El nivel de confianza deseado (Zα), indica el grado de confianza que se tendrá de que el valor verdadero del parámetro en la población se encuentre en la muestra calculada. Los valores más comunes son 99%, 95% o 90%. Nos decidimos por 95% cuyo valor calculado en las tablas es Zα = 1.96.
- La probabilidad de éxito al 95% es p = .05.
- La probabilidad de fracaso es q = .95.
- El error máximo de precisión d= .03

Teniendo en cuenta estos parámetros se requería encuestar a no menos de 203 en cada cuestionario para obtener una seguridad del 95%.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS versión 26 y para la codificación y análisis cualitativo de textos, el Excel.

5. Significado de los términos estadísticos usados en el estudio

Para facilitar la lectura a aquellas personas que no están familiarizadas con los términos estadísticos proponemos este listado con el significado de los índices que aparecen en el análisis de los tres cuestionarios.

- Muestra: número total de individuos que han respondido a de cada cuestionario. Su símbolo es N.
- n_1 = número de respuestas de una opción dentro de una pregunta o ítem que ofrece varias opciones

- Media o promedio: el cociente entre la suma de los datos y el número de datos. Su símbolo M.
- Mediana: el número central de un grupo de datos ordenados por su tamaño. Se representa por M_e.
- Moda: el valor con mayor frecuencia en un conjunto o distribución de datos. Es el dato que más se repite. Su símbolo es M_o.
- Mínimo y máximo: el mínimo es el valor más pequeño de un conjunto de datos. El máximo es el valor más grande.
- Desviación estándar: indica qué tan dispersos están los datos con respecto a la media. Mientras mayor sea la desviación estándar, mayor será la dispersión de los datos. Su símbolo es s.
- Validez: grado en que un instrumento de medida (test, cuestionario) mide aquello que se pretende medir, esto es, sirve para el propósito para el que ha sido construido. El procedimiento comúnmente empleado para determinar la validez de un cuestionario es el juicio de expertos, es decir, la valoración por personas cualificadas en el tema.
- Fiabilidad: grado en que un instrumento mide con precisión, sin error. Es la condición que indica si el instrumento (cuestionario) es fiable, es decir, si es capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición.
  Para medir la fiabilidad se utiliza el método estadístico conocido como coeficiente Alfa de Cronbach (α). Sus valores oscilan entre 0 y 1. Se considera como criterio general un coeficiente aceptable cuando su valor es igual o superior a .7.
  La escala que se recomienda para evaluar los valores de este coeficiente: α =.90 a .95, excelente; α =.80, bueno; α =.7, aceptable; α =.6, cuestionable: α =.5, regular.
- Consistencia interna: se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Se mide también con Alfa de Cronbach (α). En el caso de la escala tipo Likert con 5 opciones indica en la correlación interelementos promedio y asume que los ítems que la componen miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.
- Análisis Factorial (AF) es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables mediante un modelo de regresión múltiple. Lo que se pretende con el AF es simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable.
- T de Student, prueba para contrastar la hipótesis nula, que indica la no existencia de diferencias entre las medias de dos grupos de datos. Revela la probabilidad mínima para rechazar la hipótesis nula. Este índice no nos dice si la diferencia es grande o pequeña, simplemente indica la probabilidad. Un resultado estadísticamente significativo no quiere decir que sea relevante o importante.
- La significación estadística (Sig.) es el p-valor (p), que nos indica la probabilidad de que una hipótesis es cierta o no.
  Suele establecerse por convenio que si este valor es menor del 5% (p <.05) significa que es suficientemente improbable que se deba al azar, por lo que podemos rechazar con una seguridad razonable la hipótesis nula (H_o) y afirmar que la diferencia es real, por lo que aceptamos la hipótesis alternativa (H_1). La H_o representa la afirmación de que no hay asociación entre las dos variables estudiadas y la H_a afirma que hay algún grado de relación o asociación entre las dos variables.
  Si p > .05 no tenemos la confianza necesaria para poder negar que la diferencia observada sea obra del azar y no podemos concluir que existe una diferencia significativa. Una p < .05 significa que la hipótesis nula es falsa y por lo tanto la diferencia es significativa. Siempre nos movemos en el terreno de la probabilidad.
- Tamaño del efecto de Cohen, simbolizado por la letra d, indica si es relevante la diferencia entre las medias de dos variables. El significado de sus valores es:

d = .20 diferencia pequeña
d = .50 diferencia moderada
d = .80 diferencia grande.

- Coeficiente de correlación de Pearson, es un índice que se utiliza para variables cuantitativas y mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. Su símbolo es *r*. Si entre dos variables cuantitativas existe algún tipo de relación se dice que están asociadas. El coeficiente de correlación de Pearson oscila entre –1 y +1: un valor menor que 0 indica que existe una correlación negativa, es decir, que las dos variables están asociadas en sentido inverso; mayor que 0 indica que existe una correlación positiva, en este caso las variables estarían asociadas en sentido directo, cuanto más cerca de +1, más alta es su asociación; un valor de 0, o próxima a 0, indica que no hay relación lineal entre las dos variables.
  Existe bastante consenso a la hora de interpretar los valores del coeficiente de correlación de Pearson: entre 0 y .10, correlación inexistente; entre .10 y .29, correlación débil; entre .30 y .50, correlación moderada; entre .51 y 1: correlación fuerte.
- Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): permite valorar el grado en que cada una de las variables de una escala o cuestionario es predecible a partir de las demás. Este estadístico se distribuye en valores entre 0 y 1, y cuanto mayor es el valor, más relacionadas estarán las variables entre sí. Se recomienda realizar la factorización cuando el valor de este indicador sea mayor o igual que .80.
  Para su interpretación: KMO ≥ .90, muy bueno; KMO = .80, notable; KMO = .70, mediano; KMO = .60, bajo; y KMO = .50, muy bajo.

Cuestionario 1. Las artes escénicas en el currículum general. Análisis de resultados

La finalidad del Cuestionario 1 es recopilar datos para tratar de alcanzar los objetivos generales:

1. Averiguar el lugar que han de ocupar las enseñanzas de las AAEE en los currículos de los distintos niveles de educativos de la enseñanza reglada no universitaria, según la opinión de académicos, investigadores, profesorado de distintos niveles y artistas.
2. Conocer el pensamiento sobre los espectáculos de AAEE destinados al público juvenil.

1. Muestra del Cuestionario 1. Perfil sociodemográfico

El *N* final del Cuestionario 1 fue 299, tras eliminar seis no válidos. Todas las personas que lo respondieron están vinculadas con las AAEE, bien por ser miembros de la Academia de Artes Escénicas de España o investigadores, expertos y profesionales de las AAEE y de la educación en general. Las edades oscilaban entre los 21 y >65 años (tanto la media como la moda están situadas en el intervalo 50-65). Hombres son 144 (48%), las mujeres, 152 (51%) y 3 prefieren no decirlo (1%). El resumen de estas variables independientes está recogido en la Tabla 7.

El total de miembros de la Academia es de 107 (36%) y no académicos, 192 (64%). La distribución de estos por especialidades está recogida en la Figura 3.

En cuanto a estudios la titulación con mayor respuesta es Licenciatura (34%) y Doctorado (23 %). Ver Figura 4.

Figura 3 – *Distribución de académicos(as) por especialidades*
Fuente: elaboración propia

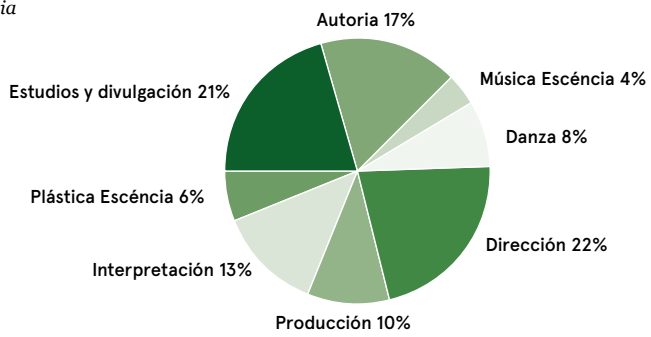
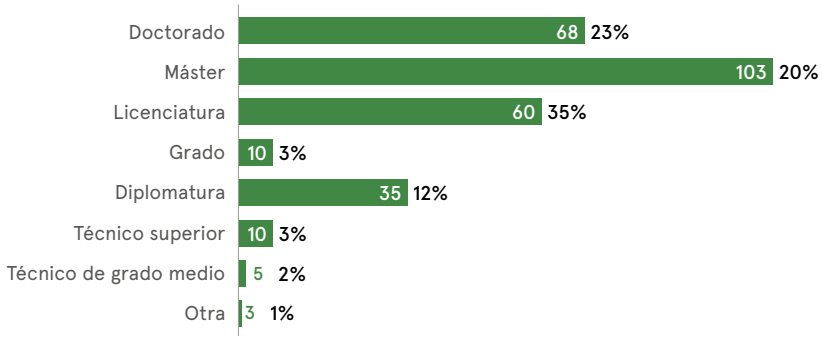


Figura 4 – *Distribución por estudios*
Fuente: elaboración propia



En la opción Otra del ítem 3 encontramos respuestas como: “arte dramático”, “bachillerato” “formación artística”, “autodidacta” o “estudiante de pedagogía de la danza”.

Tabla 7 – *Tabla de contingencia de las variables independientes*

	Edad				
Género/Estudios/ Academia	**31-34**	**35-49**	**50-65**	**>65**	**Total general**
Hombre	**9**	**45**	**63**	**27**	**144**
Técnico grado medio		**1**	**2**		**3**
Academia No			1		1
Academia Sí		1	1		2
Técnico superior		**3**		**3**	**6**
Academia No		1			1
Academia Sí		2		3	5
Diplomatura	**1**	**5**	**4**	**4**	**14**
Academia No		5	1	1	7
Academia Sí	1		3	3	7
Grado		**11**	**18**	**9**	**38**
Academia No		7	5	2	14
Academia Sí		4	13	7	24
Licenciatura	**6**	**14**	**8**		**28**
Academia No	4	10	3		17
Academia Sí	2	4	5		11
Máster		**7**	**23**	**10**	**40**
Academia No		3	12	1	16
Academia Sí		4	11	9	24
Doctorado	**2**	**4**	**8**	**1**	**15**
Academia No	2	2	5	1	10
Academia Sí		2	3		5
Mujer	**14**	**71**	**60**	**7**	**152**
Técnico superior		**2**	**1**		**3**
Academia No		1	1		2
Academia Sí		1			1
Diplomatura	**1**	**11**	**8**		**20**
Academia No	1	11	7		19
Academia Sí			1		1
Licenciatura	**2**	**29**	**30**	**3**	**64**
Academia No	2	28	24	2	56
Academia Sí		1	6	1	8
Máster	**6**	**12**	**10**	**2**	**30**
Academia No	6	11	6	2	25
Academia Sí		1	4		5
Doctorado	**2**	**16**	**9**	**2**	**29**
Academia No	2	12	4		18
Academia Sí		4	5	2	11
Otro	**3**	**1**	**2**		**6**
Academia No	3		1		4
Academia Sí		1	1		2
Prefiero no decirlo		**1**	**1**	**1**	**3**
Diplomatura				**1**	**1**
Academia Sí				1	1
Licenciatura		**1**	**1**		**2**
Academia No		1	1		2
Total general	**23**	**117**	**124**	**35**	**299**

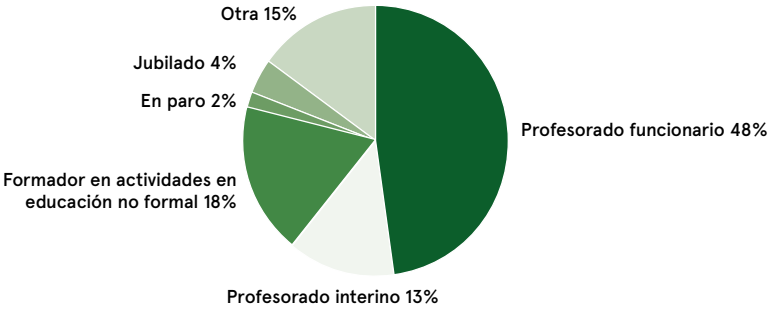
Fuente: elaboración propia

2. Sección segunda. Solo para enseñantes de cualquier nivel

La sección segunda del Cuestionario 1 estaba dirigida a los enseñantes de cualquier nivel educativo.

En lo referente a la **situación laboral** casi uno de cada dos (48%) pertenece al cuerpo de profesorado funcionario, correspondiente a los subgrupos A1 y A2. Para acceder a estos niveles se requiere una titulación equivalente a un grado universitario. Y casi uno de cada cinco (18%) son profesionales que trabajan en actividades educativas promovidas desde la sociedad civil y fuera del sistema educativo institucional. Estos educadores no están insertados en una estructura jerarquizada y los educandos a los que atienden son toda la población (ver Figura 5).

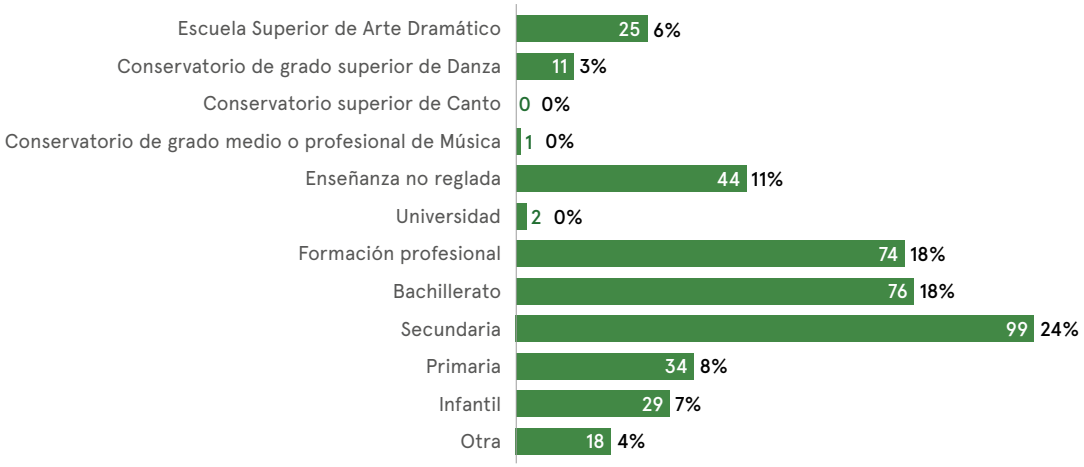
Figura 5 – *Distribución de la situación laboral. Fuente propia*
Fuente: elaboración propia



En la opción Otra (15%) encontramos como primera categoría el profesorado de universidad pública y privada: “profesorado asociado de Universidad”, “profesora contratada predoctoral”, máster en arte dramático”, “contratado doctoral FPU”, etc. Le sigue en número de frecuencias el profesorado de centros privados y concertados de educación secundaria (“docente en colegio concertado”, “profesorado en educación concertada”, “profesora de bachillerato en la escuela privada cooperativa” ,“funcionario especialista y profesor en centros privados”), etc. Y la tercera categoría comprende situaciones laborales muy diversas (“director de escena y dramaturgo”, “cuentacuentos en colegios”, “regidora en Centro Dramático Nacional”, “dirijo la asociación cultural ‘El corral de la Paca’ y escuela de circo”, “colaborador en medios de comunicación”), etc.

Respecto al **nivel de enseñanza** que imparten los encuestados, 1 de cada 4 trabaja en la enseñanza secundaria obligatoria. Y le siguen los profesores y profesoras de bachillerato y formación profesional, ambos con un 18% (ver Figura 6).

Figura 6 – *Distribución del nivel de la docencia Impartida*
Fuente: elaboración propia



En la opción Otra (4%) del ítem 6 encontramos las siguientes categorías de respuestas: 1) enseñanza en escuelas privadas (por ejemplo, "escuela de circo de iniciación a las disciplinas aéreas", "en mi escuela privada. Todas las edades desde los 3 años", "en la propia empresa, formación interna", "centro autorizado", "conservatorio privado"); 2) centros de formación del profesorado ("formación del profesorado"); 3) administraciones educativas ("cabildos, ayuntamientos, gobiernos autonómicos", "Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía", "Certificados de profesionalidad del Servef (Labora)"; 4) actividades extraescolares ("en secundaria como proyecto exterior dentro del horario lectivo", "en todos los niveles (no formal", "familias e infancia en general)"; 5) centros de menores y educación especial ("centro de menores cerrado. Reformatorio"); y 6) profesional autónomo ("workshops", "actor", "trabajo como profesor invitado en todos estos niveles", "desde infantil, pasando universidad y no reglada").

El profesorado que ha contestado al cuestionario posee una larga experiencia, tanto como profesionales de la docencia de régimen general (educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional de grado medio, formación profesional de grado superior y educación universitaria), como docentes en enseñanzas de régimen especial (enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música, danza y arte dramático). El promedio de los años de ejercicio docente es 21 y el valor con mayor frecuencia o moda (M_o) es 20. Por otra parte, el valor que ocupa la posición central, que deja la misma cantidad de valores a un lado que a otro (es decir, la mediana (M_e) también es 20.

Respecto a los **años de experiencia como docente** de actividades escénicas tanto curriculares como extracurriculares, el promedio es 15, la M_o = 10 y la M_e = 11, (ver Tabla 8). Igualmente, en esta variable, la experiencia es dilatada.

También encontramos respuestas no pertinentes como: "en la vida", "siempre ha sido a través de talleres y laboratorios", "no soy docente de artes, sino que uso el teatro y otras artes como recurso pedagógico en mi materia de desarrollo de competencias personales en Magisterio", etc.

Tabla 8 – *Estadísticos ítems 7 y 8*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Moda	Mediana
7. Indique con un número los años de experiencia como docente.	1	60	21.26	11.54	20	20
8. Indique con un número los años de experiencia como docente de teatro o de actividades dramáticas y artes escénicas tanto curriculares como extracurriculares.	1	60	15.36	15.93	10	11

Fuente: elaboración propia

En estas dos variables no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a años de docencia ni en años de experiencia como docentes de AAEE. Tampoco las hay entre académicos y no académicos

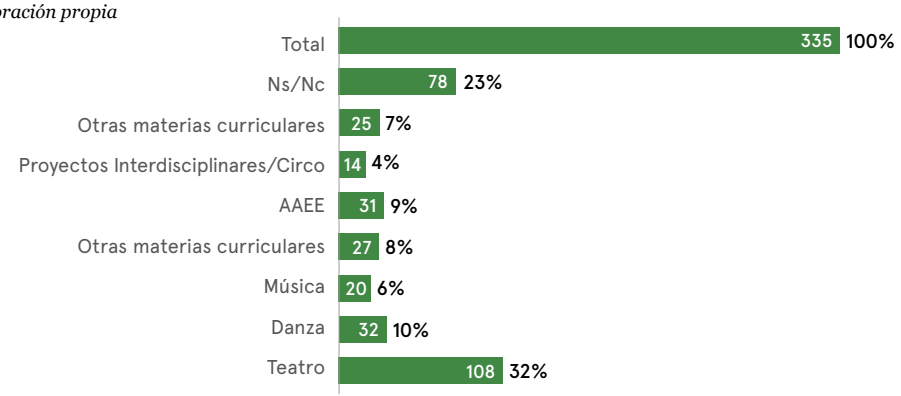
2.1. Utilización de las estrategias dramáticas y de los recursos pedagógicos de las AAEE

A la pregunta si las artes escénicas están presentes en la práctica profesional docente, el 87% contestan que Sí y el 13%, que No. Resultados esperables teniendo en cuenta los sujetos de la muestra.

Cuando se pide a quienes contestaron afirmativamente que indiquen cuál es la denominación de la materia o del proyecto que desarrollan, el porcentaje mayor (32%) declara que está relacionado con el teatro (ver Figura 7). Se observará que la *n* total de las respuestas no corresponde con el *N* de la muestra. La razón es que al ser una pregunta abierta muchas de las respuestas dadas contienen

unidades temáticas que pueden ser contabilizadas en más de una categoría. Las unidades temáticas o de análisis son "los segmentos que interesan investigar del contenido de los mensajes escritos susceptibles posteriormente de ser expresados en categorías [...] son bases de sentido localizables en un texto" (Fernández, 2002, p. 38). Así pues, son fragmentos de texto, frases o incluso palabras que transmiten un contenido semántico relacionado con las preguntas realizadas.

Figura 7 – *Denominación de la materia o proyecto desarrollado*
Fuente: elaboración propia



Esta pregunta hace referencia al uso de las AAEE que hacen aquellos docentes que las incorporan en su día a día. Las respuestas las podemos clasificar en función de la especialidad. La categoría Teatro con un 32% reúne aquellas respuestas relativas a la utilización del teatro y las estructuras dramáticas en la práctica docente: ("Teatro Aplicado", "dramatización y teatro en el aula", "teatro musical"). Un 10% declara que su práctica docente está relacionada con la danza y el movimiento ("improvisación", "composición coreográfica", "análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea, coreografía"). La música es utilizada por un 6% ("música en diversos proyectos de primaria", "música en ESO, de manera globalizada, mímica, expresión corporal, canciones"). A su vez, el 9% imparte la materia curricular de AAEE o bien las aplica ("Artes Escénicas y Danza", "Artes escénicas aplicadas en contexto", "Artes escénicas y movimiento"). El 8% afirma incorporar las AAEE en otras materias curriculares diferentes a las artísticas ("optativa de Literatura Universal", "proyecto de Innovación Educativa Parlem! Parlem?", "el teatro para la enseñanza del valenciano como L2" o "enseñanza y aprendizaje del inglés a través del teatro"). Un 4% afirma incorporar las AAEE de manera ínter/multidisciplinar ("soundpainting", "proyecto interdisciplinar") o bien dentro del ámbito del circo ("disciplinas aéreas de circo"). Un 8% indicaron otro tipo de uso ("comunicación multimedia", "fomento de la lectura", "actividades complementarias"). Y el 23% no contestó a la pregunta.

Enfocando el análisis de los resultados de esta pregunta desde otra óptica encontramos cuatro categorías: a) proyectos centrados en el empleo de las técnicas como herramienta pedagógica ("dramatización y teatro en el aula", "técnicas dramáticas aplicadas al aula"); b) como materia artística ("análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea", "imparto clase de música y artes escénicas y danza); c) uso práctico y experiencial de las AAEE ("estimulación artística temprana", "proyectos comunitarios de transversalidad educativa") y d) las AAEE impartidas como materia teórica ("Producción teatral", "Gestión de Infraestructuras", "Teorías Dramáticas I y II", "Teoría de la Danza" y "Dramaturgia Audiovisual").

El ítem 11 pregunta sobre el uso de las estrategias dramáticas o de los recursos pedagógicos propios de las AAEE para conseguir los objetivos curriculares de otras materias no artísticas. Ante esta cuestión quienes responden a este cuestionario manifiestan que normalmente sí las aplican (M = 3.38) (ver Tabla 9). El 20% declara que sí, siempre, y el 11%, que solo imparte materias artísticas.

En la opción Otra encontramos las siguientes respuestas: “en un proyecto para el área de valenciano”, “ en su momento lo utilice al impartir música en secundaria”, “doy cursos a maestros o profesionales de otros ámbitos. Trabajo para que el drama esté presente en el núcleo duro de la educación en todos sus niveles, no sólo como una materia optativa”.

Ante la pregunta de si utilizan las estrategias de las AAEE como instrumento transversal y para el desarrollo de competencias del alumnado de otras materias no artísticas, los encuestados responde que sí normalmente (M = 3.26). 1 de cada 4 declara que solo lo hace ocasionalmente y el 16% contesta que solo imparte materias artísticas.

En los ítems 11 y 12 no existen diferencia significativa entre hombres y mujeres ni entre los miembros de la Academia y no académicos.

Tabla 9 – *Estadísticos de los ítems 11 y 12*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
11. ¿Utiliza las estrategias dramáticas o los recursos pedagógicos propios de las artes escénicas para conseguir los objetivos curriculares de otras materias no artísticas?	1	5	3.38	1.16
12. ¿Utiliza en su labor docente las estrategias de las artes escénicas como instrumento transversal y para el desarrollo de competencias del alumnado de otras materias no artísticas?	1	5	3.26	1.11

Fuente: elaboración propia

Estos resultados ponen en evidencia que los encuestados tienen poca conciencia de las virtualidades educativas de las estrategias metodológicas basadas en las artes escénicas.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que, si existen estrategias didácticas en las que más se implique a los participantes, estas son las actividades dramáticas. Las actividades teatrales se concretan en la práctica en las llamadas estrategias dramáticas, también conocidas como técnicas o convenciones dramáticas. Entre las estrategias más frecuentes tenemos el juego dramático, la improvisación, la dramatización, el *role playing*, las lecturas dramatizadas, las escenificaciones de textos dramáticos y no dramáticos, el teatro del lector, etc. Procedimientos que se vienen utilizando fundamentalmente desde mediados del siglo XX y cuya finalidad última es la construcción de saberes y procedimientos propios de la disciplina en que son utilizados, con independencia de que el uso de tales recursos suponga unos aprendizajes implícitos. Además de sus usos más conocidos como en la enseñanza de la Lengua y literatura (Dewey, 1994; Nieto, 2018), Educación Física o Ciencias Sociales (Morris, 2001, Prendergast y Shenfield (2019)), durante más de cuatro décadas, el *drama process* ha sido reconocido como una pedagogía crítica y de calidad, especialmente para mejorar los resultados en la enseñanza de las lenguas (Gibson, 2015; Boquete, 2014; Corral, 2012; Dam, 2015; Hillyard, 2015; Hulse y Owens, 2019). Las estrategias dramáticas se emplean para la enseñanza de las matemáticas (Muñoz y Roldán, 2005; Marín-Rodríguez, 2012) y también, para la enseñanza de las ciencias, como han constatado (Dopico, García-Vázquez, Alonso y Vázquez (2015). Por su parte, Wallan y Enochsson (2019) comprobaron que la combinación de narración de cuentos y las actividades dramáticas es una estrategia de instrucción que dispone de un potencial positivo cuando se trata de enseñar ciencia a los chicos y chicas de educación primaria.

Las artes en general y las escénicas, en especial, pueden influir en que los estudiantes tengan resultados académicos mejores. Sin embargo, en un futuro, en que la creatividad, la imaginación y el pensamiento flexible han de ser habilidades cruciales del siglo XXI (Robinson, 1999), a muchos profesores y profesoras aún les falta la confianza necesaria para enseñar las artes y a través de las artes, pues carecen de la formación específica para ello. No obstante, hay algunas evidencias que provienen de los cambios que el profesorado ha reportado en sus creencias sobre la necesidad de alfabetización en artes escénicas y del uso de estrategias dramáticas en los planes de estudios y su confianza y creatividad al usarlas.

2.2. Satisfacción del alumnado y conocimiento de la legislación

Los encuestados piensan que el alumnado está muy satisfecho con la materia que imparten, con una M = 8.33 en una escala de 1 a 10 (ver Tabla 10). Es sorprendente la autovaloración tan positiva que poseen sobre la materia impartida.

Tabla 10 – *Estadísticos de los ítems 13 y 14*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
13. Valore de 1 a 10 en qué medida cree que su alumnado está satisfecho con la materia que usted imparte.	5	10	8,33	1,04
14. ¿Cuál es su grado de conocimiento de la legislación sobre las artes escénicas en la educación?	1	5	2,88	1,02

Fuente: elaboración propia

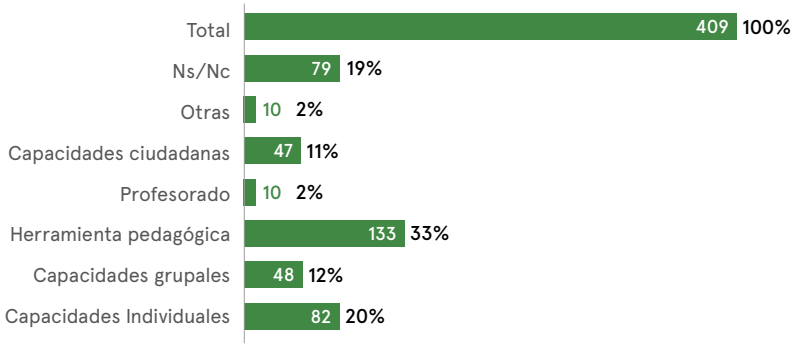
El grado de conocimiento de la legislación sobre las artes escénicas en la educación, como se muestra en Tabla 10, es moderadamente medio, M = 2.88. Noventa y cuatro sujetos, que representan el 21,5% de las respuestas, se encuentra en este punto. Solo 13,7% declara que su conocimiento es alto.

Existe diferencia significativa en el conocimiento de la legislación favorable a los no académicos (p<.01) con una medida pequeña del tamaño del efecto (d = .33). Los hombres conocen significativamente mejor la legislación que las mujeres (p<.01) con un tamaño del efecto medio (d =.53).

2.3. Cambios que pueden aportar las AAEE a la educación

El ítem 15 solicitaba de los encuestados que explicarán qué podrían cambiar con las artes escénicas en la educación general. Las categorías de las respuestas dadas están recogidas en la Figura 8. Se observará que el n o total de las respuestas de las figuras 8, 9 y 10 no coinciden y además son diferentes del N de la muestra. La razón ya la hemos explicado arriba.

Figura 8 – *Cambios que cada persona puede aportar a la educación con las AAEE*
Fuente: elaboración propia



Es importante resaltar que esta pregunta ha sido interpretada mayoritariamente por los encuestados desde la perspectiva de "qué cambiaría usted". A su vez, el verbo cambiar ha sido entendido como mejorar, optimizar, ayudar, colaborar, lograr, influir o favorecer. Así, el 33% indica que la implantación de las AAEE como herramienta pedagógica puede influir sobre la capacidad de innovación pedagógica y su idoneidad para la aplicación de la transversalidad y el trabajo por proyectos que redunden en la motivación, proactividad de docentes y alumnado, la valoración del esfuerzo y la disciplina, así como un mejor rendimiento y aprendizaje de otras materias. Así

declaran: “la metodología de las clases, por un lado, y la parte afectivosocial del alumnado, por otro lado”, “dinamizar las clases, mejorar la expresión oral, crear proyectos de trabajo, etc.”.

El 20% muestra cómo a través del uso de las AAEE podemos contribuir a la estimulación y desarrollo de las capacidades individuales del alumnado tanto físicas como psíquicas y emocionales, influyendo en aspectos tan importantes como el desarrollo de la creatividad, el autoconocimiento, la identidad y desarrollo de la personalidad, la autoestima y la gestión y expresión de emociones, así como su influencia positiva en las inteligencias múltiples: “dotar de mayores competencias y seguridad a los alumnos”, “lograr un desarrollo holístico de las capacidades personales del alumnado, aumentando su creatividad, su capacidad comunicativa y relacional, así como su espíritu crítico”.

Respecto a las capacidades grupales, el 12% afirma que podemos contribuir a la estimulación y desarrollo de capacidades, habilidades y valores del alumnado en tanto que integrantes de un grupo de trabajo. Así, se destacan la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo de actitudes grupales tales como liderar, cooperar, compromiso, compañerismo, autonomía, asertividad, integración, mediación y resolución de conflictos: “el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de escucha y concentración del alumnado y la mejora de las relaciones con los demás”.

El 11% opina que a través del uso de las AAEE podemos trabajar sobre las capacidades y sensibilidad ciudadana, influyendo directamente en la formación de personas más conscientes, sensibles y empáticas implementando la conciencia social y los valores de ciudadanía: “estimularía el pensamiento crítico, la apertura mental y la amplitud de miras”, “eliminación de barreras sociales, vergüenzas y juicios, desarrollar habilidades sociales, aparición y desarrollo del pensamiento crítico y de la opinión propia”, “desarrollo del pensamiento creativo, socialización, mejora de las relaciones interpersonales”.

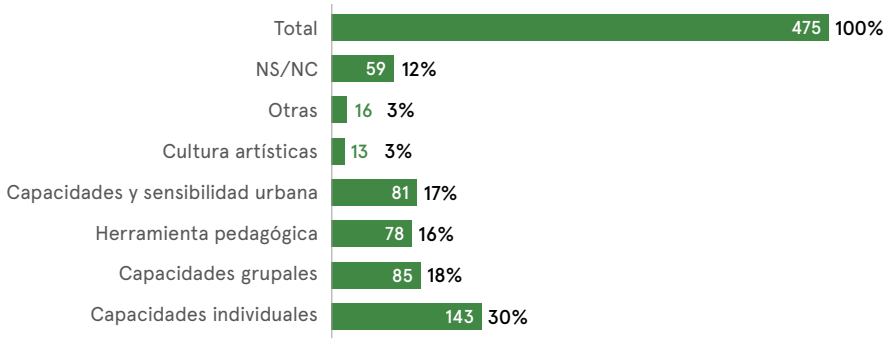
Respecto al profesorado y su formación, el 2% de los encuestados incide en la necesidad de mantener una formación continua especializada en AAEE, así como la formación especializada mediante un Máster en pedagogía de las AAEE, que sea requisito para optar en las oposiciones a profesorado. A su vez, muestra la necesidad de flexibilizar el sistema de contratación para dar cabida a profesionales de las AAEE con el fin de enriquecer y complementar el trabajo del profesorado titular. En síntesis, aumento en la calidad y formación del profesorado: “que los profesores de Artes Escénicas en todos los niveles educativos fueran titulados superiores, bien por Conservatorios o grados universitarios”, “que existiese en el Máster de Educación en la especialidad en Artes Escénicas, así como la posibilidad de presentarse a una oposición de secundaria en esta especialidad y que la materia no siga impartida por titulados de otras áreas”.

Un 2% dieron otras respuestas que, ya sea por su ambigüedad o por la naturaleza de su contenido, no pueden incluirse en las categorías anteriores: “poco, dado que la jerarquía de mi centro docente me impide introducir cambios”, “habría que educar conforme a la demanda profesional en la actividad de AA EE”. El 19 % no contestó o no sabía qué contestar.

En el ítem 16 se pedía a los encuestados que brevemente explicaran qué pueden aportar las AAEE a la educación general. Los resultados están recogidos en la Figura 9.

Es interesante resaltar la relación de las respuestas de los encuestados con la pregunta anterior, obteniendo prácticamente las mismas categorías. Así, observamos cómo el 30 % considera que el uso de las AAEE contribuye a la estimulación y desarrollo de las capacidades individuales del alumnado tanto físicas como psíquicas y emocionales, indicando los beneficios sobre la creatividad, el autoconocimiento, la creación y desarrollo de la personalidad, la autoestima, la gestión y expresión de emociones y también sobre su influencia positiva en las inteligencias múltiples. Así declaran: “desarrollo de la creatividad, la escucha activa, la mirada consciente y la conciencia crítica”, “compresión psicomotriz, expresión oral y escrita, sentimientos y empatía de historias ajenas e interiorización y profundización de historias vividas”, “trabajar contenidos y desarrollar destrezas desde un enfoque más procedimental y mediante el trabajo de las emociones, el movimiento y la creatividad”.

Figura 9 – *Cambios que las aaee pueden aportar a la educación general*
Fuente: elaboración propia



Un 18% indica que a través del uso de las AAEE podemos influir positivamente sobre las capacidades grupales del alumnado, contribuyendo a la estimulación y desarrollo de capacidades, habilidades y valores propios del alumnado en tanto que integrantes de un grupo de trabajo. Así, se explicitan los beneficios sobre la capacidad de trabajar en equipo y cómo desarrollar capacidades grupales tales como liderar, cooperar, compromiso, compañerismo, autonomía, asertividad, integración, mediación y resolución de conflictos: "capacidad para pensar de forma independiente, de vivir los errores como aprendizaje, de atreverse y asumir riesgos a la hora de proponer, imaginar o plasmar ideas, de comunicación, creación de dinámica de grupo, autoestima, capacidad de escucha", "enseñando el trabajo en equipo y el respeto al trabajo del otro".

El 17% de los encuestados indica la influencia sobre las capacidades y sensibilidad ciudadana mostrando los beneficios que el uso de las AAEE produce en el alumnado en tanto que ser social, formando personas más conscientes, sensibles y empáticas y con mayor conciencia social y ciudadana, pues contribuye a dotarles de mayor pensamiento crítico, apertura mental y amplitud de miras: "generar ciudadanos críticos y libres que mejoren la sociedad ...", "sensibilización social, política, emocional a través de las artes".

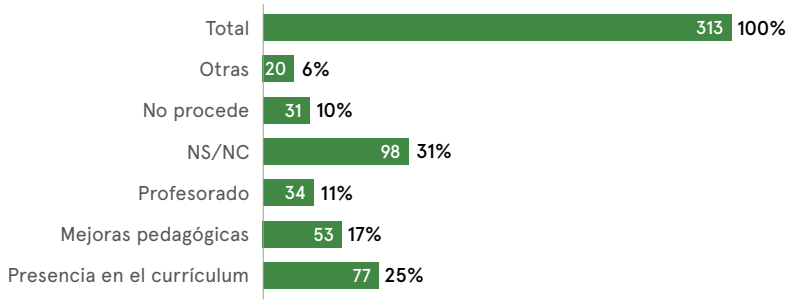
Dese la perspectiva del uso de las AAEE como herramienta pedagógica, el 16 % considera que pueden aportar mejoras sobre el sistema educativo desde el punto de vista pedagógico. Esto es, hablan sobre la capacidad de innovación pedagógica y su idoneidad para la aplicación de la transversalidad y el trabajo por proyectos que redunden en la motivación, proactividad de docentes y alumnado, la valoración del esfuerzo y la disciplina, así como un mejor rendimiento y aprendizaje de otras materias: "una transversalidad real, optimización de las capacidades de los alumnos, y felicidad y salud a los que la practiquen", "versatilidad, trabajar por proyectos, la educación experiencial".

Un 3% trata sobre los beneficios que el uso de las AAEE genera en la cultura artística y el bagaje cultural del alumnado, dotándoles de mayor conocimiento artístico y generando un público más especializado, cualificado y crítico en AAEE: "aportar calidad artística en la cultura teatral de los adolescentes, acompañar a los jóvenes en la adquisición de un pensamiento crítico dentro del arte y hacerlos consumidores de las artes escénicas", "cercanía a los textos, al arte y al hombre".

El 3 % dio otra serie de respuestas que, ya sea por su ambigüedad o por la naturaleza de su contenido, no pueden incluirse en las categorías anteriores: "justo lo que le falta: humanidad", "una mejor educación artística para todo el mundo" y "confío en la actividad multidisciplinar dentro del aula". El 12% de los encuestados no contestó o no sabría qué contestar.

El ítem 17 solicitaba de los encuestados que brevemente expliquen qué es urgente cambiar en las enseñanzas de las AAEE. La Figura 10 recoge las categorías en las que se podían agrupar las respuestas.

Figura 10 – *Lo que es urgente cambiar en las enseñanzas de las AAEE*
Fuente: elaboración propia



Es muy significativo observar cómo existe bastante unanimidad al identificar los aspectos que habría que cambiar con urgencia. La categoría más destacada es la presencia y relevancia curricular de las AAEE, pues el 25% de los encuestados considera muy necesario aumentar la presencia en el currículum de las AAEE, tanto en carga lectiva semanal como en obligatoriedad. También la necesidad de potenciar y apoyar su enseñanza dotando de más recursos y espacios apropiados. En este sentido opinan: "incluirla en los currículos de todos los niveles educativos como materia obligatoria", "reclamar espacios más aptos para su enseñanza".

Respecto a las mejoras pedagógicas, un 17% de los encuestados cree imprescindible que se produzca un cambio y modernización de la metodología hacia un enfoque más dinámico y activo, dando más importancia al proceso y al alumnado. A su vez, inciden en la importancia del uso de las AAEE como herramienta pedagógica y como catalizador de los proyectos transversales: "las artes escénicas deberían ser transversales, pues cualquier conocimiento adquirido mediante técnicas dramáticas garantiza mayor éxito de aprendizaje que cualquier otro método", "más participación creativa y cooperativa del alumnado y creación de climas positivos de relación"

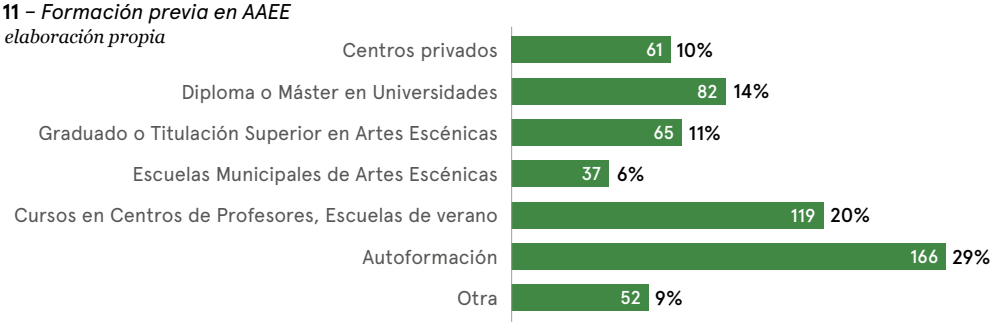
El 11% muestra la necesidad de fomentar una formación continua en AAEE para el profesorado, así como especialización a través de un Máster en pedagogía de las AAEE, que sea requisito para optar en las oposiciones a profesorado. A su vez, muestra la necesidad de flexibilizar el sistema de contratación para dar cabida a profesionales de las AAEE. En cualquier caso, un aumento en la calidad y formación del profesorado: "ante todo hay que formar adecuadamente a los docentes", "que este contenido sea una asignatura a cargo de un profesor de teatro con formación específica como el de música".

Un 6% da respuestas que, ya sea por su ambigüedad o por la naturaleza de su contenido, no pueden incluirse en las categorías anteriores: "prácticamente todo, en cuanto a sistemas, no en contenidos" o "la especialización". También, un 10% dio respuestas que no procedían de acuerdo con la pregunta realizada y que, si bien están dentro del ámbito de las artes escénicas, son una digresión hacia otras cuestiones que no tienen relación con dicha pregunta: "para que la diferencia no sea un impedimento. Hay que crecer en la identidad multiplicadora", "bajada del IVA, puertas giratorias, que no trabajen siempre los mismos" El 31% no contestó o no sabía qué contestar.

2.4. Formación previa en AAEE

El profesorado encuestado declara que ha adquirido su formación previa en AAEE en primer lugar a través de la autoformación (*n* =166), lo que supone 3 de cada 10; y, en segundo lugar, 1 de cada 5 a través de cursos en centros de formación del profesorado y escuelas de verano (ver Figura 11).

Figura 11 – *Formación previa en AAEE*
Fuente: elaboración propia



La opción Otra (9%) recoge aquellas situaciones de formación de los encuestados que difieren de las especificadas en la pregunta. Así, el 25% de los que la seleccionaron afirman que su formación viene de la experiencia artística profesional ("dedicación amateur y profesional en una compañía teatral y en la gestión de una sala de exhibición", "una formación muy mezclada soy profesional hace 50 años"). El 19% obtiene su formación desde la investigación y la realización del grado de Doctor ("tesis doctoral sobre textos de teatro español actual", "grupos de investigación"). El 14% ha realizado algún postgrado o título propio al respecto ("curso de título propio de la universidad", "postgrado en teatro y educación por Institut del Teatre de Catalunya). El 9% tiene otros estudios universitarios relacionados con las AAEE ("grado universitario en Bellas Artes especialidad performance"). El 7% viene del teatro universitario ("aulas de Teatro Universidades") y el 2% no tiene formación.

La formación específica en didáctica de las AAEE ha sido una demanda del profesorado desde la década de los 70 del pasado siglo. Desde entonces, la capacitación se ha basado prácticamente en el voluntarismo y se ha llevado a cabo a costa de su tiempo libre y lejos de los cauces institucionales. Especialmente en teatro y danza son muy pocos los enseñantes de los diferentes niveles de la enseñanza reglada no universitaria con formación específica en estas áreas, tanto en el plano teórico como en el metodológico y práctico.

2.5. Razones para la formación continuada en AAEE

Las razones de los docentes no especializados en la enseñanza de las artes escénicas por las cuales se han formado o les gustaría seguir formándose en estas disciplinas están recogidas en la Tabla 11. Como se podían elegir varias opciones el total de frecuencias es bastante mayor que el número de sujetos.

Dos de las razones más elegidas son: incorporar las estrategias de creación artística para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, señalada por el 19%, y conocer metodologías para dinamizar la forma de enseñar (15%). En general, los porcentajes son muy parecidos pues cada sujeto ha tenido distintas razones, dependiendo de su formación previa, nivel en el que desarrollan su práctica profesional y la concepción sobre la finalidad y lugar que las AAEE deben ocupar en el currículum escolar.

Tabla 11 – *Razones para la formación continua*

	Frecuencia	Porcentaje
Mejorar mi forma de impartir las clases de artes escénicas	88	13%
Conocer metodologías para dinamizar mi forma de enseñar	102	15%
Adquirir estrategias didácticas para la mediación educativa y la resolución de conflictos	92	14%
Utilizar las artes escénicas como un instrumento para la inclusión	107	16%
Practicar estrategias propias de las artes escénicas para el desarrollo de la perspectiva de género y la prevención de situaciones de violencia de género	89	13%
Incorporar las estrategias de creación artística para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado	127	19%
Usar las estrategias propias de las artes escénicas para la enseñanza de segundas lenguas	54	8%
Otra	18	3%
Total	**677**	**100%**

Fuente: elaboración propia

Shulman (2002, p. 251) distingue en la formación del profesorado cuatro factores: el conocimiento del contenido, el conocimiento curricular, el conocimiento del contenido pedagógico y las consecuencias para los estudiantes. La razón elegida en primer lugar por los encuestados ("incorporar las estrategias de creación artística para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado") se corresponde con el último factor. Y la razón "conocer metodologías para dinamizar mi forma de enseñar" tiene relación con en el conocimiento del contenido pedagógico (o didáctico). Como señala González-Sanmamed (2015) el estudio del conocimiento pedagógico del contenido es especialmente relevante en la formación del profesorado de artes escénicas, ya que sus particularidades como materia de enseñanza representan

> un caso particular de contenido en el que lo conceptual, procedimental y actitudinal se imbrican y determinan de forma peculiar y todo ello condiciona, irremediablemente, el proceso denominado de transposición didáctica y, con ello, todos lo elementos clave de cualquier propuesta curricular. (p. 171)

La segunda razón elegida es "utilizar las artes escénicas como un instrumento para la inclusión". Este resultado está en consonancia con la necesidad social de aceptar al diferente (personas con trastorno del espectro autista, con síndrome de Down, con discapacidad intelectual, con deficiencia visual o auditiva, con restricción de movilidad, en riesgo de exclusión social, etc.) y considerar a estas personas como capaces de generar arte, aunque todavía queda mucho camino que recorrer. Pues, como señala Ojeda (2020, p. 592), "estamos asistiendo a la emancipación de estas personas, a una superación de límites inaccesibles, que por fortuna se están derribando". Las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas oportunidades de vida y ocio que cualquiera de sus pares con desarrollo típico. Las artes escénicas son una actividad a lo largo de toda la vida que pueden satisfacer a todos.

Pfeilstetter (2010) apoya la idea de que a través del teatro se puede educar y tratar con colectivos socialmente marginados: con los que sufren violencia de género (Fernández Morales, 2002), con los drogadictos (Aileen et. al., 2007; Kochhar-Lindgren, 2006) y con la población invidente (Maguiri, 2015), etc. Por su parte, Delgado y Humm-Delgado (2017) plantean que, para los jóvenes discapacitados, las artes escénicas pueden ser un medio importante para la inclusión y el empoderamiento. Y esto es aplicable a jóvenes que son marginados en función de su raza, etnia, género, identidad o expresión sexual o clase socioeconómica, además de por su discapacidad.

En el ámbito de la danza, Ruiz del Rey, Nielsen y Romance (2021) realizaron una revisión sistemática a partir de una búsqueda en la Web of Sciencie y en Scopus, utilizando como criterios de búsqueda "danza" "educación" e "inclusión" seleccionaron solo 23 publicaciones y pudieron

concluir que los pocos estudios existentes que emplean la danza como vía de inserción social evidencian un fomento de oportunidades de participación y desarrollo de las personas. Y concluyen que para ello se requiere un proceso de transformación que permita la eliminación de barreras socialmente impuestas y una reforma educativa.

Anteriormente, Galiana (2009) había tratado no solo sobre los efectos y beneficios que la práctica de la danza aporta a las personas con diversidad funcional, sino también sobre las contribuciones que estas pueden aportar al mundo de la danza, lo que supone un cambio de paradigma estético (Brugarolas, 2016). Aunque gran parte de la instrucción de la danza tradicional se basa en el modelado y las señales visuales, Seham y Yeo (2015) proponen que existe evidencia sobre que la danza se puede enseñar con éxito a los estudiantes ciegos integrando modos de instrucción verbal y táctil.

La práctica de la música es completamente inclusiva. Para practicarla en conjunto no influyen ni el género, ni la raza, ni la religión, ni la clase social, ni edad, ni las distintas capacidades, ni el origen cultural. La música es un lenguaje universal que une a las personas y, a través de su práctica, todas tienen cabida en un conjunto, donde la suma de todas las aportaciones individuales consigue un resultado maravilloso, reforzando así la autoestima y la pertenencia de grupo de manera positiva. Su efecto provechoso en el desarrollo integral es muy significativo, contribuyendo al desarrollo de la inteligencia emocional y la asertividad.

La educación inclusiva conlleva estar abierto a modificar la oferta curricular de manera que podamos dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, promoviendo que todos participen en igualdad de condiciones y tengan un aprendizaje satisfactorio. En este contexto, el uso de la música contribuye a generar prácticas conducentes a la inclusión escolar o social (Fernández-Carrión, 2011). Desde esta perspectiva, tal y como indica Medina (2018), es importante destacar la importancia y las ventajas que tiene la música con alumnado que requiere de un apoyo educativo por sus necesidades específicas. Así, su uso en el aula puede contribuir a garantizar condiciones idóneas para que el alumnado desarrolle sus capacidades cognitivas sin detrimento de sus particularidades y atendiendo a sus necesidades individuales y procurando ofrecerles ambientes de aprendizajes adecuados y estimulantes. Sabattela (2008) define el concepto de Educación Musical Inclusiva (EMI) como "el conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales". (p. 258)

En las últimas décadas son muchos los proyectos educativos musicales que se han llevado a cabo desde la perspectiva de la inclusión, como la compañía de ópera que creó Mary R. McGinn con el alumnado de un centro de educación primaria en Inglaterra donde la mayoría procedía de familias en exclusión social. Más adelante, este proyecto se ha desarrollado en diferentes países del mundo, llegando a concretarse en España en el conocido Proyecto LOVA donde, en colaboración con diferentes centros educativos y profesorado de primaria, la ópera se convierte en vehículo de aprendizaje como medio de motivación y desarrollo integral.

Tal y como hemos visto en el capítulo primero, la musicoterapia es, además, una herramienta muy importante que contribuye a la inclusión de las personas con diferentes capacidades.

Las respuestas recogidas en la opción Otra se refieren a aquellas situaciones laborales de los encuestados que difieren de las especificadas en la pregunta. Así, algunos de los que seleccionaron esta opción dan una respuesta sin relación directa con la pregunta ("no soy docente", "soy monitor de extraescolar"). Otros pretenden distintos enfoques pedagógicos ("promover aprendizajes significativos en materias como Psicología del Desarrollo o Intervención en Altas Capacidades"). Los hay que buscan tener más recursos en general ("disponer de más recursos. Me interesa todo") o simplemente por enriquecimiento personal ("por motivos puramente personales").

3. Sección tercera. Diferencial semántico. Pensamiento sobre la experiencia de practicar artes escénicas

La sección tercera del Cuestionario 1 está formada por una escala de Diferencial semántico (DS): un método ideado por Osgood (1957) para observar y medir el significado connotativo de los conceptos. En esta prueba los sujetos deben ubicar su pensamiento sobre qué significa la experiencia de actuar, practicar o vivenciar artes escénicas en cada uno de los pares de adjetivos de un listado, presentados de forma bipolar (ejemplo, desagradable- agradable). El sujeto debe colocar en una escala del 1 al 5 sus vivencias y sensaciones en relación con cada uno de los pares de adjetivos.

Para la elaboración de la escala DS se realizó una prueba de consistencia interna en un listado de adjetivos tomados de Motos y Alfonso-Benlliure (2020b) a los que se añadieron 6 más. Mediante el análisis de fiabilidad Alfa de Chronbach, en la solución final los *eigenvalues* mostraron la existencia de 3 factores. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro del factor y comunalidades superiores a .35.

Como el valor del Alfa de Chronbach es .85, un resultado muy favorable, podemos hacer el análisis factorial para reducir las dimensiones.

La DS final, conformada por 21 ítems, con un indicador de adecuación de tamaño de muestra Kaiser Meyer Olking = .93, lo que significa que es adecuado, se presenta en la Tabla 12.

El factor 1 se denomina Evaluación Afectiva (EA) e incluye pares de conceptos como: sugestiva-desalentadora, animada-desanimada, amistosa-hostil, genial-mediocre. Todos ellos giran en torno a una valoración afectiva de la utilidad de la experiencia escénica. Los adjetivos que constituyen este factor expresan positividad, creatividad y energía.

El factor 2 se llama Clima (Cl) e incluye adjetivos como variada-monótona, positiva-negativa, activa-pasiva, etc. Versan sobre la evaluación del clima que generan las actividades de AAEE como experiencia placentera, cómoda y sin riesgos. Este factor corresponde a adjetivos que tienen en común ideas de variedad, positividad y actividad.

El factor 3 se titula Actividad (A) e incluye adjetivos como nítida-confusa, segura-insegura, confortable-incómoda, etc. Giran en torno a la experiencia en AAEE como práctica segura, confortable y organizada. Los adjetivos que constituyen el factor A expresan nitidez, confortabilidad, seguridad y orden.

Tabla 12 – *Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio del DS y saturación de factores*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Rango	1-5	1-5	1-5
Media	4.62	4.00	4.77
Desviación estándar	0.48	0.62	0.46
Alfa de Cronbach	.85	.82	.91
Kaiser Meyer Olking	.87	.84	.91

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
u) sugestiva-desalentadora	.78		
k) animada-desanimada	.74		
i) amistosa-hostil	.72		
t) genial-mediocre	.72		
d) satisfactoria-frustrante	.72		
e) buen aprendizaje-pobre aprendizaje	.70		
t) genial-mediocre	.70		
a) agradable desagradable	.55		

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
s) nítida-confusa		.76	
j) segura-insegura		.75	
p) confortable-incómoda		.74	
r) organizada-desorganizada		.66	
s) ligera-pesado		.64	
c) fácil-difícil		.45	
o) variada-monótona			.86
m) positiva-negativa			.83
n) activa-pasiva			.82
g) útil-inútil			.76
q) enérgica-apática			.75
l) cálida-fría			.73
f) creativa-rutinaria			.66
b) estimulante-aburrida			.62

Fuente: elaboración propia

Existe correlación entre moderada y muy buena (fuerte) en el nivel .01 de significación (bilateral) entre los tres factores (ver Tabla 13).

Tabla 13 – *Correlación entre factores del DS*

Correlaciones				
		Evaluación	Actividad	Clima
Evaluación	Correlación de Pearson	1	**.82**	**.65**
	Sig. (bilateral)		.00	.00
	N	299	299	299
Actividad	Correlación de Pearson	**.82**	1	**.53**
	Sig. (bilateral)	.00		.00
	N	299	299	299
Clima	Correlación de Pearson	**.65**	**.53**	1
	Sig. (bilateral)	.00	.00	
	N	299	299	299

Fuente: elaboración propia

El factor Evaluación Afectiva está formado por adjetivos de carácter evaluativo, como satisfacción, buen aprendizaje y agrado. El concepto que tienen los sujetos que han respondido al cuestionario sobre la experiencia de actuar, practicar o vivenciar artes escénicas está formado por las siguientes connotaciones positivas: agradable, satisfactoria, buen aprendizaje, animada, amistosa, genial y sugestiva.

En cuanto al Clima que generan consideran los encuestados que la experiencia es ligera, segura, confortable, organizada y nítida. En el factor Clima la media oscila entre 4.02 y 4.25. Solo "fácil-difícil" se encuentra en una posición neutra.

Respecto a la Actividad, los sujetos encuestados consideran que esta experiencia es creativa, enérgica, positiva, activa, variada, útil, cálida y estimulante. La media oscila entre 4.64 y 4.86.

En todos los adjetivos de esta escala la media es superior a 4.54, siendo la puntuación máxima 5 (ver Tabla 14). Lo que indica el alto nivel de las creencias implícitas que tienen los sujetos de la muestra sobre el constructo valorado. Resultado esperable dado que los encuestados están relacionados con las AAEE de una u otra manera. Las medias tan altas que muestran la Tabla 14 son razonablemente explicables ya que los sujetos de la muestra son profesionales dedicados a las artes escénicas bien en los distintos niveles de enseñanza bien en la práctica artística.

Tabla 14– *Estadísticos descriptivos de los ítems del DS*

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
a) agradable-desagradable	3	5	4.84	.42
b) estimulante -aburrida	1	5	4.86	.51
c) fácil-difícil	1	5	3.15	1.01
d) satisfactoria- frustrante	2	5	4.54	.68
e) buen aprendizaje-pobre aprendizaje	2	5	4.74	.54
f) creativa-rutinaria	2	5	4.80	.51
g) útil-inútil	1	5	4.82	.51
h) ligera-pesada	1	5	4.10	.82
i) amistosa-hostil	1	5	4.60	.67
j) segura insegura	1	5	4.24	.92
k) animada- desanimada	2	5	4.72	.53
l) cálida-fría	1	5	4.64	.63
m) positiva negativa	1	5	4.79	.52
n) activa-pasiva	1	5	4.80	.50
o) variada-monótona	1	5	4.78	.54
p) confortable-incómoda	1	5	4.25	.81
q) enérgica-apática	1	5	4.68	.62
r) organizada-desorganizada	1	5	4.24	.81
s) nítida-confusa	2	5	4.02	.78
t) genial-mediocre	1	5	4.48	.71
u) sugestiva-desalentadora	2	5	4.70	.60

Fuente: elaboración propia

La prueba *t* de Student se utiliza para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos, asumiendo que la variable dependiente tiene una distribución normal. Es decir, se emplea cuando deseamos comparar dos medias. En nuestro caso existen diferencias significativas a favor de las mujeres en los factores Evaluación Afectiva (p = .02) y Actividad (p <.01). Con lo que se acepta la hipótesis alternativa de que las medias de las variables que se están comparando son distintas y las diferencias no se deben al azar. El valor de *t* no nos dice si la diferencia es grande o pequeña, simplemente nos remite a la probabilidad. Pero el tamaño del efecto (*d* de Cohen) nos confirma la relevancia, que en ambos casos es pequeña (d = .20).

En resumen, las mujeres significativamente piensan que practicar o vivenciar artes escénicas comporta positividad, creatividad, energía, nitidez, confortabilidad, seguridad y orden. Es decir, el pensamiento de las mujeres sobre las AAEE está formado por connotaciones más positivas que el de los hombres.

Existen, en el factor Actividad, diferencias significativas favorables a los no académicos (con un valor p <.01), pero con una relevancia pequeña (d = .20). Y en el factor Evaluación Afectiva (p = .06), también con un tamaño del efecto pequeño (d = 0.22). Es decir, los no académicos consideran que las artes escénicas gozan de más nitidez, confortabilidad, seguridad y orden, que los miembros de la Academia de Artes Escénicas.

4. Sección cuarta. Valoración de la experiencia de practicar Artes Escénicas

4.1. Valor de las AAEE para el desarrollo personal

La consideración sobre que las estrategias artísticas pueden mejorar la educación actual es altísima: el promedio es de 9.28 en una escala de 1 a 10. En este sentido los encuestados piensan que el teatro puede influir positivamente sobre el desarrollo personal con una *M* = 9.59; la danza, *M* =9.28; el circo, *M* =8.76; la música, *M* =9.54 y el canto, *M* =9.18, (ver Tabla 15). El grado de utilidad que supone para el desarrollo personal el pertenecer a un grupo de cualquier especialidad o disciplina de artes escénicas y actuar ante el público es también muy alto (*M* = 9.36). Y los encuestados declaran con una *M* = 4.63 (sobre cinco), que el mestizaje, las sinergias y la fusión entre las diferentes artes escénicas ha de ser un aspecto necesario en la educación. Es decir, la transversalidad se ha de trabajar en las artes mediante los ABP+A (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos). En síntesis, se puede concluir que los beneficios de las AAEE en la educación son muy profundos.

Tabla 15 – *Estadísticos descriptivos de los ítems 21 y 28*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
21. Valore de 1 a 10 en qué medida considera que las estrategias artísticas pueden mejorar la educación actual.	5	10	9.28	.98
22. Valore en qué medida cree que el teatro puede influir positivamente sobre el desarrollo personal.	5	10	9.59	.74
23. Valore en qué medida cree que la danza puede influir positivamente sobre el desarrollo personal.	5	10	9.28	1.07
24. Valore en qué medida cree que el circo puede influir positivamente sobre el desarrollo personal.	4	10	8.76	1.51
25. Valore en qué medida cree que la música puede influir positivamente sobre el desarrollo personal	5	10	9.54	.89
26. Valore en qué medida cree que el canto puede influir positivamente sobre el desarrollo personal.	5	10	9.18	1.14
27. Indique el grado de utilidad que supone para el desarrollo personal pertenecer a un grupo de cualquier especialidad o disciplina de artes escénicas y actuar ante el público.	5	10	9.36	.98
28. ¿Considera que el mestizaje, las sinergias y la fusión entre las diferentes artes escénicas ha de ser un aspecto necesario en la educación?	1	5	4.63	.78

Fuente: elaboración propia

La correlación entre las puntuaciones de los ítems 21 a 28 es fuerte y significativa en el nivel .001 (bilateral).

De cuerdo con el valor *t* de Student hay diferencias significativas a favor de las mujeres en los ítems 21 y 23. Estas consideran que las estrategias artísticas pueden mejorar la educación actual con una relevancia (tamaño del efecto) media (*d* = .51). Y creen que la danza puede influir positivamente sobre el desarrollo personal de forma significativa también con relevancia media (*d* = .58).

También hay diferencias significativas a favor de las mujeres en los ítems 22, 25 y 26 con una relevancia pequeña (*d* = .21; *d* = .43 y *d* = .37, respectivamente). Una vez más constatamos que las mujeres son más sensibles que los hombres en lo que respecta a la educación en general y la apreciación de las artes escénicas en particular y creen más en los efectos positivos de estas que los hombres.

Los no académicos, significativamente, con un tamaño del efecto (relevancia) medio (d = .31), consideran que las estrategias artísticas pueden mejorar la educación actual. Los académicos se muestran más escépticos en este sentido.

La correlación de Pearson (r), muestra que los años de experiencia y la valoración de las AAEE para la educación en general y el desarrollo personal no están interrelacionados. No obstante, aparece una pequeña correlación negativa, pues cuando los años de experiencia aumentan las otras variables incluidas en la valoración disminuyen. Es decir, los mayores son ligeramente más escépticos que los jóvenes ante la influencia de las AAEE en el desarrollo personal. Tampoco existe intercorrelación con los años de experiencia como docente de teatro o de actividades dramáticas y artes escénicas tanto curriculares como extracurriculares. Todos los sujetos valoran igualmente la práctica de las artes escénicas sea cual sea sus años de experiencia.

Contamos con una amplia literatura científica (Acaso y Megías, 2017; Fernández-Cao, 2015; Eisner, 2009; Gardner, 1994;), que avala los resultados de los ítems 21 al 27, donde se demuestran las potencialidades del arte como herramienta social y educativa. Jeannotte (2017) hizo una revisión de la literatura sobre los efectos sociales del arte y entre otros estudios recoge el de Fujiwara y MacKerron (2015, p.19). Estos autores encontraron que todas las actividades culturales estaban relacionadas significativamente con la felicidad y la relajación. Los más asociados con la felicidad los clasificaron en términos de tamaño de coeficiente en el siguiente orden: 1º) teatro, danza y conciertos; 2º) cantar y actuar; 3º) exposiciones, museos y bibliotecas; 4º) pasatiempos, artes y manualidades; 5º) audición de música y 6º) lectura. En el 2010 el programa CASE (The Culture and Sport Evidence Program) en el Reino Unido, sobre los beneficios generados por la cultura y el deporte, concluye que los efectos de las artes a nivel individual son: logro, continuidad con el pasado, creatividad, distracción, disfrute, evasión, expresión, salud, ingresos económicos, inspiración, conocimiento de la cultura, autoestima, identidad propia, competencias y desahogo.

Köksal, (2018) analizó los efectos de las actividades dramáticas en las inteligencias múltiples y Massó (2019), las potencialidades educativas del teatro en un colectivo de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Por su parte, Motos y Alfonso-Benlliure (2018) realizaron una investigación cualitativa con 53 jóvenes, de entre 12 y 20 años, utilizando como procedimiento el grupo de discusión, para analizar las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales. Estos declaran que el tomar parte en actividades teatrales promueve habilidades personales, ofrece una oportunidad para explorar y expresar sentimientos, proporciona un contexto de apoyo y seguridad, posibilita hacer amigos, incrementa habilidades comunicativas, proporciona recursos para ser empleados en otros ámbitos y momentos de la vida, ayuda a formar la identidad y mejorar la autoestima, desarrolla destrezas para entender a los otros y supone una oportunidad para evadirse de las situaciones negativas. Además, el teatro es una herramienta y una oportunidad para plantearse su identidad, conocerse mejor y crecer como persona. Considerando la edad y el género encontraron los siguientes resultados: a) a mayor edad los sujetos valoran más el hecho de que la experiencia teatral ayuda a lidiar con el riesgo y aceptar el compromiso, a verse a sí mismos de una forma más completa y compleja y a tomar consciencia de la realidad que les rodea; b) a más edad también declaran que el impacto estimado provocado por la experiencia teatral es mayor, fundamentalmente respecto a la mejora en las habilidades para expresarse y hacer amigos, la oportunidad para desviarse de problemas y dificultades y, sobre todo, la capacidad para entender a los demás; d) las chicas superan a los chicos en creencias implícitas positivas sobre el impacto que la experiencia teatral tendrá a corto y medio plazo en otras esferas de su vida. También manifiestan diferencias significativas respecto a la tolerancia al riesgo, la identidad y autoconsciencia, la expresión emocional y la sensación de escape de lo cotidiano. Asimismo, hay contraste a favor de las chicas en las relaciones personales y en considerar las actividades teatrales como un espacio seguro. (p. 47)

Durante décadas, el teatro se ha explorado a nivel mundial como una estrategia educativa y de cambio de comportamiento para niños, niñas, adolescentes y sus padres, en temas relacionados con la salud (Noone, Castillo, Allen y Esqueda, 2015; Lan et al., 2019). Estudios anteriores han sugerido que las técnicas basadas en el teatro, como el juego de roles y la narración, permiten la adquisición de conocimientos y habilidades, así como oportunidades para practicar, aplicar y mejorar la información aprendida (Helmeke y Prouty, 2001). Investigaciones como la de Singhal y Rogers (2012) han demostrado consistentemente que las representaciones teatrales bien diseñadas y ejecutadas pueden involucrar al público, influir en sus conocimiento, actitudes y comportamientos e impactar positivamente las normas sociales y culturales de los pares en temas de salud. Prueba de ello es la existencia de modalidad de Teatro Aplicado conocida como Teatro en educación para la salud.

Numerosos estudios confirman que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión de la creatividad, la constitución de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Los beneficios más específicos y observables de la danza en la formación individual se expresan como: aumento de la autoestima, confianza en uno mismo y autoimagen, pérdida del miedo a las multitudes y superación de la timidez, mayor concentración y memoria, aumento de las habilidades motoras y del equilibrio, conciencia más refinada y aprecio de la música, mejora de la socialización, incremento de la capacidad para coordinarse con los demás y satisfacción de logro. En este sentido, Rengifo y Carrero (2017) partiendo de la variable habilidades emocionales, analizaron la experiencia de personas que practican danza en relación con su percepción de bienestar psicoemocional y su plenitud vital. Rodríguez (2016), encuentra relación entre la danza y educación emocional positiva. Y Abad (2013), entre la danza y inteligencia emocional percibida. La relación entre la danza, la motivación, el apasionamiento vital y la resiliencia han sido analizados por De Alva (2016). Y la motivación, la pasión y la autoestima en la danza, por Domínguez y Castillo (2017) y Alarcón (2016). Moreno (2016) y Ibañez (2016), enfocan sus trabajos sobre la autoestima, la creatividad y la inclusión en la danza. Y Abilleira, Fernández-Villarino y Prieto-Troncoso (2017), sobre el autoconcepto.

El valor intrínseco de la danza no está separado de sus beneficios instrumentales. Los subproductos del aprendizaje de la danza incluyen los beneficios instrumentales de la salud física, la maduración emocional, la conciencia social, el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico.

El llamado circo social está reconocido en términos generales como el uso de las artes circenses en entornos terapéuticos, de apoyo o de cuidado. Se considera como una herramienta integradora, flexible, inclusiva y de empoderamiento (Ballester y Renau, 2014). Su aprendizaje, además de generar habilidades circenses, busca potenciar la identidad grupal, el respeto, la disciplina, reforzar la autoestima, centrarse en los logros y minorar los fracasos (Pérez, 2008). En circo social se encuentran dos mundos, el artístico y el social, donde convergen y crean un lenguaje nutriéndose uno del otro. Se trata de una combinación del aprendizaje de técnicas circenses que da a los participantes un empujón para la vida (Ballester, 2017) Es una herramienta que permite trabajar la superación personal, la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo. Llega con facilidad a la juventud, genera bienestar, aumento de la autoestima, de la corresponsabilidad, de la empatía, de la constancia y de la motivación. Permite el contacto con la creación artística, el conocimiento del propio cuerpo y la posibilidad de encontrar habilidades propias desconocidas. (p. 74)

Ballester (2017) realizó la investigación el Circ Èxit, en él ámbito de los proyectos del Ateneu Popular 9 Barris (Barcelona), utilizando una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa para conocer el impacto del circo social con adolescentes en situación de riesgo social. En ella participaron 10 formadores de circo social, 5 profesores y tutores de distintos institutos y 49 alumnos y alumnas entre 14 y 17 años, que cursaban tercero o cuarto de la ESO. La evaluación realizada con los alumnos demuestra que tenían buena autopercepción sobre su esfuerzo y reconocían qué

les había aportado cada técnica circense trabajada. Valoraron positivamente su capacidad para aprender las técnicas y sus habilidades personales y que habían puesto motivación e interés en aprenderlas. Declaraban que el circo les había sido útil para afrontar miedos y retos personales y para trabajar en equipo. Asimismo, estimaban que el profesorado y los formadores habían establecido una relación de proximidad, que eran escuchados, que reconocían sus esfuerzos y logros personales y que les motivaban en sus retos. (p.75)

El circo juvenil es un enfoque que cada vez tiene más aceptación en la educación física no competitiva. Esta práctica, centrada en el estudiante, emplea las artes del circo como un método para involucrar a los más jóvenes física, mental y creativamente. Permite la expresión personal y el desarrollo creativo, al mismo tiempo que brinda educación física y entrenamiento físico (Cadwell, 2018). Spiegel et al. (2019) abordan el circo como un medio para promover la transformación psicológica y social de los participantes y examinan algunos programas de intervención centrados en la formación artística para grupos económicamente marginados, bien sea para su profesionalización o al menos para su inclusión laboral y económica.

En el Estado español Cataluña es un referente en el circo social, por lo que ha adquirido un reconocimiento comunitario y profesional a pesar de las limitaciones legislativas que lo regulan.

4.2. Valor de las AAEE para el desarrollo social

El arte, por su potencial integrador, propicias estrategias de cohesión social y empoderamiento, promueve el desarrollo colectivo e individual, el aprendizaje de nuevos códigos de expresión y el diálogo (Allan 2014; Muñoz y Cordero, 2017). El informe All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing -UK- (2017) incluye evidencias sobre el papel de las artes en el fomento de las habilidades cognitivas y socioemocionales en los niños y en la superación de la ansiedad, la depresión y el estrés entre los adultos en edad laboral.

En lo relativo a las artes escénicas encontramos numerosos estudios que dan buena cuenta de la vasta gama de potencialidades socioeducativas instaladas en su seno (Bramford 2009; Pérez Aldeguer (2017), etc. En el caso concreto del teatro, y por citar solo algún estudio como ejemplo, encontramos que McDonnell y Shellard (2006) aplicaron un cuestionario sobre el impacto del teatro a 448 miembros del Independent Theatre Council (Reino Unido). Los aspectos más destacados de los hallazgos fueron: casi 9 de cada 10 (88%) de los profesionales encuestados consideraron que el teatro tenía un impacto personal en los participantes; más de 8 de cada 10 (82%) estimaron que tiene impactos grupales; dos tercios (65%) evaluaron que tiene impactos cívicos; más de 4 de cada 10 (42%) creían que el teatro tiene impactos económicos (como aumento del empleo o contribuciones a la renta local); y también se encontraron impactos sociales en un amplio espectro de actividades, que abarcan tanto el trabajo dirigido por procesos como el centrado en el desempeño. Resultados parecidos obtuvieron Uría-Iriarte, Galarreta-Lasa y Lizasoain-Hernández (2021), mediante una investigación cualitativa que analiza el impacto de un programa de teatro aplicado en el fomento de la convivencia en cuatro centros de secundaria del País Vasco. El estudio reflejó un impacto positivo en las habilidades socioemocionales de los participantes. La mejora de las relaciones se encuentra entre los efectos positivos detectados en la vida de del grupo de participantes.

La música potencia las habilidades de socialización de personas introvertidas (Schellenberg, Corrigall y Dys, 2015). Según estos autores las personas extrovertidas y de gran capacidad social mantienen esa puntuación sin importar que hayan estudiado música. Dichos autores investigaron si el entrenamiento musical grupal en la infancia está asociado con habilidades prosociales. Niños de 3º y 4º grado asistieron durante 10 meses a lecciones de música impartidas en grupos y se compararon con un grupo de control del mismo nivel socioeconómico. A todos se les administraron

tests de habilidades prosociales al comienzo y y al final del período de 10 meses. Los niños del grupo de música tuvieron mayores aumentos en la simpatía y el comportamiento prosocial, pero este efecto se limitó a los niños que tenían pocas habilidades prosociales antes de que comenzaran las lecciones. Los resultados sugieren que la formación musical en grupo facilita el desarrollo de habilidades prosociales.

Las sociedades modernas se caracterizan porque todos los individuos son capaces de formar parte de ella a pesar de que no contribuyan de una manera directa a la supervivencia de esta. La música, no obstante, es capaz de albergar grandes beneficios sociales a través de la mejora de los individuos. Peñalba (2017) trata sobre los grandes beneficios sociales que puede aportar la música a nuestras sociedades y describe que el valor intrínseco de la música reside en su gran contribución social y en la capacidad de generar identidad en los individuos. Entre los beneficios sociales que puede aportar la música, cabría destacar que contribuye a formar personas globales. Además, inspirado en los estudios de Schlaug, Norton, Every y Winner (2005) y Soria-Urios, Duque, y Moreno (2021), indica que "argumentar que la música requiere de la utilización del cerebro de forma globalizada la convierte en la estimulación más adecuada para el proceso de información en los niños". De aquí se puede concluir que la música propicia y contribuye a que las personas desarrollen una gran amalgama de habilidades para resolver diferentes situaciones y problemas. Una sociedad conformada por un gran número de personas con dichas habilidades claramente se convierte en más eficaz y adaptable a las adversidades que puede presentar la vida. Asimismo, se demuestra en el mismo estudio que la música forma personas creativas, lo cual, indudablemente, influye en el progreso de la sociedad. Una sociedad sin personas creativas ni capaces de adaptarse a su entorno en un espacio de tiempo limitado estaría destinada al fracaso. Cabe destacar también que Peñalba (2017), citando un estudio de Aróstegui (2013), afirma que, sin música, sería imposible que existiera lenguaje alguno. Y sin lenguaje con el que comunicarnos, el concepto mismo de la sociedad carecería del más absoluto sentido.

Así pues, gracias a la educación musical podemos concluir que las sociedades modernas son las que son gracias, en parte, a la música. Una investigación de Schellenberg, Corrigall y Dys (2015) ha demostrado una gran capacidad de socialización de los individuos una vez han estado vinculados al estudio de la música. Por otro lado, esta es capaz de mejorar el propio cerebro humano, creando conexiones neuronales entre ambos hemisferios, lo que ninguna otra actividad es capaz de hacer (Martí 2017). La música ha servido como gran mensajera en tiempos de cambio social. E igualmente ha preservado las largas tradiciones de los distintos pueblos y comunidades de todo el planeta. Estudiar música hace que se tienda a ser personas creativas, innovadoras, hábiles, capaces de trabajar juntos, tener una conciencia del individuo y del conjunto de la sociedad por igual. Y, por supuesto, la música hace a las personas más humanas.

Si bien es cierto, como exponen Orozco-Calderón (2019), que Darwin (1907) no concebía la música como algo significativo para las sociedades, ha sido demostrado con el paso del tiempo, como se puede apreciar en Pinker (1997), Thomson et al. (2013), García et al. (2013), Galván, Mikhallova y Dzib (2014), que su punto de vista estaba, cuanto menos, errado. Numerosos estudios avalan que la música es indiscutiblemente una herramienta de supervivencia de la humanidad, pues nos ha dado la capacidad de crear lenguajes complejos y entender ritmos y estructuras musicales sin las cuales los seres humanos no seríamos lo que somos hoy en día.

Es indiscutible que los músicos y la música tienen la capacidad de unir a las personas de distintas culturas e idiomas. Todos disfrutamos de ella como un arte que nos acompaña en el día a día. La educación musical es algo imprescindible en cualquier sociedad moderna, pues nos ayuda a convertirnos en personas más abiertas, estimula nuestra actividad cerebral y fomenta el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la transversalidad, etc. Tal y como nos indica la EMU (1999), la música promueve el libre desarrollo de la personalidad. Sentir la música y

expresarla amplía la capacidad de una persona para explorarse a sí misma y al mundo que la rodea. Hacer música anima a compartir de manera creativa y sensible con los demás. Tocar música estimula la capacidad para comunicarse, influyendo positivamente en el comportamiento social. Y, además, desarrolla importantes habilidades secundarias, habilidades que también son útiles y beneficiosas en otros contextos de la vida, por ejemplo, en la vida profesional. Así, la práctica musical contribuye al desarrollo de concentración, resistencia y motivación, creatividad, habilidades de comunicación y expresión, comportamiento de roles sociales y trabajo en equipo. Además, la música es un lenguaje universal que puede ser comprendido por todas las personas independientemente de su lengua hablada. En Europa, los elementos de la música folclórica tradicional son una parte integral de este lenguaje, al igual que la clásica, el jazz y la música popular. Se ha enriquecido con tradiciones musicales de otras partes del mundo. La música se ha convertido en parte de un idioma verdaderamente internacional.

5. Sección quinta. Sobre las artes escénicas para la juventud

5.1. Los espectáculos y obras de AAEE para la juventud

Existe una ligera tendencia cercana a "más bien de acuerdo" relativa a que debe haber espectáculos y obras de artes escénicas destinados exclusivamente para adolescentes y jóvenes (M = 3.69). Igualmente, los encuestados se declaran "más bien de acuerdo" en que sean divertidas, pero que también han de hacer reflexionar (M = 4.27) y plantear temas de su interés (M = 4.30). Por otra parte, manifiestan la necesidad de tener experiencias tempranas en la niñez y la juventud (M = 4.60). Esta modalidad de obras ha de tratar de incrementar el conocimiento y la apreciación de las artes (M = 4.22). Consideran que el mediador o la mediadora es una figura fundamental (M = 4.06). E igualmente que hay que educar la mirada, la escucha, la apreciación y el deseo de practicar alguna de las artes escénicas y que esta misión ha de ser una tarea fundamental de docentes, padres y madres, artistas y gestores culturales (M = 4.65). También, que las propuestas interactivas y multidisciplinares son bien acogidas por el público joven (M = 4.20). Y finalmente, los encuestados opinan en un nivel muy próximo a "más bien de acuerdo" que los estos espectáculos han tener un lenguaje que atraiga a la juventud (M = 3.83) y que han de estar hechos por profesionales (M = 3.83), (ver Tabla 16).

Tabla 16 – *Estadísticos descriptivos de los ítems del 29 al 42. Fuente propia*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
29. Inverso/ No debe haber espectáculos y obras de artes escénicas destinados exclusivamente para adolescentes y jóvenes.	1	5	3.69	1.34
30. Las obras de artes escénicas deben tener un lenguaje que atraiga a la juventud.	1	5	3,83	1.01
31. Han de ser divertidas, pero también les han de hacer reflexionar.	1	5	4.27	.91
32. Han de plantear temas de su interés como el amor, el sexo, la muerte, la amistad, etc.	1	5	4.30	.84
33. Los espectáculos de artes escénicas para jóvenes han de estar hechos por profesionales.	1	5	3.83	1.10
34. La mejor manera de formar espectadores de artes escénicas críticos y conscientes es tener experiencias tempranas sobre estas artes en la niñez y la juventud.	1	5	4.60	.76
35. A los jóvenes les gusta encontrar en los espectáculos de artes escénicas a un público mayoritariamente joven.	1	5	3.44	.83
36. Es necesario que existan premios y líneas editoriales, festivales, campañas y encuentros de artes escénicas para jóvenes.	1	5	4.51	.70

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
37. No existe la modalidad de espectáculos de teatro, danza y música para jóvenes, solo existen espectáculos buenos y espectáculos malos.	1	5	3.02	1.22
38. Los espectáculos para jóvenes han de tratar de incrementar el conocimiento y la apreciación de las artes en el público juvenil.	1	5	4.22	.80
39. El mediador o la mediadora es una figura fundamental para despertar el deseo por la experiencia artística que los jóvenes van a presenciar.	1	5	4.06	.82
40. Educar la mirada, la escucha, la apreciación y el deseo de practicar alguna de las artes escénicas ha de ser una tarea fundamental de docentes, padres y madres, artistas y gestores culturales.	1	5	4.65	.61
41. Las propuestas interactivas y multidisciplinares son bien acogidas por el público joven.	1	5	4.20	.74
42. Las manifestaciones artísticas destinadas a los jóvenes han de ofrecer propuestas novedosas y tener una estructura nueva, diferente, a las creaciones clásicas.	1	5	3.48	.95

Fuente: elaboración propia

De cuerdo con el valor *t* de Student hay diferencias significativas a favor de las mujeres en los ítems 36, 40 y 41 ($p<.01$, $p<.01$ y $p=.03$, respectivamente). Estas consideran, con una relevancia grande ($d = .89$), que es necesario que existan premios y líneas editoriales, festivales, campañas y encuentros de artes escénicas para jóvenes. También, piensan con una diferencia significativa ($p<.01$) y con una relevancia moderada ($d = .73$) que educar la mirada, la escucha, la apreciación y el deseo de practicar alguna de las artes escénicas ha de ser una tarea fundamental de docentes, padres y madres, artistas y gestores culturales. E igualmente, también hay diferencia significativa a favor de las mujeres ($p = .03$) con una relevancia grande ($d = .89$), pues estas piensan, en mayor proporción que los hombres, que las propuestas interactivas y multidisciplinares son bien acogidas por el público joven.

Nuevamente constatamos la mayor sensibilidad de las mujeres ante la educación artística.

Los no académicos con una diferencia casi significativa y pequeña ($p =.08$ y $d =. 20$) piensan que las obras y espectáculos para jóvenes han de ser divertidas, pero también les han de hacer reflexionar, que no existe la modalidad de espectáculos de teatro, danza y música para jóvenes, y que las propuestas interactivas y multidisciplinares son bien acogidas por el público joven ($p<.01$).

Por su parte, los miembros de la Academia con una diferencia significativa grande ($p<.01$ y $d = .80$) defienden que los espectáculos de artes escénicas para jóvenes han de estar hechos por profesionales.

En lo que respecta a los espectáculos de artes escénicas y los jóvenes espectadores hay que tener en consideración el problema de la desconexión con este público (Cuadrado, Berenguer, Romero y Cabañero (2014). Estos autores realizaron una investigación para cuantificar los problemas del sector de las Artes Escénicas en la Comunidad Valenciana y, en la jerarquización de los 44 que listaron, la desconexión con el público joven ocupaba el lugar 16 con una $M = 7.46$, en una escala del 0 al 10. Entre este grupo de población los espectáculos de teatro y danza no están contemplados como una opción de ocio. Otro caso son los espectáculos de danzas urbanas y la música popular moderna.

La necesidad de que existan espectáculos de artes escénicas especiales para jóvenes es tema controvertido. Especialmente en el caso del teatro, algunos autores (Mira, 2015) o compañías de teatro, como La Joven Compañía o Cross Border Project, defienden esta postura. Pero uno de los temas recurrentes y punto más conflictivo entre los teóricos y profesionales de los espectáculos y de la literatura dramática infantil y juvenil en la década de los 70 del pasado siglo era dar respuesta a las preguntas ¿existe el teatro para jóvenes? ¿qué entendemos por teatro juvenil ? o ¿qué

debe ser el teatro de la juventud? Autores y críticos no llegaban a un acuerdo siquiera sobre la existencia de este teatro. Para algunos prestigiosos directores teatrales esta modalidad no existía, sino solo el teatro bueno o el teatro malo. Por su parte, Aladro (1970) entendía que el fin de esta modalidad teatral y del teatro en general supone para el joven el desarrollo del pensamiento y la potenciación de sus vivencias, pues "las obras de teatro para jóvenes, indistintamente representadas por adultos o jóvenes, deben servir fundamentalmente al interés de los jóvenes, entiendo por interés aquello que el joven necesita para el desarrollo de todas sus facultades". (p.14)

Respecto al teatro para jóvenes, (el llamado por los angloparlantes *Young Theatre* y *Theatre for Young Audiences* o *Théâtre jeunesse* por los francófonos), en mazo de 2003 la National Asociación of Youth Theatre (NAYT), buque insignia de desarrollo del teatro juvenil en el Reino Unido, publicó el informe *Playing a Part*, un estudio del impacto del teatro para jóvenes en su desarrollo personal, social y político. Definía esta modalidad teatral como un término amplio usado para describir una gran variedad de organizaciones cuyo trabajo es involucrar a los jóvenes en actividades teatrales. El teatro para jóvenes tiene lugar fuera de la educación formal, es aportado por adultos y basado en la voluntaria participación de los jóvenes. Esta modalidad teatral tiene amplios impactos benéficos para este rango de edad, contribuyendo positivamente a la transición de la infancia a la adultez (Hughes y Wilson, 2004).

Richardson (2015, p. 15) concreta cuatro modelos en el teatro para jóvenes. a) Teatro como arte, cuya razón de ser es proporcionar acceso a los procesos de teatro y drama profesional de calidad. Su fuerza impulsora es crear teatro y realizar actividades performativas. b) Teatro comunitario, cuya finalidad es reflejar y representar las preocupaciones de comunidades específicas, para promover de esta forma el desarrollo comunitario a través de este arte. d) Artes juveniles, cuyo el objetivo primordial es apoyar el desarrollo personal, social y político de los jóvenes a través del teatro. d) Teatro aplicado: su razón de ser es abordar problemas específicos (teatro en la educación para la salud, para el desarrollo, en los museos, teatro del oprimido, dramaterapia, etc.), es decir el teatro como herramienta para el cambio.

Motos (2020) expone, de acuerdo con investigaciones como la de Sires y Bayona (2006), que el teatro para jóvenes ha de tener una serie de rasgos formales (calidad, dinamicidad, impacto, formatos nuevos, humor, etc.) y un contenido que trate temas que despierten su interés y respondan a sus motivaciones (el amor, el sexo, la muerte, la amistad, el uso de las redes sociales, las drogas, etc.). Entre los géneros preferidos por ellos estarían la comedia, el musical y la tragedia. Needlans (2008), por su parte, concreta como rasgos de un teatro juvenil el contexto local, la relevancia del tema tratado y el carácter innovador y experimental. En el ámbito anglosajón desde hace muchas décadas el teatro para jóvenes "se ha consolidado como una sana tradición, al contrario, en España nunca ha perdurado un teatro joven" (Mira, 2015, p. 60). Para despertar el interés de este colectivo por el teatro ha de ofrecérseles obras que hablen su lenguaje, que respondan a sus motivaciones e intereses y, además, que tengan la posibilidad asistir a la representación con sus pares y encontrar allí un público mayoritariamente joven. Por su parte, Omasta (2011) expone que la visualización de una sola producción de teatro para audiencias jóvenes podría afectar las actitudes, valores y/o creencias de los espectadores adolescentes.

McCarthy, K. y Jinnet, K. (2001) estudiaron los factores que influyen para que una persona se convierta en futuro espectador de representaciones escénicas y participar en actividades dramáticas, dancísticas o musicales. Y señalan, entre los de mayor peso, el ascendiente de los pares, la familia, la escuela y la importancia de las experiencias tempranas. La influencia social y el aprendizaje vicario son las razones de más peso a la hora de iniciarse en las prácticas de las artes escénicas.

De lo expuesto hasta aquí se puede deducir que los resultados del cuestionario son acordes con las investigaciones de los autores citados.

5.2. Estatus de las AAEE en el currículo escolar

Existe un amplio acuerdo entre los encuestados en que las AAEE han de estar presentes, como materia curricular, en todos los niveles de educación formal no universitaria (M = 4.81), (ver Tabla 17). Existe una diferencia significativa favorable a las mujeres, con un tamaño de factor pequeño (d = .10).

También los encuestados están de acuerdo (M = 4.17) en que el profesorado debería saber aplicar en su práctica docente alguna de las estrategias didácticas basadas las AAEE.

No existe diferencia significativa entre hombres y mujeres ni entre miembros de la Academia y no académicos.

El uso de las AAEE como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias está aceptado por el profesorado. Es decir, el arte con finalidad instrumental e integradora.

En síntesis, se trata de la utilización de las estrategias dramáticas y de los recursos pedagógicos de las AAEE para conseguir los objetivos curriculares de otras materias no artísticas.

Tabla 17 – *Estadísticos descriptivos de los ítems del 43 y 45*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
43. ¿Según su opinión, se deberían incluir las artes escénicas y las estrategias artísticas en todos los niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos)?	1	5	4.81	.49
45. ¿Considera que todo el profesorado debería saber aplicar alguna de las estrategias artísticas a su práctica docente?	1	5	4.17	.89

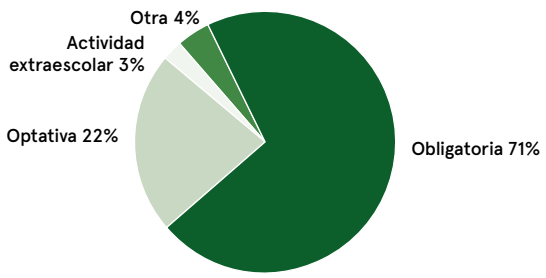
Fuente: elaboración propia

En el ítem 44 se pedía a los encuestados que ante la afirmación "Las artes escénicas deberían ser una materia…" eligieran una de estas opciones "Optativa", "Obligatoria", "Actividad extraescolar" y "Otra". 7 de cada 10 de los sujetos que han respondido al cuestionario, consideran que las AAEE han de ser una materia obligatoria, frente al 22% que prefieren que sea optativa (ver Figura 12).

No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ni entre académicos y no académicos. Tampoco existe correlación entre esta variable con los años de experiencia como docente ni con la edad.

Los encuestados que responden a la opción Otra representan solo el 4%. Sus respuestas se pueden agrupar en tres categorías: a) herramienta pedagógica de uso transversal ("transversal", "interdisciplinar", "instrumento metodológico"); b) en primaria debería ser una materia obligatoria y a partir de secundaria una materia optativa "(obligatoria en primaria y primeros niveles de secundaria", "optativa en Bachillerato") y c) otros puntos de vista que no tienen relación con la pregunta planteada ("exigir que en la formación inicial del profesorado se tenga que estudiar materias de AAEE y sea obligatorio el Máster de profesorado de secundaria").

Figura 12 – *Las AAEE, materia curricular*
Fuente: elaboración propia



El valor y la importancia que tiene la música en la educación general es un hecho. Por ello está incluida en todo el recorrido educativo desde infantil hasta bachillerato. Sin embargo, su presencia en el sistema educativo español (obligatoriedad y carga lectiva) se ha ido reduciendo significativamente desde en los últimos 15 años. Es la única de las AAEE que está incluida en todo el recorrido educativo.

Para muchos defensores de las AAEE en la educación, incluir el teatro y la danza en el plan de estudios como asignaturas independientes es el objetivo para alcanzar. Pero hay que tener en cuenta que el currículo no es un documento ni un evento, sino un proceso que emerge lentamente, evolucionando durante décadas. A veces, el progreso es tan lento que apenas se puede reconocer. En el caso del teatro, desde la LGE del 1970, llevamos 50 años de progresos y retrocesos. Es bueno recordar esto para evitar la impaciencia o el agotamiento. El diseño del documento de los currículos de artes escénicas para la enseñanza obligatoria se puede conceptualizar de varias maneras. Enfatizar la cooperación entre las formas de arte supone un enfoque progresista y señalar conexiones potencialmente útiles entre cada forma artística y otras áreas de aprendizaje, supone un enfoque instrumentalista. Sin embargo, presentar el teatro y/o la danza como asignaturas independientes representa, por definición, un enfoque esencialista (Österlind, 2015). La combinación de estos enfoques pone de relieve el carácter multifacético del teatro y de la danza en educación y la relevancia de un enfoque integrador (Fleming, 2012).

Considerar el valor intrínseco del teatro y la danza desde el esencialismo, tiene la consecuencia lógica de reclamar el estatus de estas formas artísticas como asignaturas independientes. Pero considerar una forma artística como una materia curricular supone la aparición de nuevos desafíos (O'Toole, Stinson y Moore, 2009), por ejemplo, cómo evaluar y calificar a los estudiantes o ponerles deberes, para adaptarse a las orientaciones generales para todas las materias. Por otra parte, con el aumento de las regulaciones y los sistemas de control y el fuerte énfasis en las pruebas internacionales y las listas de clasificación global (Programa internacional para la evaluación del estudiante -PISA- o Estudio internacional sobre los progresos de la lectura -PIRLS-), las posibilidades de formar parte de la práctica escolar obligatoria sin tener el estatus de una asignatura formal disminuyen. En la situación actual, ser o convertirse en asignatura escolar parece más importante que nunca, ya que implica el "derecho a existir".

Por su parte, Núñez y Navarro (2007, p. 243-247), consideran que la enseñanza del teatro en el currículum oficial (y por extensión, también puede aplicarse a música y a la danza) se puede enfocar desde cuatro modelos: el fragmentado, como asignatura separada, el integrado y el cultural.

En el modelo fragmentado las artes escénicas no tienen una identidad propia y, consecuentemente, tampoco un cuerpo de procedimientos, conocimientos y conceptos específicos, sino más bien son utilizadas en el contexto de asignaturas reconocidas. En este sentido, son consideradas simplemente como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de las otras materias. Es decir, tienen un carácter instrumentalista.

En tanto que asignatura separada, las AAEE se ubican dentro de la enseñanza como asignaturas independientes. Y como tales, cuentan con un curriculum propio y pierden su relación con el resto de las otras materias.

En el modelo integrado se entienden las AAEE como el medio que permite al alumnado un aprendizaje significativo y vivenciar un proceso que los lleva a tomar decisiones en un mundo imaginario, pero relacionado con el mundo real, con lo que construyen nuevos significados del contenido con el que están trabajando.

En el modelo cultural las artes escénicas hacen de puente entre el curriculum y la comunidad y son utilizadas tanto en ámbitos curriculares como extracurriculares.

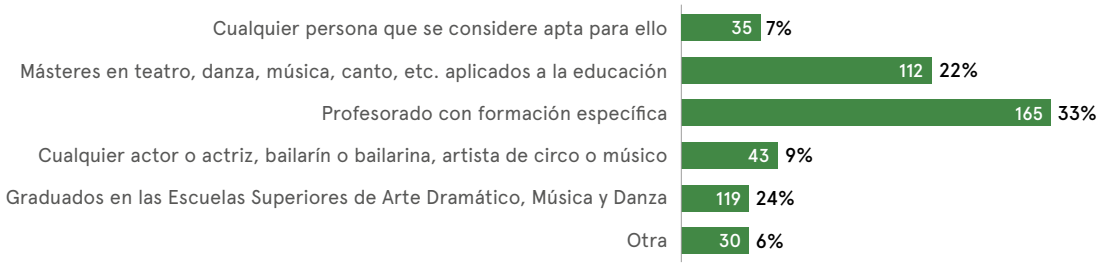
5.3. Quién debería impartir las enseñanzas de artes escénicas

La cuestión sobre quién ha de impartir la enseñanza de las AAEE en los niveles educativos de educación primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos ha levantado agrias polémicas entre el profesorado funcionario e interino y los graduados en las escuelas superiores de Arte dramático y Danza (no en el caso de Música que tiene un profesorado específico y reconocido). Ante esta cuestión más de un tercio de quienes contestan el cuestionario se decanta por que sea un profesorado con formación específica (36%). Y, en segundo lugar, por que sean los graduados en AAEE (ver Figura 13).

En este ítem no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ni entre miembros de la Academia y no académicos. Tampoco existe correlación entre esta variable con los años de experiencia como docente, ni con la edad.

La opción Otra es elegida solo por el 6%. En el análisis de sus respuestas encontramos tres grupos: a) casi 3 de cada 5 consideran que deberían ser profesionales/profesorado con formación y experiencia artística y pedagógica ("graduados de escuelas de formación artística o su equivalente, con formación pedagógica; b) los que opinan que depende del nivel en el que se imparta la docencia ("depende del nivel de estudios que se tenga que impartir") y c) quienes consideran necesario la creación de un Máster de Formación del Profesorado en AAEE ("es necesario un máster oficial de Formación del Profesorado en Artes Escénicas").

Figura 13 – *Quién debe impartir la docencia de AAEE*
Fuente: elaboración propia



Hay evidencia de que algunos profesionales de artes escénicas no conocen las condiciones y requisitos que la Administración educativa exige para impartir docencia en los centros públicos de enseñanzas regladas[155]. De acuerdo con la legislación vigente, el profesorado de infantil y primaria accede a su puesto de trabajo a partir del grado, mientras que al de enseñanza secundaria se le exige el título de grado y el Máster de Formación del Profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas, para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, como requisito para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo.

La LOMLOE prescribe, en la disposición adicional novena, que para el ingreso a los cuerpos de profesores de música y artes escénicas y de catedráticos de música y artes escénicas será necesario estar en posesión del título de Grado universitario o titulación equivalente a efectos de docencia. Y, además, en el caso del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, excepto en las especialidades propias de Arte Dramático, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de dicha ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

155 Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. BOE-A-2008-19174

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales. Por otra parte, en la disposición adicional décima añade que, para acceder al cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de música y artes escénicas y estar en posesión del título de Grado Universitario correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

También conviene que se conozca que el profesorado que imparte enseñanzas artísticas se distribuye en distintos cuerpos:

a) Cuerpo de maestros, que desempeña docencia en la educación infantil y primaria. En este nivel existe la especialidad de Música[156], pero no la de Arte dramático ni la de Danza. En la educación primaria el profesorado de música deberá estar titulado o habilitado para impartir esta materia.
b) Cuerpos de profesores y catedráticos de enseñanza secundaria que desempeñan docencia en ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. En estos cuerpos existe la especialidad de Música, pero no la de Danza ni la de Arte dramático. Se exige una titulación de Licenciado junto con el Máster de Educación Secundaria. En la ESO, la materia optativa de Artes Escénicas y Danza está asignada a las especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria. Para impartir la materia Artes Escénicas y Danza tendrá preferencia el profesorado de la especialidad de Música. En Bachillerato las asignaturas de Análisis Musical I y II, Historia de la Música y de la Danza y Lenguaje y Práctica Musical podrán ser atribuidas a quienes estén en posesión del título superior de Música o el título superior de Danza. Y la asignatura de Artes Escénicas está asignadas a la especialidad de Lengua castellana y literatura y, asimismo, podrán ser atribuidas a quienes estén en posesión del título superior de Arte Dramático[157]. Los funcionarios del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades de Fundamentos de composición, Historia de la Música, Historia de la Danza y Lenguaje musical, podrán impartir las materias de Análisis musical I y II, Historia de la Música y de la Danza, Lenguaje y práctica musical, de la modalidad de Artes del Bachillerato en la Vía de Artes Escénicas, Música y Danza[158].
c) Cuerpo de profesores de música y artes escénicas que desempeña docencia en las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza, en las de arte dramático y en determinadas materias de las enseñanzas superiores de música y danza. Para ejercer la docencia en los centros de enseñanzas artísticas es necesario estar en posesión del titulo superior de música en la especialidad correspondiente y tener la formación pedagógica y didáctica correspondiente.
d) Cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas que desempeñan docencia en enseñanzas superiores de Música, Danza y Arte Dramático. Para impartir la docencia en estos centros además del título de licenciado o equivalente se requería también la certificación de aptitud pedagógica. Aquí la discusión está en la exigencia o no de poseer el titulo de doctor como se desprende del marco europeo.

En las enseñanzas no regladas existe una gran complejidad y variedad de situaciones del profesorado de AAEE.

156 Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2011-17630.

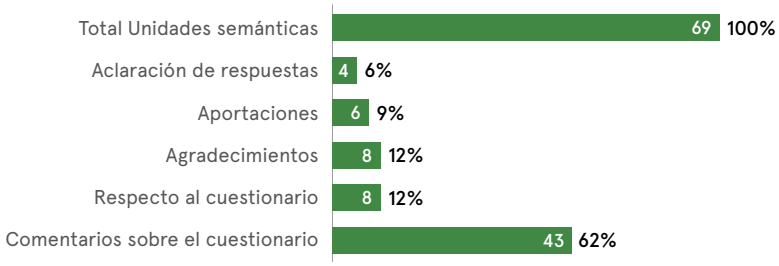
157 Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. BOE-A-2008-19174.

158 Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. BOE-A-2013-6485.

6. Comentarios y observaciones de los encuestados

Han añadido algún comentario solo 64 de los encuestados (21%). En sus respuestas se han encontrado 69 unidades de significado (ver Figura 14).

Figura 14 – *Comentarios y observaciones*
Fuente: elaboración propia



Con esta pregunta, se dio la opción a las personas encuestadas de expresar cualquier aspecto que sintieran necesario para la encuesta. Así, el 62% de ellos aprovechó esta posibilidad para compartir reflexiones sobre diversas cuestiones tratadas en el cuestionario, como la importancia de incluir las AAEE en el currículo y el uso que debe hacerse de éstas en la enseñanza reglada así como la necesidad de una enseñanza universitaria especializada en AAEE para la formación del profesorado: "hacer estudios como el presente para dar a conocer a la Administración educativa central y autonómica la necesidad de incluir las artes escénicas en los currículos de todos los niveles educativos", "al mismo tiempo que se implantan de forma trasversal en la formación reglada deberían entrar en la universidad en todas las áreas de conocimiento relacionadas con la educación", "deberían incluir la formación en estrategias de artes escénicas aplicadas a la educación para futuros docentes, de esta forma se familiarizarán desde el inicio de su formación universitaria con estas estrategias".

El 12% mostró su agradecimiento tanto por realizar el estudio como por su necesidad: "espero les sirva de utilidad mis respuestas y tengan un sentido a su estrategia, ¡gracias, compañeros!", "mi agradecimiento por este trabajo porque creo que adolescentes y jóvenes son el sector más olvidado en cuanto a programación y actividad relacionada con las Artes Escénicas".

Sin embargo, algunos valoraron negativamente como estaba elaborado el cuestionario, su extensión y exceso de minuciosidad: "la mayoría de las preguntas, para los miembros de la Academia, tienen respuestas demasiado obvias", "la encuesta es demasiado larga", "en algunas preguntas cuesta responder porque sería necesario ampliar el concepto o posibilidad."

También se aportaron otros puntos de vista tales como "creo que sería buena idea introducir en la formación del profesorado una asignatura de artes escénicas: técnicas y didáctica de la materia. Son tres años de formación", "sería deseable encontrar en los centros una versatilidad que permita a cada niño/joven elegir la actividad más acorde con su personalidad (música, teatro, deporte, danza...)".

Y el 6% hizo algún tipo de aclaración a las respuestas que había dado en el cuestionario: "algunas respuestas iniciales se refieren al tiempo de ejercicio profesional de docente (ahora soy emérito)", "querría aclarar la última pregunta. Como actividad extraescolar o taller puntual sí que creo que debería impartir las Artes Escénicas un profesional. Como materia anual, no porque no debería ser el acceso a la docencia diferente a la del resto del profesorado".

Cuestionario 2. Efectos de la práctica de las artes escénicas. Análisis de resultados

Para tratar de cumplir el objetivo general 3 "Reconocer cuáles son los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de los participantes" utilizamos al Cuestionario 2, que está formado por 56 ítems tipo Likert. Además de 4 ítems sobre datos demográficos.

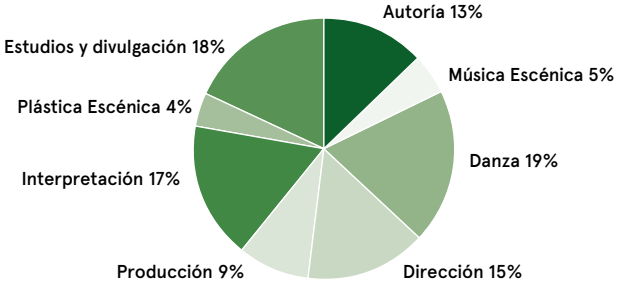
La escala Likert es un instrumento de medición o recolección de datos cuantitativos utilizado en la investigación. Es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal. Está compuesta por una serie de ítems o estímulos expresados en frases afirmativas. Los ítems representan la propiedad que el investigador está interesado en medir. Las respuestas son solicitadas en grados de acuerdo o desacuerdo del sujeto ante cada afirmación en particular. Todas las respuestas que utilizan las escalas tipo Likert son politómicas, es decir, tienen más de dos alternativas y a cada una de ellas se le asigna un valor numérico. Cinco es el número de opciones de respuesta más usado. En nuestro caso hemos utilizado la escala de 1 a 5 (totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo). Las actitudes son lo que principalmente se pueden medir con una escala tipo Likert. Por ello, hemos utilizado este instrumento para averiguar la opinión (creencias implícitas) de los sujetos sobre los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de quienes las ejercitan.

Para estimar la fiabilidad de la consistencia interna (grado de confianza) del Cuestionario 2 se calculó el alfa de Cronbach (1951), cuyo resultado ha sido $\alpha = .96$. Al estar este estadístico muy cercano a 1, significa que el cuestionario es confiable y se puede hacer un análisis factorial. Dicho método permite estimar el grado de confianza de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o una única dimensión teórica de un constructo latente. La medida de la consistencia interna mediante el alfa asume que los ítems (calculados en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí (Frías-Navarro, 2020).

1. Muestra Cuestionario 2. Perfil sociodemográfico

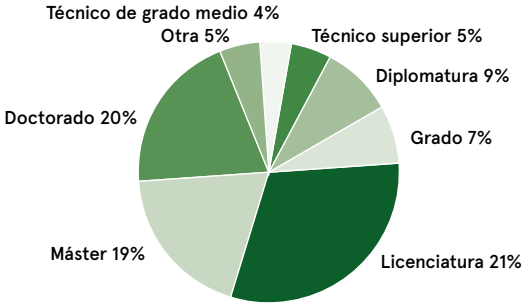
En el Cuestionario 2 han participado un total de 520 personas, todas ellas vinculadas con las AAEE, bien por ser miembros de la Academia de Artes Escénicas o investigadores, expertos y profesionales de las AAEE y de la educación en general. Las edades oscilaban entre los 20 y >65 años. La moda (M_o) se encuentra situada en el intervalo 50-65, cuyo porcentaje es 42%. De ellos 212 son hombres (41%), 293 mujeres (57%) y 15 prefieren no decirlo (2%). El total de académicos y académicas es de 146 (28%) y no académicos, 374 (72%). La distribución de los primeros por especialidades está recogida en la Figura 15.

Figura 15 – *Especialidades de académicos(as)*
Fuente: elaboración propia



En cuanto a estudios, las titulaciones con mayores porcentajes son Licenciatura (31%) y Doctorado (20 %) y Máster (19%), (ver Figura 16).

Figura 16 – *Estudios de los sujetos de la muestra. Fuente propia*
Fuente: elaboración propia



La Tabla 18 cruzada recoge el resumen de las frecuencias de dichas variables independientes.

Tabla 18 – *Frecuencias (n_i) de las variables independientes*

	Edad					
Género, AcademiaSI/AcademiaNO, Estudios	**<20**	**21-34**	**35- 49**	**50 – 65**	**>65**	**Total general**
Hombre	**6**	**17**	**70**	**90**	**29**	**212**
AcademiaNO	**3**	**14**	**49**	**55**	**11**	**132**
Técnico grado medio			2	4	1	7
Técnico superior			4	2	1	7
Diplomatura			6	3	2	11
Grado		3	2	4		9
Licenciatura		4	12	19	5	40
Máster		7	17	9		33
Doctorado			5	11	1	17
Otra	3		1	3	1	8
AcademiaSI	**3**	**3**	**21**	**35**	**18**	**80**
Técnico grado medio				2		2
Técnico superior			2	2	1	5
Diplomatura		1	1	3	3	8
Grado			1	2		3
Licenciatura			5	11	3	19
Máster		1	6	6		13
Doctorado		1	5	7	9	22
Otra	3		1	2	2	8
Mujer	**4**	**31**	**129**	**119**	**10**	**293**
AcademiaNO	**3**	**26**	**100**	**93**	**7**	**229**
Técnico grado medio		1	4	3	1	9
Técnico superior			7	3		10
Diplomatura		1	11	11	1	24
Grado	2	9	2	4		17
Licenciatura		3	38	34	4	79
Máster		10	20	10		40
Doctorado		2	17	26	1	46
Otra	1		1	2		4
AcademiaSI	**1**	**5**	**29**	**26**	**3**	**64**
Técnico grado medio			1			1
Técnico superior			2	1		3
Diplomatura			3	3		6

Grado		1	3	1		5
Licenciatura			10	8		18
Máster		3	4	3	1	11
Doctorado		1	5	8	2	16
Otra	1		1	2		4
Prefiero no decirlo	**1**	**2**	**5**	**7**		**15**
AcademiaNO	**1**	**2**	**4**	**6**		**13**
Técnico grado medio				1		1
Grado		1				1
Licenciatura			2	2		4
Máster		1	1	1		3
Doctorado			1	2		3
Otra	1					1
AcademiaSI			**1**	**1**		**2**
Doctorado			1	1		2
Total general	**11**	**50**	**204**	**216**	**39**	**520**

Fuente: elaboración propia

2. Análisis factorial y resultados

Las respuestas de los ítems 5 al 60, que constituyen la escala del Cuestionario 2, tras comprobar el alfa de Cronbach (α = .96), lo que nos confirma que el grado de confianza del instrumento arroja un resultado muy favorable, fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio.
La solución de los resultados factoriales arroja la existencia de 8 factores. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro del factor y comunalidades superiores a .40. Con un indicador de adecuación de tamaño de muestra Kaiser Meyer Olking = .93, lo que significa que es adecuada (ver la Tabla 19).

El factor 1 se denomina "Apoyo" (AP) y estima las creencias sobre que la práctica de actividades de AAEE son un espacio de afecto y solidaridad. Incluye 7 ítems, por ejemplo: "el grupo de participantes en actividades escénicas es una fuente importante de apoyo emocional", "cuando en el centro educativo en que se desarrolla la actividad escénica uno/a se siente acosado/a, el grupo de participantes es un espacio donde sentirse acogido/a y encontrar amigos/as que no te juzgan", "suponen tomar riesgos en un contexto seguro en el que se sienten apoyados por el profesor/a y por los compañeros/as".

El factor 2 "Escape" (ES) verifica que la experiencia de la práctica de las AAEE se enfoca como oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas. Está formado 4 ítems, por ejemplo: "además de suponer una distracción, lo importante es que los problemas personales pueden ser olvidados por unas horas", "son un medio y una oportunidad para alejarse del ambiente negativo que puede haber en casa, en el centro educativo o en el trabajo".

El factor 3 "Confianza y expresión" (CyE) se centra en la creencia de que las AAEE implican sentimientos de seguridad, evaluación de los propios pensamientos, sentimientos y experiencias y desarrollo de competencias de expresión. Incluye 7 ítems, por ejemplo: "ayudan a perder vergüenza y aprender a hablar o actuar en público", "los ensayos y las representaciones ayudan a desarrollar la confianza en uno/a mismo/a y proporcionan habilidades y recursos para luego emplearlos en otros sitios y momentos de la vida", "colaboran a desarrollar la inteligencia corporal".

El factor 4 se denomina "Apertura mental y creatividad" (AyC) y valora los efectos que la práctica de las AAEE tiene sobre la actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje y la creatividad. Está compuesto por 7 ítems, por ejemplo: "practicar artes escénicas desarrolla la creatividad de los

participantes", "practicar artes escénicas mejora la apertura, la plasticidad mental y la capacidad de iniciativa", "se aprende a respetar las opiniones y puntos de vista de los demás".

El factor 5 "Empatía y respeto" (EyR) interpreta el convencimiento de que la práctica de AAEE estimula la percepción o la inferencia de los sentimientos y emociones de los demás, el reconocimiento del otro como similar a uno mismo y la sensibilidad. Lo integran 7 ítems, por ejemplo, "ayudan a pensar en los/as demás y comprender cómo se sienten", "las artes escénicas ayudan a empatizar, a pensar en los demás y a percibir cómo otras personas se sienten", "practicar artes escénicas desarrolla la capacidad de escucha activa".

El factor 6 "Expresión de sentimientos" (ExS) revisa las creencias en torno a la expresión emocional que facilita la experiencia de practicar AAEE. Lo forman un total de 6 ítems, por ejemplo: "contribuyen a la mejora de la capacidad de expresar sentimientos y emociones", "favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional", "ayudan a expresar y manejar los sentimientos en situaciones difíciles".

El factor 7, "Identidad y Autoconsciencia" (IyA) estima las creencias en torno a los efectos de la actividad de la practica de AAEE sobre el establecimiento de una identidad positiva y la toma de consciencia sobre la realidad exterior e interior. Incluye un total de 8 ítems, por ejemplo: "ayudan a establecer la propia identidad en la adolescencia y la juventud y a crecer como persona, "practicar y vivenciar cualquiera de las artes escénicas mejora la autoestima y la seguridad en sí mismo/a", "ayudan a los participantes a darse cuenta de problemas y asuntos de los que antes no eran conscientes".

El factor 8 "Gestión emocional" (GE) se refiere a ser conscientes de las emociones que sentimos, a aceptarlas y regularlas. Está integrado por 5 ítems, por ejemplo: "contribuyen a la gestión de las emociones (nervios, inseguridades, frustración, posibles enfados, etc.)", "favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional", "las actividades escénicas ayudan a gestionar y controlar el estrés".

En la Tabla 19 se recogen los estadísticos y en la Tabla 20, la ponderación de estos factores.

En el análisis factorial se eliminaron el ítem 30 y los ítems de control 47, 49, 51 y 58. Los estadísticos descriptivos de los factores están reflejados en la Tabla 20. Entre estos existe correlación positiva, que va desde $r = .55$ (moderada) hasta, $r = .87$ (fuerte), con una significación bilateral $p<.01$.

Tabla 19 – *Estadísticos descriptivos de los factores*

	Media	Desviación
Apoyo	30.02	4.01
Escape	17.59	3.55
Confianza y expresión	32.66	3.11
Apertura y creatividad	3.55	3.13
Empatía y respeto	31.46	3.55
Expresión de sentimientos	27.14	3.07
Identidad y autoconsciencia	36.38	3.78
Gestión emocional	22.51	2.62

Fuente: elaboración propia

Tabla 20 – *Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio y saturación de factores*

	F1	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**F7**	**F 8**
% Varianza explicada del factor	57.93	57.65	56.49	49.12	56.36	56.65	50.78	59.18
Alfa de Cronbach	.86	.85	.86	.79	.86	.72	.86	.82
Kaiser Meyer Olking	.82	.86	.87	.82	.89	.71	.90	.83

Nota: F1: Apoyo; F2: Escape; F3: Confianza y expresión; F4: Apertura mental; F5: Empatía y respeto; F6: Expresión de sentimientos; F7: Identidad y autoconciencia; F8: Gestión emocional.

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
45	.80							
44	.79							
46	.76							
38	.76							
16	.73							
39	.71							
11	.64							
18		.86						
19		.86						
28		.83						
6		.29						
57			.79					
41			.77					
37			.76					
26			.75					
32			.74					
25			.74					
56			.70					
52				.80				
53				.77				
42				.74				
21				.71				
55				.71				
15				.68				
5				.43				
43					.83			
50					.81			
34					.80			
48					.77			
23					.71			
27					.69			
8					.61			
12						.81		
13						.78		
35						.78		
10						.77		
33						.72		
9						.69		
40							.78	
20							.76	
22							.75	
31							.73	
24							.72	
29							.72	
17							.69	
7							.53	
59								.83
36								.80
54								.78
14								.78
60								.78

Fuente: elaboración propia

Las medias de los ítems que componen el cuestionario son muy altas. Menos en tres casos (ítems 5, 30 y 47) todas son superiores a 4, siendo 5 la puntuación máxima. Esto significa que los encuestados tienen un concepto muy alto de los beneficios que aporta participar y vivenciar actividades escénicas (ver Tabla 21). Estos resultados son esperables y consideramos están muy focalizados. Dado que las personas de la muestra son especialistas y profesorado de AAEE, en consecuencia, tienen una actitud muy positiva hacia el constructo del presente cuestionario.

Tabla 21 – *Estadísticos de los ítems 5 a 60*

Ítems	Media	Desviación
5. En la mayoría de las artes escénicas las personas participantes tienen libertad para llevar a cabo sus propias ideas y propuestas en los trabajos creativos grupales	3.66	.91
6. La práctica de las artes escénicas supone enfrentarse a riesgos y responder a desafíos	4.59	.68
7. Hacen que los participantes tomen parte en un proceso de trabajo de manera disciplinada y comprometida	4.58	.64
8. Las personas aprenden a contribuir de manera consistente y coherente a las decisiones tomadas en el grupo	4.44	.71
9. Aumentan la capacidad de confiar en uno/a mismo/a	4.58	.66
10. En las prácticas escénicas los participantes sienten que pueden comunicar sus pensamientos y sentimientos	4.40	.68
11. Suponen tomar riesgos en un contexto seguro en el que se sienten apoyados por el profesor/a y por los compañeros/as	4.32	.76
12. Son una oportunidad para expresar los sentimientos y pensamientos	4.60	.66
13. Ayudan a no tener miedo a mostrar a los demás cómo uno/una se siente	4.47	.71
14. Ayudan a expresar y manejar los sentimientos en situaciones difíciles	4.44	.71
15. Los participantes toman conciencia de que la aceptación, la igualdad y el trabajo en equipo son importantes para el producto final	4.63	.63
16. Se sienten conocidos/as, aceptados/as y apoyados/as	4.26	.77
17. Las artes escénicas son un medio y una oportunidad para conocerse mejor	4.74	.56
18. Son un espacio de evasión donde poder olvidar y escapar de los problemas	4.08	1.00
19. Son un medio y una oportunidad para alejarse del ambiente negativo que puede haber en casa, en el centro educativo o en el trabajo	4.43	.79
20. En las artes escénicas se tiene más libertad para ser uno mismo/a y sentirse más cómodo/a	4.41	.72
21. Se aprende a respetar las opiniones y puntos de vista de los demás	4.43	.71
22. Ayudan a los participantes a darse cuenta de problemas y asuntos de los que antes no eran conscientes	4.43	.76
23. Participar en actividades escénicas motiva para una mayor implicación en los asuntos del centro escolar, del barrio o de la comunidad	4.32	.79
24. Las artes escénicas son una posibilidad para explorar asuntos y temas relevantes para nuestras vidas	4.59	.65
25. Los ensayos y las representaciones ayudan a las personas que las practican a canalizar y controlar la energía propia de la edad	4.54	.65
26. Los ensayos y las representaciones ayudan a desarrollar la confianza en uno/a mismo/a y proporcionan habilidades y recursos para luego emplearlos en otros sitios y momentos de la vida	4.62	.62
27. Permiten establecer relaciones con otras personas distintas con las que uno/a se relaciona en el día a día	4.70	.53
28. Además de suponer una distracción, lo importante es que los problemas personales pueden ser olvidados por unas horas	4.21	.89
29. Practicar y vivenciar cualquiera de las artes escénicas mejora la autoestima y la seguridad en sí mismo/a	4.50	.69
30_Inverso/ La práctica de actividades escénicas no permite estimular y desarrollar la imaginación y la creatividad	3.87	1.68
31. Mejoran y refuerzan la espontaneidad	4.57	.62
32. Ayudan a perder vergüenza y aprender a hablar o actuar en público	4.66	.59
33. Ayudan a ser menos tímido-a y abrirse más a la gente	4.48	.69
34. Ayudan a pensar en los/as demás y comprender cómo se sienten	4.39	.73
35. Contribuyen a la mejora de la capacidad de expresar sentimientos y emociones	4.60	.64
36. Favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional	4.63	.61
37. Colaboran a desarrollar la inteligencia corporal	4.71	.53
38. Contribuyen a no tener miedo de mostrar a los demás cómo uno/a se siente	4.34	.77
39. Ayudan a establecer lazos más sólidos dentro del grupo de participantes	4.56	.65

40. Ayudan a establecer la propia identidad en la adolescencia y la juventud y crecer como persona	4.56	.65
41. Mejoran la expresión oral, musical y corporal	4.80	.45
42. Fomentan el desarrollo del movimiento expresivo	4.76	.51
43. Las artes escénicas ayudan a empatizar, a pensar en los demás y a percibir cómo otras personas se sienten	4.50	.66
44. El grupo de participantes en actividades escénicas es una fuente importante de apoyo emocional, afecto y solidaridad	4.47	.70
45. Cuando en el centro educativo en que se desarrolla la actividad escénica uno/a se siente acosado/a, el grupo de participantes es un espacio donde sentirse acogido/a y encontrar amigos/as que no te juzgan	4.08	.82
46. Las artes escénicas se convierten en un espacio de acogida y solución de problemas relacionados con el acoso escolar	4.01	.87
47_Inverso/ Las artes escénicas no ayudan a desarrollar la identidad personal	3.88	1.55
48. Practicar artes escénicas desarrolla la capacidad de escucha activa	4.60	.62
49_Inverso/ La práctica de las artes escénicas no estimula el desarrollo cognitivo de los participantes	4.04	1.37
50. Permiten explorar situaciones y tomar conciencia de que otras personas tienen puntos de vista diferentes	4.52	.67.
51_Inverso/ Los beneficios que aportan las artes escénicas a los participantes están sobrevalorados	4.03	1.38
52. Practicar artes escénicas desarrolla la creatividad de los participantes	4.70	.56
53. Practicar artes escénicas mejora la apertura, la plasticidad mental y la capacidad de iniciativa	4.66	.57
54. Las actividades escénicas ayudan a gestionar y controlar el estrés	4.31	.76.
55. Mejoran el pensamiento crítico	4.50	.68
56. Aumentan las sensaciones de bienestar y satisfacción	4.49	.68
57. Desarrollan habilidades kinésico-motrices y ejercitan las posibilidades del movimiento expresivo	4.70	.53
58_Inverso/ No facilitan la comprensión y el pensamiento abstracto	4.21	1.32
59. Contribuyen a la gestión de las emociones (nervios, inseguridades, frustración, posibles enfados, etc.)	4.42	.71
60. Ayudan a los jóvenes a tener más vivencias en el mundo real y no solo en el mundo virtual de los videojuegos, las aplicaciones informáticas y las redes sociales	4.71	.59

Fuente: elaboración propia

En el factor Apoyo hay diferencia moderadamente significativa (p<.06) favorable a las mujeres. Estas piensan que las actividades escénicas son una fuente importante de apoyo emocional y que ofrecen un contexto seguro para su práctica.

En el factor Apertura mental y creatividad hay diferencia significativa (p<.02) favorable a las mujeres. Para ellas las AAEE son un espacio para el desarrollo de la creatividad, pues favorecen una mente abierta y una predisposición a considerar ideas nuevas.

En el factor Escape hay diferencia significativa (p <.01) favorable a los no académicos. Estos consideran que las actividades escénicas suponen oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas personales.

No existe correlación entre la variable independiente Estudios y cada uno de los 8 factores. Pero, sí existe correlación positiva interfactores, que oscila entre r = .55 (moderada) y r = .87 (fuerte), estas correlaciones son significativas en el nivel .01 (bilateral).

3. Discusión. Efectos de practicar actividades escénicas

Formar parte de un grupo que practica artes escénicas proporciona a los participantes una sensación de apoyo a varios niveles: informativo (consejo y orientación en la solución de problemas), instrumental (ayuda en tareas), de compañerismo (confianza en el otro y compartir las actividades sociales) y de estima (ánimo, consuelo, etc.). Al practicar teatro, danza teatro, ópera o teatro musical (todas aquellas que impliquen la interpretación de un rol), la persona puede convertirse en otra, aunque solo sea por unos momentos, explorar nuevos roles, probar y experimentar con varias opciones personales y soluciones a problemas de su propia vida o dilemas que afrontan personajes de la literatura o personajes históricos (Buchanam, s/f). Esto suele suceder en una atmósfera segura, donde las acciones y las consecuencias pueden ser examinadas, discutidas y experimentadas sin los peligros y trampas a las que obviamente conduciría tal experimentación en el mundo real. Estas prácticas escénicas proponen un espacio físico y sobre todo psicológico en el que los participantes pueden reevaluar y vivir la realidad desde sus propias actitudes personales y la de los personajes que representan. En este sentido el drama opera en lo que Heatchote (1984) llama zona de no penalización (*no penalty*). En esta área sin punción los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales (Motos, 2020).

Las AAEE ayudan a quienes las practican a desarrollar la empatía, el respeto y la compasión por los demás, esto es, aprender la habilidad crucial de comprender diversos puntos de vista. En las artes escénicas se pueden involucrar la mente, las emociones y el cuerpo de manera que se les permita fluir adecuadamente a través de situaciones de la vida real con empatía, comprensión, inteligencia emocional y confianza. La educación artística fomenta la autoestima y el respeto por las interpretaciones artísticas de los demás (Gardner, 2004). Para desempeñar un papel de manera competente, un actor o una actriz, un bailarín o una bailarina deben poder habitar plenamente el personaje que representan. Para ello, deben tener apertura mental y poder comprender realmente cómo se ve el mundo a través de los ojos de otra persona. Y luego transferir esta habilidad a su vida real.

Las AAEE son profundamente colaborativas. Para su práctica es necesario forjar conexiones y compartir intereses y objetivos con los demás. Producir algo en le campo de las AAEE, generalmente, requiere acudir a la ayuda de los otros, por lo que se necesita un compromiso con un enfoque, voluntad y determinación para lograr algo imaginativo y experimental mediante un trabajo colaborativo.

Las AAEE son generadoras de confianza y autoestima, lo que supone satisfacción y seguridad en uno mismo, ya que tras crear un proyecto expresivo los participantes deben interpretarlo o representarlo ante una audiencia. Y ello tiene como resultado que las opiniones de los demás sobre uno mismo no tienen por qué convertirse en su realidad. Existen conexiones entre las artes y la confianza (Eilber, 2009).

A través de las AAEE, los practicantes aprenden a comunicarse de manera efectiva y a vincularse con los demás intelectual y emocionalmente. Las AAEE conectan a quienes las practican con ellos mismos y con los demás.

La educación artística puede beneficiar la autoexpresión de varias formas. Por ejemplo, los participantes pueden expresarse y expresar su comprensión del mundo más fácilmente a través de las artes que mediante otras materias curriculares (Malchiodi, 2003). Las actividades de artes escénicas pueden proporcionar a los participantes una salida para las emociones, pensamientos y sueños, que de otra manera no tendrían medios para expresarlos.

Las AAEE exigen de un nivel de autoexpresión profundamente personal y único para el individuo, pues al practicar danza, teatro o música se exploran habilidades expresivas.

Tanto en la antigüedad como en la actualidad, las artes se han utilizado para promover el bienestar físico y psicológico. Los efectos beneficiosos de la arteterapia (psicodrama, musicoterapia,

danzaterapia) incluyen un mejor estado de ánimo, confianza, autoexpresión, autoconciencia y autoaceptación, percepción y bienestar psicológico general (Crawford y Patterson, 2007; Field y Kruger, 2008). La educación artística puede mejorar el bienestar emocional. Las investigaciones han demostrado que puede tener efectos positivos sobre las emociones y las autopercepciones (Lee, 2011).

Por ejemplo, en un estudio idiográfico, longitudinal y en profundidad realizado por Hanrahan y Banerjee (2017) se examinó el impacto de la participación en actividades dramáticas y teatro en los jóvenes marginados. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, en tres momentos distintos durante 2 años, con cuatro jóvenes (de 15 a 21 años) que participaban en un proyecto de teatro. El análisis fenomenológico interpretativo sugirió que el teatro y las actividades dramáticas crean espacio de apoyo y brindan las condiciones óptimas para promover el autodesarrollo y la resiliencia a través del compromiso voluntario en una actividad positiva.

Roege y Kim (2013) y Lloyd (2017) han realizado estudios en que revisaron y sintetizaron los hallazgos de investigaciones sobre los beneficios de la educación artística. En este sentido, hay consenso en que ayudan a los estudiantes mejorando la salud mental, la confianza en sí mismos, las habilidades para la vida y, además, coadyuvan a fomentar la creatividad y mantener la creatividad expresiva natural de la niñez. Además, las relaciones que los estudiantes desarrollan durante su participación en las actividades artísticas a través de experiencias colaborativas promueven un sentido de responsabilidad y conexión con la comunidad (Davis, 2008) y proporcionan un medio para la expresión y la resolución de conflictos (Kagan, 2009) y la capacidad de proponer soluciones.

3.1. Efectos de practicar actividades teatrales

Los resultados de las investigaciones recientes sobre los efectos del teatro en el público juvenil son transferibles a la práctica de las otras actividades escénicas. En síntesis, los recientes enfoques del drama en la educación se centran en estudiar el impacto del teatro y las actividades dramáticas en el aprendizaje social y moral y en fomentar el sentido de pertenencia, confianza y seguridad y resiliencia. En este sentido, Hanrahan y Banerjee (2017) y Elliott y Dingwall (2017) investigaron el impacto socioemocional del teatro en jóvenes en situación de riesgo. Gallagher y Rodricks, (2017) se centran en cómo ayuda el teatro a desarrollar una ética relacional en la educación y a tomar conciencia sobre las cuestiones de género. Phillips (2016) plantea que a través del drama se puede luchar contra la heterofobia para subvertir la hegemonía heterosexual. Por su parte, Needlands (2008, 2009) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación y participación social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias, más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados. Hughes y Wilson (2004) trabajaron con trescientos jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 30 años y encontraron que estos afirman que participar en actividades teatrales les ayudaba a desarrollar su sentido de identidad, iniciativa, confianza, a tomar riesgos y a acrecentar la habilidad para expresarse. Según estos autores, el teatro ofrece a los jóvenes caminos que implican retos que demandan creatividad y suscitan incertidumbre y riesgo, pero en un entorno que ellos perciben como benigno y seguro y en el que pueden probar diferentes formas de ser y responder a los demás. Rodríguez y Araya (2009) investigaron los efectos de la improvisación teatral y la expresión corporal sobre el desarrollo de los jóvenes y concluyeron que esta práctica tiene efectos positivos y significativos sobre el estado de ánimo de los participantes, así como en su autoestima y confianza.

Estudios realizados en los últimos años sobre el efecto de la dramatización en el alumnado de educación primaria, como el de Castillo et al. (2020) o Sánchez y Coterón (2015) concluyen que favorece el desarrollo de diferentes dimensiones de inteligencia emocional como la expresividad emocional, el autocontrol, la motivación, el autoconocimiento y las habilidades sociales.

Los hallazgos de un reciente estudio realizado por Alfonso-Benlliure, Motos y Fields (2021) indican que los adolescentes y adultos jóvenes que tienen experiencia prolongada en las actividades teatrales muestran un mayor nivel de creatividad que otros que no participan de esta experiencia, tanto en autopercepción como cuando se les pide que respondan a las pruebas de creatividad. La experiencia teatral no funciona como una 'varita mágica'. Es necesario un cierto tiempo de inmersión para que su impacto sea detectable. Cuando la experiencia de hacer teatro se dilata en el tiempo, sí puede favorecer significativamente el pensamiento divergente. Los jóvenes que llevan haciendo teatro más de dos años tienen una mayor fluidez de ideas, pues la experiencia dramática aporta gran variedad de estímulos y vivencias. La originalidad también se ve potenciada por las experiencias teatrales probablemente porque éstas promueven la tolerancia al riesgo, el autoconocimiento y la autoconsciencia emocional, fuentes necesarias para expresar creativamente la individualidad de cada joven (Alfonso-Benlliure y Motos, 2020, p. 21). Estos resultados coinciden con las conclusiones alcanzadas por Silva, Ferreira, Coimbra y Menezes (2017), que encontraron que la complejidad del pensamiento estaba directamente relacionada con el grado de experiencia y contacto con las actividades dramáticas.

Los estudios sugieren que estar involucrado en actividades dramáticas puede ser útil para desarrollar habilidades intrapersonales, necesarias para administrar y regular las emociones negativas (Goldstein, Tamir y Winner, 2013) y acelerar el desarrollo de influencias positivas a largo plazo que duran hasta la edad adulta (McCammon, Saldaña, Hines y Omasta, 2012). Por su parte Orzechowic (2008) da dos razones por las que las actividades dramáticas pueden ayudar a los jóvenes participantes a mejorar sus habilidades de inteligencia emocional: 1) debido a la oportunidad de probar diferentes formas de transmitir emociones (a través del paralenguaje, de la expresión corporal, de la prosémica, etc.) y 2) por causa de la capacitación que reciben los participantes en el uso de estrategias cognitivas para mejorar la atención, la concentración, la imaginación, etc. Además, las actividades teatrales también pueden promover habilidades intrapersonales. Los adolescentes que tienen buenas relaciones con sus compañeros tienden a tener un desarrollo más saludable y positivo (Youngblade et al., 2007).

3.2. Efectos de practicar danza

Existen estudios que concluyen que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión de la creatividad, la conformación de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Además, la danza representa un gran potencial a la hora de favorecer la autoimagen positiva, la estima física, la estabilidad emocional, las relaciones sociales, el bienestar psicológico, el autoconcepto y la autoestima de ancianos, adultos, adolescentes y niños y niñas.

Tras aplicar un programa de intervención de música y danza creativa como herramienta de expresión de emociones, dirigido a una muestra de 120 universitarios de edades comprendidas entre 18-23 años, Rueda y López (2013) verificaron que la danza mejora los niveles de percepción y comprensión emocional, aspectos que se relacionan directamente con la estabilidad emocional y el aumento de la autoestima. Y, además, la danza creativa tiene un efecto significativo en la capacidad para reconocer y favorecer la reflexión y la comprensión de los propios estados emocionales. La danza contribuye de esta forma a desarrollar la competencia emocional que Bisquerra (2003) denomina 'conciencia emocional'. Otros autores también afirman que la danza tiene el potencial de incrementar nuestra autoestima (Ruano, 2004, Murgui, García, García y García, 2012; Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín 2015). En el mismo sentido, la investigación llevada a cabo por South (2006) determinó que un programa de danzas urbanas favorecía los niveles de confianza y autoestima. Domínguez y Castillo (2017) analizaron la relación existente entre la danza y el aumento de los niveles de autoestima en las diferentes dimensiones que la

conforman, en niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria, y concluyeron que la danza libre-creativa favorece el incremento de los niveles de autoconcepto, de habilidad física, de autoconcepto de apariencia física, de autoconcepto social, de autoconcepto de estabilidad emocional y de autoconcepto general, fomentando de esta forma la autoestima global del alumnado. A similares conclusiones llega el estudio de Abilleira, Fernández-Villarino, Ramallo y Prieto (2017), realizado con 74 niños y niñas, entre 7 y 12 años, de dos escuelas de danza y un colegio de Vigo, al destacar que la dimensión felicidad-satisfacción perteneciente al autoconcepto, se ve favorecida por la práctica de la danza.

La danza creativa provoca efectos significativos sobre las variables emocionales (Rueda y López, 2013), especialmente mejora en los factores Percepción y Comprensión, incrementándose las puntuaciones un 2,3% y un 4,9% respectivamente. Esta mejora puede significar que el alumnado reconoce mejor sus emociones y que son capaces de identificar correctamente aquello que sienten, así como reflexionar sobre lo que han sentido y comprender los efectos físicos y psicológicos que generan esas emociones. Por su parte, Chiva (2017) en un estudio con una muestra de 114 bailarines de edades comprendidas entre 18 y 50 años, agrupados en tres conjuntos, conforme a las horas de danza que practicaban a la semana, concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en autoaceptación y propósito en la vida, así como en autoestima y en autoeficacia general. También encontramos los mismos resultados en Megías (2009), que elaboró un programa de intervención de danza aplicable a academias y conservatorios y tras su aplicación encontró diferencias estadísticamente significativas en autoestima. Concluye esta autora que la autoestima como base psicológica de un aprendizaje más efectivo, además de la sensación de bienestar que supone para el individuo, aumentó con su programa, por encima de lo que lo han hecho clases convencionales de danza. Pérez Téstor (s/f) tras practicar durante un año clases de danza y expresión corporal constató que la autoestima aumenta progresivamente. Por su parte Alba (2015) realizó un estudio para identificar el nivel de autoestima existente en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga y encontró que dicho alumnado, poseía una autoestima moderada.

Además, la danza creativa (Rueda y López (2013) favorece el control de los comportamientos indeseados y permite generar pensamientos adaptativos más positivos. La expresión corporal y la danza también favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y de relación (Rueda, 2004; Nieves, 2012; Rueda y López, 2013) y refuerzan la seguridad y la confianza en uno mismo, aspectos que se relacionan directamente con el sentimiento de valía personal. La danza favorece las relaciones interpersonales, contribuye a estimular la disciplina y el compromiso y ayuda a enfrentar desafíos. Con una muestra de 75 adolescentes Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) implementaron un programa de educación emocional a través de la danza, entre los efectos de esta intervención constataron una evolución creciente de los resultados de autoestima, motivación y rendimiento y comprobaron la importancia de la de la danza en adolescentes para desarrollar competencias psicosociales útiles en la sociedad actual. Gil, Gutiérrez y Madrid (2012), proponen unos ejercicios de danza grupales que desarrollan las habilidades sociales cognitivas, emocionales e instrumentales, y que provocan un aumento de estas (para hacer amistades, conversacionales, para relacionarse con los adultos y básicas), que fueron evaluadas a través del cuestionario de habilidades de interacción social.

Danza y creatividad siempre han estado relacionadas (Sánchez-Commes, 2019, Castañer, 2002). En este sentido, Moreno (2015, p. 249) comprobó la existencia de diferencias en el nivel de creatividad según el estilo de danza estudiado (clásica, contemporánea, española y baile flamenco), concluyó: a) respecto a la flexibilidad y originalidad, sendas producen gran efecto y se presentan como indicadores relevantes de la creatividad motriz en los cuatros estilos de danza analizados; b) en la fluidez no aparecen evidencias significativas interesantes cuando se trata de bailarines

profesionales, pues al tener un repertorio de movimientos y pasos importantes, los participantes presentan un número de posiciones similares. Sólo aparecen diferencias significativas, cuando las posiciones valoradas son imaginativas o novedosas; c) respecto a las puntuaciones medias, la danza contemporánea es el estilo que obtiene una puntuación media mayor en los tres indicadores. Esta investigadora encontró evidencias plausibles para establecer la existencia de una relación entre los estilos de enseñanzas basados en la búsqueda e indagación y un mejor resultado en los indicadores de la creatividad.

Martínez y Limiñana (2016) presentaron su estudio sobre creatividad y danza en el que se evaluaron 360 alumnos de danza entre ocho y doce años, del grado elemental, en seis conservatorios del Estado español. Al analizar la autopercepción de la creatividad concluyeron que a mayor edad y curso académico aumenta el rendimiento creativo y, que los estudiantes de danza, en comparación con los datos normativos, muestran un mayor desempeño creativo en los tests CREA.

Respecto a la enseñanza reglada profesional de la danza en centros oficiales, el estudio sobre la inteligencia emocional entendida desde el modelo de habilidad (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) realizado con estudiantes de danza de conservatorios profesionales de Madrid (San Juan y Giménez, 2020), demuestra que los estudiantes tienen una inteligencia emocional mayor que la media de la población española de la misma franja de edad, de 17 a 19 años.

El estudio realizado por Colomer y Herrera (2016) con alumnos de las enseñanzas superiores de danza española y danza clásica del Conservatorio Superior de Madrid, concluye que practicar y tener conocimientos de danza afecta directamente al desarrollo creativo del alumnado, tanto a nivel personal como por el contexto y el ambiente que les rodea en el centro educativo. Por otra parte, la creatividad emerge durante la improvisación siguiendo una dinámica no lineal (Torrents, Hristovski y Balagué, 2013).

3.3. Efectos de la práctica y la escucha musical

La música forma individuos capaces de trabajar en equipo con una gran conciencia de unidad, atributos que, combinados con los que presenta Peñalba (2017) como la capacidad de ser personas globales y creativas, generan una gran cantidad de individuos que son perfectamente capaces de complementar y mejorar lo que hoy entendemos por sociedad.

El cerebro humano es aún un misterio en gran medida para muchos miembros de la comunidad científica. Está rodeado de innumerables incógnitas y, sin embargo, existen numerosos estudios que demuestran la influencia positiva de la música en el desarrollo de este. Orozco-Calderón (2019) expone que está demostrado que, aún teniendo grandes similitudes con el lenguaje, la música necesita de conexiones neuronales extraordinarias para su funcionamiento, pues “se considera como un proceso independiente de este [el lenguaje] y de otras funciones cognitivas” (p. 132). Así pues, en este mismo estudio se expone que es necesaria la participación de diversas áreas cerebrales para la completa percepción y comprensión de la música como para la salida de su información. Entre ellas cabe destacar el tallo cerebral y el mesencéfalo, la corteza auditiva, los ganglios basales, cerebelo, corteza premotora dorsal, el área motora suplementaria, así como la de Broca.

Martí (2015) expone, basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que la música influye en muchas regiones del cerebro, lo que desemboca en una influencia significativa en distintas inteligencias del individuo. Entre las 10 inteligencias que cita este autor, la musical es una de ellas. Además, existen diversas publicaciones que demuestran la influencia significativa del estudio y la práctica de la música en las inteligencias lógico-matemática, lingüística, corporal-kinestésica e intra e interpersonal. Y concluye que :

> encontramos la música en los dos hemisferios [del cerebro], ya que música es la que escuchamos, la que emitimos con la voz, la que recordamos y cantamos mentalmente, la que nos hace bailar, mover partes del cuerpo, marcar un ritmo constante [...] la que nos hace sentir sensaciones y nos hace pensar en estructuras y esquemas que se repiten como los estribillos, la que nos recuerda a alguien o algo, la que nos relaja, la que nos hace pensar cuando componemos, analizar... (p.60)

Peñalba (2017) recoge y resume distintas investigaciones sobre los beneficios de la música, que han demostrado que mejora el lenguaje, la lectura y el pensamiento matemático. Además, en ellas se corrobora que el comienzo del estudio de la música en edades tempranas potencia el desarrollo de las mencionadas habilidades de una manera mucho mayor que cuando se comienza a estudiar música más tarde. Y llega a la conclusión de que la edad ideal para empezar su práctica está entre los cinco y siete años.

Podemos concluir que los efectos encontrados en nuestro estudio coinciden con estas investigaciones. Practicar AAEE supone para los participantes trabajar en espacio de afecto y solidaridad, una oportunidad para evadirse de los problemas personales, desarrollar sentimientos de seguridad y habilidades de expresión, actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje, desarrollo de la empatía y el respeto al otro, establecimiento de una identidad positiva, consciencia y regulación de las emociones.

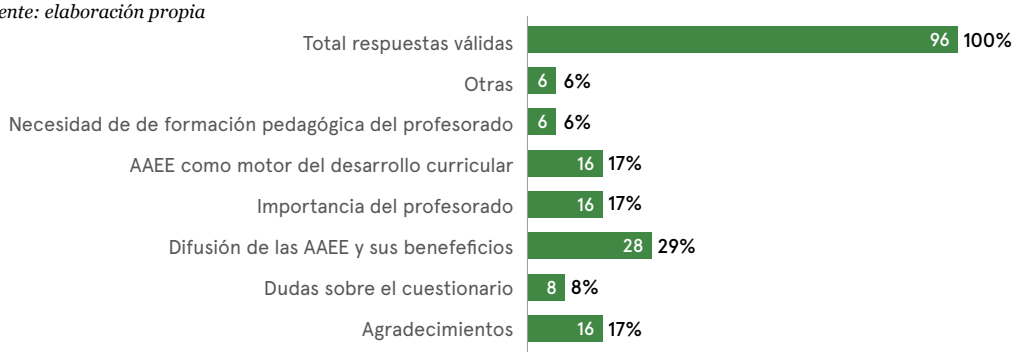
Las artes escénicas son un medio para la autoexpresión. Pueden alentar a explorar las propias emociones, expandir su imaginación y ayudar a quienes las practican a desarrollar su propia y única voz. Cada disciplina, música, danza y teatro involucran el cerebro, el cuerpo y las emociones de quien las practican de diferentes maneras para fomentar la confianza y encontrar alegría en la autoexpresión. Además, diversos estudios han verificado conexiones entre las artes y la mejora del rendimiento académico (Posner, Rothbart, Sheese y Kieras, 2008).

Aprender a apreciar y participar en la música, la danza y el teatro de diferentes culturas, comunidades y tradiciones es un componente importante para ayudar a las personas a convertirse en verdaderos ciudadanos globales.

4. Comentarios y observaciones de los encuestados

En el ítem 61, que es una pregunta abierta, se pedía a los encuestados aportar algún comentario u observación sobre el cuestionario. En la Figura 17 se recogen los resultados.

Figura 17 – *Comentarios sobre el cuestionario*
Fuente: elaboración propia



Esta pregunta, la última, sólo es contestada aproximadamente por un 20% de las personas que han respondido a todo el cuestionario, tal vez por cansancio producido después de contestar

a 60 preguntas. Las respuestas inciden en los temas clave de esta investigación. La 'difusión de las artes escénicas y sus beneficios' es la categoría con mayor frecuencia, casi un 30%, con frases tan rotundas como "me parece un asunto de gran importancia conocer cuál es el pensamiento sobre los beneficios de practicar artes escénicas y dar a conocer estos resultados a la sociedad en general y a las Administraciones educativas", o "es de vital importancia que las Administraciones educativas y la sociedad en general tomen conciencia de los beneficios que la práctica de alguna arte escénica aporta y en consecuencia se valoren por lo que significan para la formación de ciudadanos críticos y conscientes". A las que se añaden otras como "son muy necesarias para el desarrollo íntegro del ser humano a cualquier edad, y vitales en la evolución de niños y adolescentes". Las categorías 'importancia del profesorado' y 'las Artes Escénicas como motor del desarrollo curricular' alcanzan 17% de las respuestas cada una de ellas: "todo lo anterior depende de la gestión de un buen docente", señalando al profesorado como el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas. Respecto su integración en el currículo, destacamos las siguientes respuestas: "las artes escénicas deberían formar parte del sistema educativo obligatorio para estar a la altura de los países de nuestro entorno culturalmente", y "debería de ser el eje transversal de la educación".

Cuestionario 3. Enseñanza de las artes escénicas. Análisis de resultados

Utilizamos el Cuestionario 3 para recabar datos con la finalidad de tratar de cumplir los objetivos generales siguientes de nuestra investigación:

Objetivo 4. Investigar cuál es el estatus de las enseñanzas de las AAEE, tanto regladas como no regladas, públicas o privadas (escuelas municipales, conservatorios elementales, medios y superiores de música y danza, escuelas superiores de arte dramático, de canto, escuelas de circo).

Objetivo 5. Conocer el pensamiento de los enseñantes de AAEE sobre su labor docente y su opinión sobre los centros de AAEE y las enseñanzas que estos imparten y sobre su profesorado.

Objetivo 6. Averiguar la consideración y el valor que la sociedad concede a las AAEE y a sus estudios.

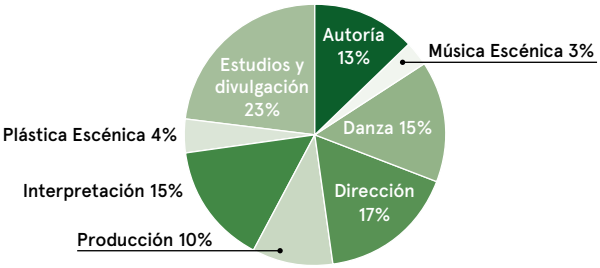
Este instrumento está diseñado con preguntas fundamentalmente cerradas, ya que se especifican de antemano las posibles alternativas de respuestas. Por lo general, se trató de presentar categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. También se ha recurrido, a las preguntas abiertas para dar libertad a los sujetos de contestar con sus propias palabras y permitir responder de acuerdo con sus ideas.

1. Muestra cuestionario 3. Perfil sociodemográfico

Las personas que han respondido al Cuestionario 3 han sido un total de 215 personas, todas ellas vinculadas con las AAEE, bien por ser miembros de la Academia de Artes Escénicas o investigadores, expertos y profesionales de las AAEE y de la educación en general. Fueron eliminados 4 casos no válidos, por estar repetidos. Las edades oscilaban entre los 21 y >65 años, en el intervalo 35-49 se sitúa es 44% de los que respondieron al cuestionario. De ellos el 47%, son hombres; el 52%, mujeres y prefieren no decirlo el 2% (ver Tabla 22).

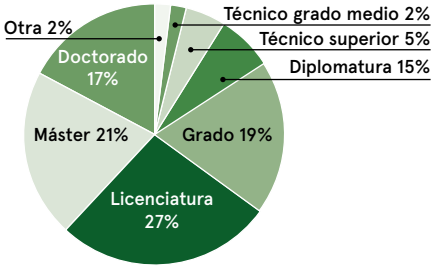
El n_1 de académicos y académicas es de 74 (34%) y no académicos, 141 (66%). La distribución de aquellos por especialidades está recogida en la Figura 18. Casi un cuarto de los que han respondido al cuestionario pertenece a la especialidad Estudios y divulgación.

Figura 18 – *Especialidades de académicos(as)*
Fuente: elaboración propia



En cuanto a estudios, la titulación con mayores porcentajes son Licenciatura (27%) y Máster (21%), (ver Figura 19). En la opción Otra las respuestas son variopintas y diversas, por ejemplo: “formación no reglada en circo”, “estudios universitarios de artes escénicas modalidad de Danza en Alemania”, “estudios varios de danza y arquitectura” o “ninguno”.

Figura 19 – *Estudios de los sujetos de la muestra*
Fuente: elaboración propia



En la Tabla 22 se recoge el resumen de las frecuencias (n_i) de las variables independientes: género, edad, estudios y pertenencia a la Academia de Artes Escénicas.

Tabla 22 –*Tabla cruzada de frecuencias (n_i) de las variables independientes.*

	Edad				
Género, Estudios , Academia SÍ/NO	**21-34**	**35- 49**	**50 – 65**	**>65**	**Total general**
Hombre	**4**	**40**	**38**	**18**	**100**
Técnico de grado medio			**2**	**1**	**3**
AcademiaNO			2	1	3
Técnico superior		**1**	**3**		**4**
AcademiaNO		1	2		3
AcademiaSÍ			1		1
Diplomatura	**1**	**2**	**1**	**2**	**6**
AcademiaNO		1			1
AcademiaSÍ	1	1	1	2	5
Grado		**4**	**10**	**3**	**17**
AcademiaNO		3	6	2	11
AcademiaSÍ		1	4	1	6
Licenciatura	**3**	**13**	**10**	**4**	**30**
AcademiaNO	3	11	5	1	20
AcademiaSÍ		2	5	3	10
Máster		**12**	**3**	**4**	**19**
AcademiaNO		9	1		10
AcademiaSÍ		3	2	4	9
Doctorado		**7**	**8**	**4**	**19**
AcademiaNO		3	4		7
AcademiaSÍ		4	4	4	12
Otra		**1**	**1**		**2**
0		1	1		2
Mujer	**9**	**52**	**48**	**2**	**111**
Técnico de grado medio		**2**			**2**
AcademiaNO		2			2
Técnico superior		**4**	**1**		**5**
AcademiaNO		3			3
AcademiaSÍ		1	1		2
Diplomatura		**6**	**4**		**10**
AcademiaNO		5	4		9
AcademiaSÍ		1			1
Grado	**2**	**14**	**5**	**1**	**22**
AcademiaNO	2	9	4	1	16
AcademiaSÍ		5	1		6
Licenciatura	**4**	**12**	**13**		**29**
AcademiaNO	3	11	9		23
AcademiaSÍ	1	1	4		6
Máster	**2**	**8**	**14**	**1**	**25**
AcademiaNO	2	5	8		15
AcademiaSÍ		3	6	1	10
Doctorado		**6**	**10**		**16**
AcademiaNO		4	7		11
AcademiaSÍ		2	3		5
Otra	**1**		**1**		**2**
AcademiaNO	1				1
AcademiaSÍ			1		1

Prefiero no decirlo		**2**	**2**		**4**
Técnico superior			**1**		**1**
AcademiaNO			1		1
Grado		**1**			**1**
AcademiaNO		1			1
Máster		**1**			**1**
AcademiaNO		1			1
Doctorado			**1**		**1**
AcademiaNO			1		1
Total general	**13**	**94**	**88**	**20**	**215**

Fuente: elaboración propia

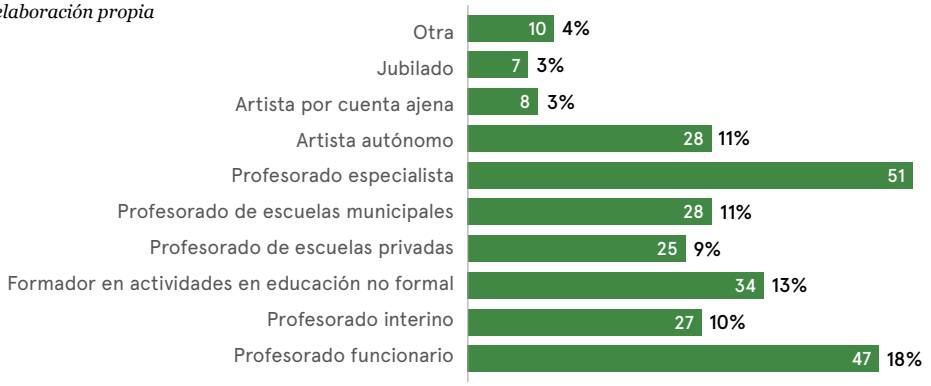
2. Sección segunda. Profesorado de artes escénicas

Esta sección del Cuestionario 3 está destinada a conocer el pensamiento de los encuestados sobre la labor docente de los enseñantes de AAEE de los niveles elementales, profesionales y superiores.

2.1. Situación laboral

Respecto a la situación laboral de los encuestados los resultados están muy repartidos. Entre las figuras profesionales, el profesorado especialista obtiene un porcentaje del 19%, seguido del profesorado funcionario (18%), (ver Figura 20). En los estudios de EEAA y en la formación profesional, hay evidencias de que se está imponiendo el profesorado especialista, entendido como el experto que desarrolla su actividad en el ámbito laboral y que, por su trayectoria y experiencia profesional, tiene una reconocida competencia en las áreas, materias o módulos que el sistema educativo necesite cubrir para la impartición de las enseñanzas de formación profesional específica, Música y Artes Escénicas. Su estatus administrativo es el de profesor contratado[159]. La LOE determina que para algunos módulos o materias se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados que desarrollen su actividad en el ámbito laboral.

Figura 20 – *Situación laboral de los sujetos de la muestra*
Fuente: elaboración propia



En la opción Otra las respuestas son variadas, por ejemplo: “psicóloga”, “director de escuela de teatro y cine”, “profesor indefinido en universidad privada”, “director y profesor en Centro Autorizado, “dirijo e imparto el aula de danza de la Universidad de Vigo”, etc.

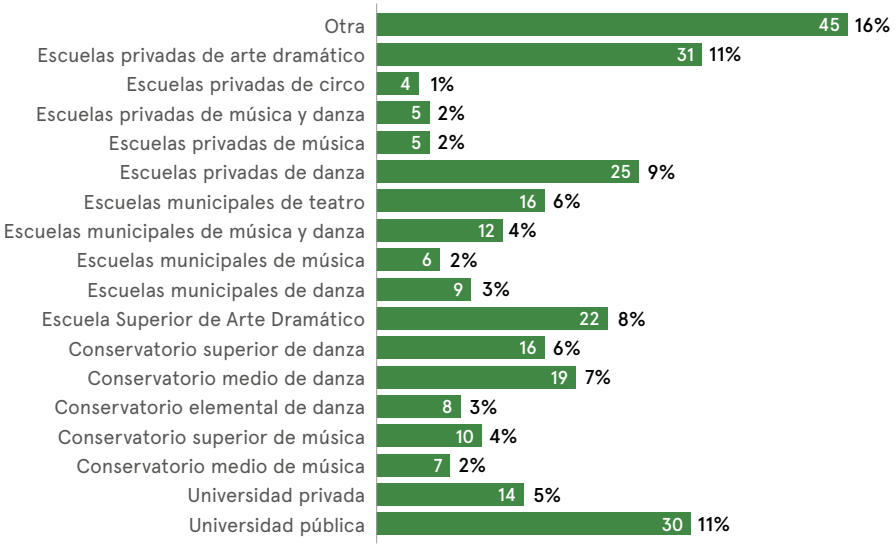
159 Real Decreto 1560/1995, de 21 de septiembre, por el que se regula el régimen de contratación de profesores especialistas. «BOE» núm. 252, de 21 de octubre de 1995, páginas 30734 a 30736, BOE-A-1995-22867

2.2. Nivel en que imparten la docencia

Puesto que las enseñanzas de AAEE se ofertan en centros de distintos niveles educativos y desde enseñanzas regladas a no regladas, las respuestas de los encuestados se distribuyen por las distintas opciones que presenta este ítem (ver Figura 21). Predominan las escuelas privadas: la suma de escuelas de arte dramático, música, danza y circo supone un porcentaje del 42%.
Es destacable que la opción Otra sea la que mayor porcentaje (16%) alcanza. En esta encontramos las siguientes categorías:

a) Institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, con una n_i =12. Ejemplo de respuestas: " música en Instituto" o "la he practicado en un instituto de enseñanza media de Madrid".
b) Centros de Educación Infantil y Primaria (n_i =7), por ejemplo, "profesora de música en un centro de primaria público".
c) Clases particulares y talleres (n_i =7), entre otras: "talleres de programas específicos en centros educativos", "cursos eventuales".
d) Asociaciones y centros culturales (n_i =6), por ejemplo, "centros culturales municipales", "puntualmente, pero en instituciones muy diversas".

Figura 21 – *Nivel en que se imparte la docencia*
Fuente: elaboración propia



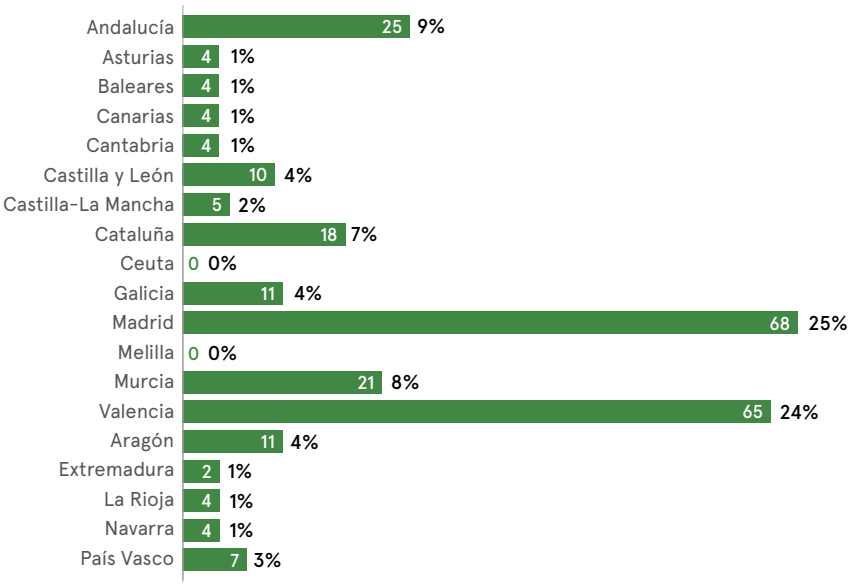
e) Enseñanza superior (n_i =5), que incluye universidades privadas y conservatorias públicos y privados, por ejemplo, "profesora contratado doctor en Grado Universitario de Artes Escénicas de centro privado adscrito a Universidad".
f) Escuelas municipales de teatro y danza (n_i =3), "escuela municipal de espectadores"
g) Respuestas muy diversas (n_i =12), por ejemplo, "orquesta sinfónica" ,"ya no imparto docencia dado lo precario del medio y las pocas opciones de mantenerse en el mercado laboral con esta profesión", "centros de formación de profesorado y compañías de música, de danza, de teatro y de circo", "actualmente no trabajo en formación, aunque dirijo un club de lectura teatral en una universidad popular y en el pasado he impartido algunas clases a niños y adolescentes en una escuela privada de teatro", "ciclos audiovisuales y espectáculos", "Consejería de Cultura Junta de Andalucía", "Diputación", "compañías de Danza, Teatro, profesionales de Artes Escénicas", entre otras.

Obsérvese que la suma de las frecuencias de la Figura 21 es superior al *N* de la muestra. La razón reside en que ha habido sujetos que respondían que trabajaban en varios niveles.

2.3. Distribución por Comunidades Autónomas

La mitad de los encuestados imparten su docencia o su actividad profesional en Madrid (25%) y Valencia (24%). Cincuenta y uno responde que trabajan en dos o más comunidades. Hay que señalar que ninguna persona de Ceuta ni de Melilla ha respondido al cuestionario (ver Figura 22).

Figura 22
Comunidades autónomas
Fuente: elaboración propia



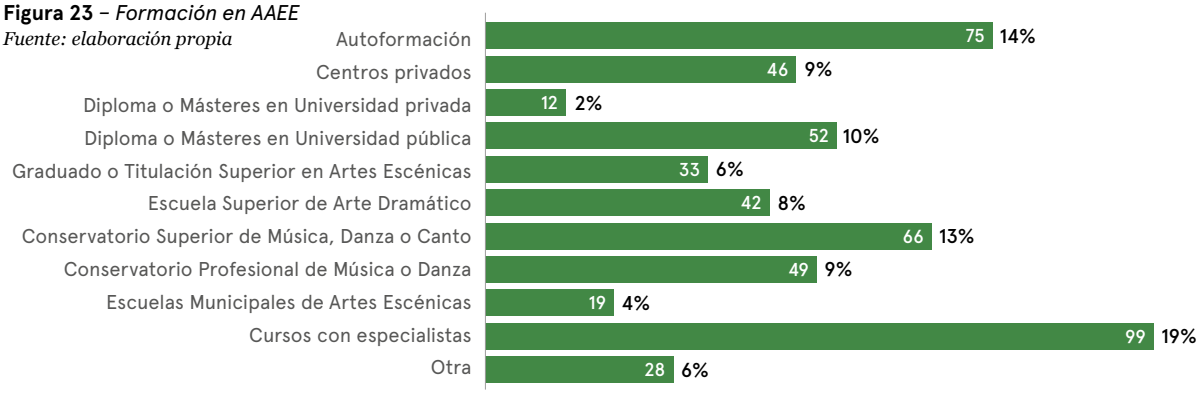
2.4. Años de experiencia

La media de los años de experiencia es 20,5, el valor más repetido o moda (M_o) es 20 y la mediana (M_e = 20), siendo el mínimo 1 y el máximo 60. La muestra está formada, pues, por docentes con una larga trayectoria profesional.

2.5. Formación en AAEE

A la pregunta ¿cuál es su formación en artes escénicas? un 19% de los encuestados responde que la han recibido en cursos con especialistas. Le sigue la autoformación (14%), que suele ser siempre a costa del tiempo libre de los profesionales de la educación. Los formados en Conservatorios Superiores de Música, Danza o Canto y en las Escuelas superiores de Arte Dramático son 1 de cada 5. Y en universidades públicas y privadas, aproximadamente 1 de cada 10 (ver Figura 23).

Figura 23 – *Formación en AAEE*
Fuente: elaboración propia

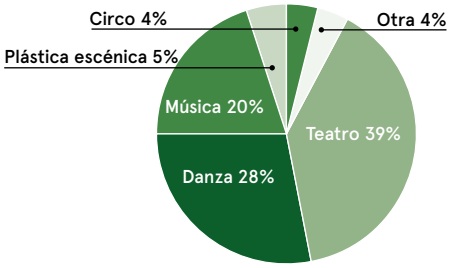


En la opción Otra encontramos categorías como: doctorado ("doctorado en Análisis del espectáculo", "doctorado en Universidad pública (Bellas Artes con itinerario en Artes Escénicas y Visuales)", "doctorado sobre dramaturgia española", "hacer teatro desde los 14 años y realizar una tesis doctoral sobre teatro" o simplemente "doctorado"); licenciatura ("licenciatura en Psicología", "licenciatura Danza facultad extranjera", "Facultad de Bellas Artes") y respuestas muy variadas como: "titulado por el Centre Artistique de la Voix Roy Hart", "máster en universidad británica", "estudio e investigación", "estudié un seminario en la Universidad del Sagrado Corazón de actuación avanzada en Puerto Rico". También, alguna respuesta muy bizarra como en la "escuela de la vida".

2.6. Ámbito de desarrollo de la actividad

Dos de cada cinco de las personas encuestadas se dedican a la enseñanza de las artes dramáticas y a la danza el 29%. La plástica escénica y el circo tienen solamente una representación testimonial (ver Figura 24).

Figura 24 – *Ámbito del desarrollo de la actividad*
Fuente: elaboración propia



En la opción Otra encontramos respuestas tales como "artes escénicas aplicadas", "soundpainting", "eventos en empresas privadas", "Lengua y Literatura", "docencia y dirección", "crítica e investigación", "performance", "ilusionismo", "arte de acción e investigación", "gestión y producción", "terapéutica", " artes de calle", "teatro de ópera", "cine, audiovisual", "flamenco", o "formación de técnicos del espectáculo en vivo".

2.7. Satisfacción del alumnado y presencia de las AAEE en la práctica profesional

Los encuestados piensan que la satisfacción del alumnado con la materia que imparten es alta, con una $M = 3.94$ en una escala de 1 (muy baja), 2 (baja), 3 (regular), 4 (alta) y 5 (muy alta). Existe diferencia significativa favorable a los hombres ($p = .04$), es decir, esta diferencia no se debe al azar. Y con un tamaño del efecto pequeño ($d = .23$). Esto es, los hombres tienen una mayor autoestima y autoconfianza que las mujeres con el trabajo que realizan y creen que su alumnado está contento y complacido con la manera en que imparten sus enseñanzas (ver Tabla 23).

La mayoría de los encuestados declara que las artes escénicas están casi siempre presentes en su práctica profesional no docente ($M = 4.14$). Esto es, además de la docencia las practican como interpretes, creadores o como espectadores.

Tabla 23 – *Estadísticos descriptivos de los ítems 12 y 13*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
12. La satisfacción de su alumnado con la materia que usted imparte es:	1	4	3.94	.33
13. ¿Están presentes actualmente las artes escénicas en su práctica profesional no docente?	1	5	4.14	1.04

Fuente: elaboración propia

2.8. Cambios que aportan las AAEE a la educación

Los ítems 14, 15 y 16 están formulados para conocer el pensamiento de los encuestados sobre cuáles son los cambios necesarios respecto a las artes escénicas y la educación general en diferentes niveles educativos. Se propone diferenciar lo que cada persona, individualmente podría cambiar (ítem 14), lo que puede aportar con las artes escénicas a la educación general (ítem 15) y qué es lo más urgente que debería cambiarse en cuanto a contenidos, niveles de enseñanza y metodologías (ver Figuras 25, 26 y 27).

Las relaciones de coincidencia entre estos tres ítems nos permiten mostrar qué cambios se consideran necesarios en estos tres niveles, ya que las respuestas han mezclado lo que puede hacer una persona individualmente con la necesidad de cambios administrativos en el sistema educativo.

A pesar de que los conceptos son muy heterogéneos, la idea de conceptualización holística y de aprendizaje emocional es la respuesta con mayor número de coincidencias en los ítems 14 y 15: "aumentar la empatía, la comunicación en presencial real, el pensamiento crítico, autoconocimiento y valoración del propio cuerpo, comprensión de las diferencias de las personas como un rasgo positivo, que nos hace crecer como humanidad". Y la visión de lo que sucedería si fuera posible: "la implantación de asignaturas de artes escénicas en el currículum general educativo contribuiría al desarrollo de herramientas de autoconocimiento por parte del alumnado, así como de mecanismos de relación interpersonal, fomentando el respeto, la tolerancia y la inclusión". Repercutiendo todo esto en el resto de las asignaturas y en la atmósfera del aula y del centro, y en la relación de cada estudiante con su entorno y en la sociedad.

Figura 25 – *Cambios con las AAEE en la educación general*
Fuente: elaboración propia

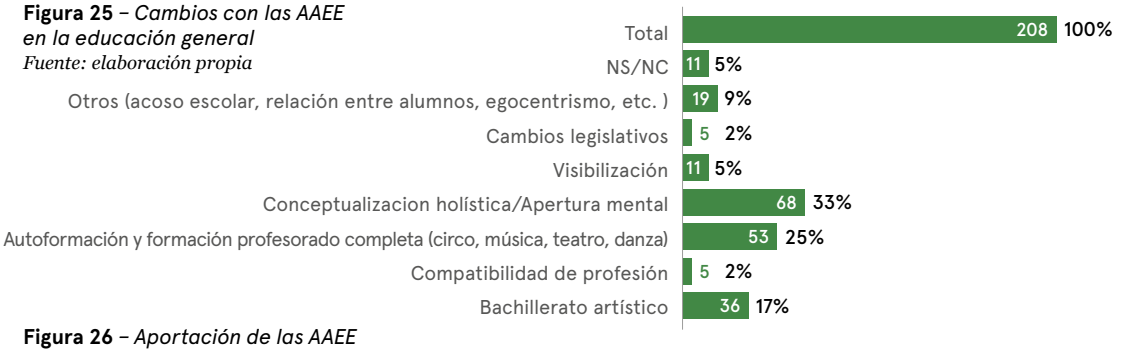


Figura 26 – *Aportación de las AAEE en la educación general*
Fuente: elaboración propia

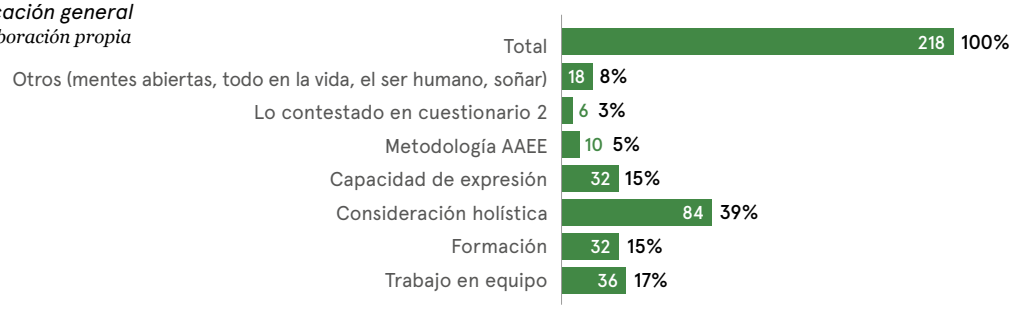
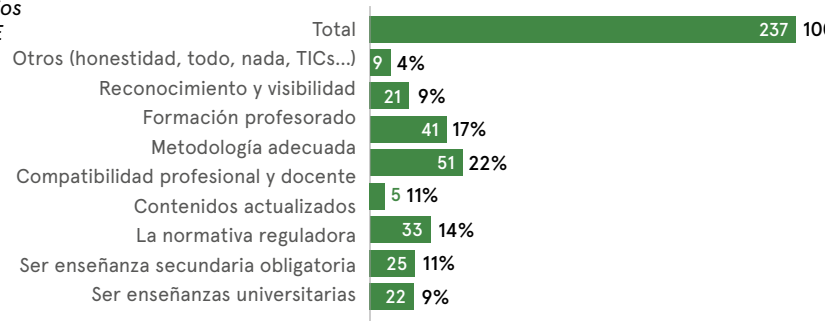


Figura 27 – *Urgencia de cambios De las enseñanzas de las AAEE*
Fuente: elaboración propia



También ayudarían a un mayor bienestar físico y emocional. Respecto a los cambios que supondría la integración de las artes escénicas en la educación básica general de las primeras etapas educativas, se señala que "las artes escénicas aportan trabajo colaborativo, inteligencia intra e interpersonal, capacidad expresiva, dotes comunicativas y capacidad creativa".

Otra respuesta recurrente es la necesidad de una mayor formación y autoformación de los docentes/artistas, coincidiendo con la idea del docente/investigador/artista que se defiende desde las nuevas estrategias de metodología de enseñanza de las artes (a/r/tography[160]): "no hay un máster de educación de Artes Escénicas, con lo que no podemos acceder a dar clases de Secundaria en un Bachiller de Artes". Se defienden los cambios necesarios en el sistema educativo y destacan la necesidad de reforma del bachillerato artístico para que sea impartido por los egresados de artes escénicas como docentes preparados: "el bachillerato artístico "de verdad", "que sean profesionales los que den la asignaturas y no licenciados en otra materia". Además, varias respuestas inciden en que "dicho problema hace que sean profesores de filosofía y literatura los que impartan esas clases, esa salida profesional docente se nos cierra y lo que es peor, el profesorado no está cualificado para impartir esas asignaturas".

También sobresale en número de respuestas la capacidad de trabajar en equipo como uno de sus beneficios, "capacidad de trabajar en equipo, motivación, esfuerzo, valoración de las cualidades intrínsecas a cada persona, creatividad proyectada a todas las áreas del currículum académico". En pocas palabras: "una educación íntegra, holística, creativa, de autoconocimiento, disciplinada y moldeable".

Respecto a la pregunta 16 referida a los cambios urgentes en la enseñanza de las artes escénicas, destacan las mismas propuestas que tienen que ver con la formación del profesorado, con la necesidad de cambiar las metodologías y los contenidos de la enseñanza, y, sobre todo, se introduce la idea del apremio de cambios en la normativa educativa. A este respecto se destaca la integración en la Universidad de la enseñanzas artísticas superiores, "la enseñanza superior de artes escénicas debería ir a la universidad pública", "es indispensable que se reconozcan los estudios superiores como universitarios y se establezcan colaboraciones con las universidades o incluso se implanten en ellas". Numerosas son las respuestas en este mismo sentido, como "considero de gran importancia que exista una contemplación de las Artes Escénicas a nivel universitario en el mismo grado en que se contempla las Bellas Artes, que llevan considerándose estudios universitarios en nuestro país desde hace muchos años". Y, también, se señala que en otros países esto es posible: "hace años que los estudios de Artes Escénicas están incluidos en la Universidad pública tanto en Europa como Estados Unidos y Latinoamérica, siendo España la excepción en su ausencia". Finalmente, se considera como muy necesario que sean posibles las asignaturas de AAEE en la enseñanza secundaria, "lo más urgente es incorporarlas al currículo de primaria, secundaria y bachillerato", y "deberían estar presentes en el currículum de primaria y secundaria, impartidas por profesorado experto en la materia".

2.9. El profesorado de AAEE como artista pedagogo e investigador

El grado de conocimiento de los sujetos de la muestra respecto a la legislación sobre las artes escénicas en la educación es medio (M = 3.17), (ver Tabla 24). No existe diferencias significativas entre hombres y mujeres. Tampoco, entre miembros de la Academia y no académicos.

160 Ver https://artography.edcp.educ.ubc.ca/?page_id=21

Tabla 24 – *Estadísticos descriptivos de los ítems 17 a 20*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
17. Su grado de conocimiento de la legislación sobre las artes escénicas en la educación es...	1	5	3.17	.96
18. ¿Considera conveniente que el profesorado de artes escénicas sea artista y pedagogo al mismo tiempo?	2	5	4.18	.88
19. ¿Considera importante que la investigación forme parte del trabajo del profesorado de artes escénicas?	1	5	4.28	.63
20. ¿Considera importante que debería existir en los currículos de las enseñanzas artísticas superiores una materia sobre metodología de la investigación?	1	5	4.13	.72

Fuente: elaboración propia

Existe acuerdo (M = 4.18) en que el profesorado de artes escénicas sea artista y pedagogo al mismo tiempo. No existe diferencias significativas entre hombres y mujeres. Tampoco, entre académicos y no académicos. Esta figura, como conceptualizó Laferrière (1997), debe ser un profesional formado tanto en artes escénicas como en pedagogía. Este autor canadiense formula los cinco grandes principios que unen al artista y al pedagogo: ambos enseñan lo que aman; transmiten su saber y su saber hacer con rigor y flexibilidad; con el fervor de sus convicciones permiten la apertura a la creatividad; integran a su alumnado, los unos con los otros y con los eventos, y ambos aprenden mutuamente un saber ser. En este sentido, el artista pedagogo es una persona que vive con intensidad el arte, con conocimientos técnicos específicos suficientes, pero no olvida que estos deben adaptarse para llegar a unos participantes concretos de una manera didáctica determinada, y para ello deberá poner el foco en el proceso.

Al profesorado de artes escénicas, además de ser considerado como artista pedagogo, se le deberían incorporar las competencias digitales conocidas como TPACK (*Technological PedAgogical Content Knowledge*), que implican un conocimiento técnico y pedagógico de los contenidos. Este es un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Además, ha de ser un *content curator*, que tiene que seleccionar, filtrar, añadir valor y visibilizar los contenidos, y un *mixeador* de los mismos (Motos y Navarro, 2020).

También existe acuerdo (M = 4.28) en que la investigación ha de formar parte del trabajo del profesorado de artes escénicas, con una diferencia significativa a favor de los hombres (p = .03).

Igualmente consideran que es importante (M = 4.13) que se active en los currículos de las AAEE superiores una materia sobre metodología de la investigación. No existe diferencias significativas entre hombres y mujeres en esta variable. Tampoco, entre miembros de la Academia y no académicos. Este resultado es acorde con lo que prescriben las tres últimas leyes orgánicas de educación. La LOE y, también, la LOMCE establecen que los centros superiores de enseñanzas artísticas deberán ser competentes en investigación en las áreas de conocimiento propias de las mismas, pero como señala Vieites (2018, p. 132) este es un campo en el que nuestro país presenta un déficit dramático en relación a otros países de nuestro entorno, con los que debiéramos converger, al menos en lo referido al Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso concreto de los conservatorios superiores de música, de acuerdo con Pliego (2014, p.198) han de esforzarse en desarrollar investigaciones desde la materia que les es propia y con el contingente artístico del que disponen: interpretación y creación.

El Real Decreto 630/2010[161], que regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, concreta que los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte

161 Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2010-8954.

dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito.

Por su parte, la LOMLOE en su disposición adicional trigésima quinta establece que es responsabilidad de las administraciones educativas promover la difusión de experiencias y el intercambio de los resultados relevantes de la investigación e innovación educativas entre redes de centros educativos y las universidades. Una declaración general que concierne también a los centros de enseñanzas de escénicas superiores. Y, por lo tanto, también atañe a su profesorado.

Los encuestados consideran muy importante (M = 4.13) que en los currículos de los estudios superiores de artes escénicas exista una materia dedicada a la metodología de la investigación.

Aunque el Real Decreto 630/2010 establece que la finalidad de los estudios de Grado es desarrollar de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas, en los planes de estudio no se oferta ninguna materia que enseñe la metodología de la investigación en formación básica común ni en las enseñanzas obligatorias de especialidad optativa. Solo tenemos conocimiento de que se imparte una materia sobre investigación en el Máster de Artes Escénicas de la Universidad Rey Juan Carlos.

2.10. Razones para la formación continuada en AAEE

El aprendizaje a lo largo de la vida (*long live learning*) se refiere a la educación que se cursa a la par y posteriormente de los grados académicos. El ítem 21 plantea los motivos para esta formación continuada. En él se podían elegir varias de las alternativas presentadas y, además, se añadía la posibilidad de señalar otras. La opción conocer los nuevos enfoques teóricos y prácticos sobre la materia impartida es elegida por el 19%. Le siguen: conocer nuevas metodologías (16%) e incorporar estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado con el mismo porcentaje (ver Tabla 25).

Los resultados evidencian la necesidad de los encuestados de recibir una formación permanente acorde a sus intereses y necesidades y enfocada a la innovación educativa, centrada en el contenido de las materias impartidas y sus metodologías, con un interés expresado por avanzar hacia una mejora en el desarrollo profesional docente.

Introducir cambios en la educación, como señala Fullan (2002), supone una implementación de nuevos recursos y materiales curriculares, nuevas acciones y la implicación de los agentes que intervienen en ese proceso educativo a través de la colaboración entre todos sus miembros.

Tabla 25 – *Razones para la formación continua*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Conocer los nuevos enfoques teóricos y prácticos sobre la especialidad que imparto.	153	19%
Mejorar mi forma de impartir las clases de AAEE.	121	15%
Conocer metodologías para dinamizar mi forma de enseñar.	133	16%
Adquirir estrategias didácticas para la mediación educativa y la resolución de conflictos.	89	11%
Utilizar las artes escénicas como un instrumento para la inclusión	97	12%
Practicar estrategias propias de las artes escénicas para el desarrollo de la perspectiva de género y la prevención de situaciones de violencia de género.	71	9%
Incorporar las estrategias de creación artística para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.	128	16%
Otra	22	3%
Total	**814**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En las respuestas a la opción Otra encontramos cuatro categorías:
a) Enriquecimiento personal, con manifestaciones tales como: " mantener la actitud despierta y puesta al día continuamente" o "saber más y de forma actualizada". b) Necesidad de formación continua y toma de conciencia, pues en las artes escénicas "siempre hay algo que aprender" y " seguir aprendiendo todos los días de mi alumnado". Además, la formación continua es "fundamental" e "imprescindible", o "convencerme de la realidad en la que vivo y de la que soy responsable". d) Conocimiento de nuevas metodologías para "impedir el alejamiento de la sociedad general de las artes escénicas". e) Diversas razones. Entre estas se dan respuestas tales como: "hacer crecer y afianzar nuestra propia cultura, identidad y valores y, de este modo, ofrecer un referente y ejemplo para las generaciones futuras", " buscaría una mirada crítica al proceso actual de las artes escénicas en España y la comparativa con el resto de Europa y las artes escénicas occidentales", "desarrollar la sensibilidad para hacerles mejores con los demás y poner un granito de arena para mejorar el mundo" o "compartir con otros profesionales los conocimientos para relacionar las actividades escénicas con la participación popular".

3. Sección tercera. Centros de AAEE públicos y privados

Este apartado del Cuestionario 3 plantea una serie de preguntas que están relacionadas con lo que los encuestado piensan sobre los centros de AAEE y las enseñanzas que estos imparten y también propone cuestiones relacionadas sobre su profesorado.

3.1. Finalidad de las escuelas municipales de AAEE

En el ítem 22 se podían elegir varias de las opciones propuestas y además se añadía la posibilidad de señalar otras. La opción con un porcentaje mayor (16%) es fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de las AAEE, seguida de fomentar el gusto por la actividad artística escénica (15%), (ver Tabla 26).

Estos resultados se corresponden con los que fines que tienen estas instituciones. Por ejemplo la Guía de las Escuelas Municipales de Música (2010)[162] entiende estos centros de enseñanza no reglada como un instrumento de desarrollo personal a lo largo de la vida y de enriquecimiento de la vida cultural del municipio y de cohesión social.

En la opción Otra encontramos las siguientes categorías: a) Mediación cultural. Estas escuelas tienen la finalidad de servir como agentes de la alfabetización en artes escénicas y de mostrarlas a la población como actividad lúdica y enriquecedora e inculcar el respeto por las profesiones artísticas. Así lo expresan los encuestados: "ayudar a toda la población para que se sienta atraída por las artes escénicas", "promocionar en el conjunto de la comunidad educativa el conocimiento y valoración de las actividades artísticas", "apasionarse por las artes escénicas". b) Ocio, pues proporcionan una ocasión para "entretener" y son una alternativa "de ocio participativo". c) Formación de artistas amateurs "con conocimientos técnicos básicos". d) Diversas, para algunos estas escuelas "son innecesarias y, en general, poco útiles y solventes".

162 La Guía de las Escuelas Municipales de Música (2010), Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones Catálogo de publicaciones del Ministerio

Tabla 26 – *Finalidad de las EM de AAEE*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de las AAEE, iniciando a los niños y las niñas, desde edades tempranas, en su aprendizaje	183	16%
Ayudar a estimular y desarrollar las habilidades sociales a través de las AAEE.	151	13%
Recoger y difundir las tradiciones locales en AAEE e incidir en la cultura popular, o sólo a través de la formación sino también mediante la difusión de las manifestaciones artísticas de la escuela.	99	9%
Preparar a su alumnado en la formación de base para la práctica de las artes escénicas.	110	10%
Fomentar el gusto por la actividad artística escénica.	165	15%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios profesionales de danza y/o de música.	105	9%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios superiores de danza, música, arte dramático o canto.	88	8%
Ser un vivero de formación de público de artes escénicas.	139	12%
Formar a bailarines y bailarinas, músicos, actrices, actores, artistasde circo profesionales.	48	4%
Otra	31	3%
Total	**1121**	**100%**

Fuente: elaboración propia

Las Escuelas Municipales de Música, de Danza y de Teatro son un servicio público que tienen como finalidad general ofrecer una formación práctica en música, danza o teatro, dirigida a los aficionados de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación a estudios profesionales de quienes demuestren una especial vocación y aptitud.

La labor que hacen estas escuelas, que pueden ser de titularidad pública o privada, se ha regulado en los últimos años por decretos y órdenes autonómicos. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana se reglamentan las escuelas de música en julio de 2013[163], y cuatro años después se regula la inscripción, modificación y baja de las escuelas de música, las escuelas de danza, y las de música y danza[164], que llevaban desde 2016 recibiendo subvenciones como centros de enseñanza no reglada. De este modo, se facilitó su inscripción en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana. El gran número de escuelas de enseñanza reglada y no reglada de música y de danza se debe a la larga tradición de estas enseñanzas que ha llegado a considerarse una seña de identidad del pueblo valenciano, sobre todo gracias a las sociedades musicales que se han convertido en patrimonio histórico educativo de esta comunidad.

Respecto a las escuelas de teatro, al no contar con los grados elemental y profesional correspondientes a las enseñanzas artísticas de régimen especial, no existen datos sobre la enseñanza no reglada en centros públicos o privados.

3.2. Finalidad de las escuelas privadas de AAEE

En el ítem 23 se podían elegir varias de las opciones y además se añadía la posibilidad de señalar otras. Hay muy poca diferencia en el porcentaje de las respuestas. Las que obtienen el mayor son fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de las AAEE y fomentar el gusto por la actividad artística escénica, ambas con 13% (ver Tabla 27).

Numerosos ejemplos avalan la idea de que las escuelas privadas de música, danza y teatro han sido el punto de partida de la formación de futuros profesionales, que comenzaron como alumnos

163 Decreto 91/2013, de 5 de julio, del Consell, por el que se regulan las escuelas de música de la Comunitat Valenciana.

164 Orden 30/2017, de 10 de agosto, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de inscripción, modificación y baja, de las escuelas de música, escuelas de danza y escuelas de música y danza en el Registro de Centros Docentes de la Comunitat Valenciana.

destacados, y que han iniciado posteriormente la formación en centros educativos de enseñanzas regladas de música y danza, y que han superado la prueba de acceso para cursar los grados superiores de las enseñanzas artísticas. Hay que destacar la gran labor de formación inicial que han realizado y que siguen en la actualidad, las escuelas privadas de teatro, música y danza, para equilibrar el agravio comparativo que existe en el Estado español en cuanto a la oferta formativa pública. Es decir, el irregular y descompensado número de escuelas públicas de artes escénicas con enseñanza reglada entre los diferentes territorios autonómicos, que impide que numerosos niños y jóvenes obtengan la posibilidad de conocer y apreciar estas artes.

Tabla 27 – *Finalidad de las escuelas privadas de AAEE*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de las AAEE, iniciando a los niños y las niñas, desde edades tempranas, en su aprendizaje.	132	13%
Ayudar a estimular y desarrollar las habilidades sociales a través de las artes escénicas.	121	12%
Recoger y difundir las tradiciones locales en artes escénicas e incidir en la cultura popular, no sólo a través de la formación sino también mediante la difusión de las manifestaciones artísticas.	72	7%
Preparar a su alumnado en la formación de base para la practica de las artes escénicas.	126	12%
Fomentar el gusto por la actividad artística escénica.	132	13%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios profesionales de danza y/o de música.	108	11%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios superiores de artes escénicas.	102	10%
Ser un vivero de formación de público de artes escénicas.	105	10%
Formar a bailarines/as, músicos, actores/actrices y profesionales del circo.	96	9%
Otra	23	3%
Total	**1019**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En las respuestas a la opción Otra, la categoría con mayor frecuencia es 'desconfianza', pues algunos encuestados declaran que suelen "desconfiar de las privadas" porque la finalidad de estos centros es "obviamente económica" y añaden que " la educación privada no es una ONG, el negocio es lo primero, por esta razón, aquí en España no confío demasiado en este tipo de enseñanza, aunque hay centros que, con buen capital, funcionan correctamente" y, además, quieren ser "económicamente viables". La segunda categoría trata sobre que estas escuelas tienen por finalidad 'sensibilizar a la sociedad' mostrando las artes escénicas "como una actividad lúdica enriquecedora a nivel personal e inculcar el respeto por las mismas en tanto que profesión" y tratar que los asistentes se "apasionen por las artes escénicas". La tercera considera que "cubren las finalidades que no ofrece el ámbito público" y acogen "a quienes no han sido admitidos en centros oficiales, atienden necesidades concretas de alumnos concretos y son refugio para profesionales que no pueden mantenerse con sus trabajos escénicos".

3.3. Finalidad de los conservatorios profesionales de música y danza

En el ítem 24 se podían elegir varias de las opciones y además se añadía la posibilidad de señalar otras. Las que obtienen el mayor porcentaje son formar a su alumnado para la práctica de la danza profesional (17%), seguidas de servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios superiores de danza y/o de música (15%) y formar bailarines/as y músicos (15%), (ver Tabla 28).

Tabla 28 – *Finalidad de los conservatorios profesionales*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de las AAEE, iniciando a los niños y las niñas, desde edades tempranas, en su aprendizaje.	111	12%
Ayudar a estimular y desarrollar las habilidades sociales a través de las AAEE.	95	10%
Recoger y difundir las tradiciones locales en artes escénicas e incidir en la cultura popular, no sólo a través de la formación sino también mediante la difusión de las manifestaciones artísticas del centro.	83	9%
Preparar a sus alumnos y alumnas en la formación para la practica de la danza profesional.	153	17%
Fomentar el gusto por la actividad artística escénica.	101	11%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios superiores de danza y/o de música.	140	15%
Ser un vivero de formación de público de AAEE.	82	9%
Formar bailarines/as y músicos.	139	15%
Otra	11	1%
Total	**913**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En la opción Otra la categoría con mayor frecuencia es la 'formación de bailarines/as profesionales' que sean "artistas profesionales con una gran calidad humana y técnicamente excepcionales, que sean embajadores y guardianes de nuestra extraordinaria cultura y valores" y destacan que habría que educar "conforme a la demanda real de trabajo". Hay una distorsión entre lo que educamos y lo que realmente se contrata, y añaden que "actualmente es un sistema de formación deficiente en aspectos esenciales".

La segunda categoría es la 'defensa del patrimonio' pues hay que "recoger y difundir las tradiciones locales en artes escénicas e incidir en la cultura popular, no sólo a través de la formación sino también mediante la difusión de las manifestaciones artísticas de la escuela". Y, por último, expresan que hay que "inculcar el respeto a la dignidad profesional de las artes escénicas y la diferencia entre profesión y afición".

Los resultados de este ítem coinciden por lo general con la finalidad expresada por la legislación sobre estos centros educativos. Así, a LOE dedica el capítulo VI del título I a las enseñanzas artísticas y establece, como su finalidad, proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales, entre otros, de los intérpretes de la música y la danza.

Según el Real Decreto1577/2006[165] la finalidad de las enseñanzas profesionales de música se ordena en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores. En su artículo 2 señala como objetivos generales contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes: habituarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos; desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético; analizar y valorar la calidad de la música; conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal; participar en actividades de animación musical y cultural; conocer y emplear con precisión el vocabulario especifico relativo a los conceptos científicos de la música y conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultura

165 Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación BOE-A-2007-1221.

El Real Decreto 85/2007[166] en su artículo 2 señala como objetivos generales de las enseñanzas profesionales de danza los siguientes: habituarse a observar la danza asistiendo a manifestaciones escénicas con ella relacionadas y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos; desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético; analizar y valorar la calidad de la danza; conocer los valores de la danza; participar en actividades de animación dancística y cultural; conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la danza; conocer y valorar el patrimonio dancístico como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.

3.4. Finalidad de los conservatorios superiores de música y danza, las escuelas superiores de arte dramático y escuela superior de canto

En el ítem 25 se podían elegir varias de las opciones y además se añadía la posibilidad de señalar otras. Las respuestas que tienen un porcentaje más alto son preparar a su alumnado para la práctica profesional como intérpretes de AAEE (23%) y desarrollar en el alumnado un criterio propio en la interpretación y en la creación (21%). Hay que añadir con un 19% la finalidad de ser un vivero para el conocimiento práctico de creadores, críticos, investigadores de las artes escénicas. El perfil de la titulación se fundamenta en la integración de los conocimientos teóricos y prácticos de la danza que le permitan desarrollarse como creador, como pedagogo, coreógrafo e intérprete, capaz de asumir la responsabilidad propia del ámbito profesional y siendo capaz de reflexión y crítica. De este modo, se establece una gran diferencia entre las enseñanzas profesionales y las superiores de danza, pues no sólo la interpretación, sino la creación, la pedagogía y la investigación se convierten en el hecho diferencial entre estos niveles de enseñanza artística. Las enseñanzas superiores de danza capacitan al egresado para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina (ver Tabla 29).

Tabla 29 – *Finalidad de los Conservatorios Superiores de Música y Danza, ESADs y Escuelas Superiores de Canto*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Ayudar a estimular y desarrollar las habilidades sociales a través de AAEE.	84	11%
Recoger y difundir las tradiciones locales en artes escénicas e incidir en la cultura popular, no sólo a través de la formación sino también mediante la difusión de las manifestaciones artísticas.	76	10%
Preparar a sus alumnos y alumnas para la practica profesional como intérprete de AAEE.	179	23%
Servir de punto de partida para el alumnado que quiera iniciar itinerarios de estudios de Máster de AAEE.	129	16%
Ser un vivero de conocimiento práctico, de investigadores, de creadores y de críticos de AAEE.	151	19%
Desarrollar en el alumnado un criterio propio en la interpretación y en la creación.	169	21%
Otra	11	1%
Total	**799**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En la opción Otra las respuestas más destacables se centran en “propiciar el análisis y la reflexión” sobre “la ética en la praxis en los diferentes ámbitos de desarrollo (escénico, pedagógico-docente, investigación)” y “provocar la reflexión, desarrollar la capacidad crítica, desarrollar la sensibilidad artística y estética; fomentar la investigación y la experimentación escénica; valorar el hecho escénico en su totalidad”. En segundo lugar, “formar en didáctica”, preparando al alumnado para “ser buenos docentes/pedagogos”.

166 Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2007-2956

Y algunos destacan que la finalidad de estos centros ha de ser "un gran observatorio artístico que nos prepare para los sucesivos cambios en las AA EE" y "crear intérpretes que respeten la tradición y al mismo tiempo sean libres en sus interpretaciones y creaciones".

El artículo 3 del Real Decreto 632/2010[167] establece que finalidad de las enseñanzas artísticas de grado en Danza es la formación cualificada de profesionales que, partiendo de una formación práctica previa como base fundamental, posean una completa formación práctica, teórica y metodológica, que les capacite para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina. Se ha conformado el plan de estudios de acuerdo con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior al fundamentarse en la adquisición de competencias, en la aplicación de una nueva metodología de aprendizaje y en la adecuación de los procedimientos de evaluación. Este artículo resalta especialmente: "el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico. Estos tres aspectos son esenciales en la fundamentación y el estimulo de la capacidad creativa".

El artículo 3 del Real Decreto 630/2010[168] establece que las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales en los ámbitos de la interpretación, la dirección escénica, la dramaturgia, la escenografía y aquellas áreas de conocimiento e investigación vinculadas con ellas.

La finalidad de la Escuela Superior de Canto de Madrid[169] es preparar en la forma más completa a los jóvenes que posean condiciones físicas y artísticas para afrontar la carrera de cantantes líricos. Entre sus objetivos están: ofrecer una enseñanza de alta calidad que permita a sus egresados alcanzar una alta cualificación profesional; desarrollar programas propios artísticos y de investigación; preservar la riqueza del repertorio lírico español; establecer vínculos con otros teatros e instituciones que permita la colaboración y la futura inserción laboral de nuestros alumnos y fomentar la apreciación por la música.

3.5. Virtuosismo, talento artístico y nuevas tendencias

Por virtuosismo se entiende el dominio extraordinario de la técnica de un arte. La opinión de los encuestados ante la cuestión de si la finalidad última de la enseñanza de artes escénicas ha de se la excelencia y el virtuosismo se encuentra entre las opciones "neutral" y "de acuerdo" (M =3.50). Existe diferencia significativa favorable a los no académicos (p = .05), con un tamaño de efecto pequeño (d =.31), (ver Tabla 30). Es decir, este sector de la muestra tiene una opinión más favorable hacia la adquisición de destrezas y habilidades interpretativas.

Tabla 30 – *Estadísticos de los ítems 26-29*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
26. ¿Considera que la excelencia y el virtuosismo han de ser la finalidad última de la enseñanza de artes escénicas?	1	5	3.50	.88
27. ¿En qué grado considera que el talento artístico (aptitud para aprender y desarrollar fácilmente una habilidad) es una cualidad necesaria en el alumnado para su formación?	1	5	2.6	.90
28. ¿En qué grado considera que el talento artístico es una cualidad necesaria para los docentes de artes escénicas?	2	4	3.59	.57
29. ¿En qué grado considera que en los conservatorios y escuelas de artes escénicas se trabajan las nuevas tendencias artísticas?	1	5	2.90	1.03

Fuente: elaboración propia

167 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-A-2010-8956.

168 Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2010-8954

169 Proyecto educativo del Centro. https://escm.es/pec/

Los encuestados se encuentran en una posición más bien neutra entre los que creen que ser artista es tener un don innato y los que sostienen que con una buena formación se puede llegar al mismo fin.

El talento artístico, entendido como aptitud o capacidad para el desempeño o ejercicio de una ocupación, así lo define el diccionario de la Real Academia de la Lengua, no está considerado como una cualidad necesaria para la formación del alumnado en AAEE (M = 2.55). Los encuestados entienden que artistas somos todos. Como afirma Boal (2012), refiriéndose al teatro, todo el mundo puede hacer teatro "¡todos debemos actuar! y con ese "hacer" se iniciaría la senda de la emancipación, "pues actores somos todos nosotros y ciudadano no es aquel que vive en sociedad es aquel que la transforma"[170].

Sin embargo, esta cualidad sí la consideran necesaria para el profesorado, cuya M = 3.59 se sitúa entre los grados "medio" y "alto". Hay diferencia significativa a favor de las mujeres en el ítem 28 (p<.01). Estas consideran, con un tamaño del efecto apenas relevante (d = .14), que el talento artístico es una cualidad necesaria para los docentes de AAEE. No obstante, hay que tener en cuenta, que su ausencia se puede suplir con una metodología de trabajo creativa basada en modelos experienciales y en un conocimiento profundo de procesos de producción basados en modelos artísticos precedentes.

Las nuevas tendencias artísticas no se trabajan en los conservatorios y escuelas de AAEE. La opinión de los encuestados no llega a un grado medio (M = 2.90). Los contenidos de las enseñanzas en estos centros los consideran más bien tradicionales.

Los resultados de un estudio bibliográfico sobre la metodología de la danza, realizado por Cuéllar (2005), coinciden con el resultado de este ítem. Esta autora concluye que en las clases de Danza se utiliza sobre todo una metodología basada en técnicas tradicionales de reproducción de modelos o imitación. Para ella, este planteamiento, demasiado directivo, es razonable en el ámbito profesional, pero no en las enseñanzas no profesionales. Cuéllar recomienda combinar la reproducción de modelo o imitación con una enseñanza basada en la búsqueda o indagación. Precisamente este es el planteamiento que la contemporaneidad ha aportado a las artes vivas. Si este proyecto de la enseñanza de la danza académica era el que marcaba la tradición, el del aprendizaje a partir de modelos, actualmente y gracias a considerar la improvisación pautada como una de las grandes transformaciones de los procesos compositivos de danza, se podría afirmar que no sólo en la danza contemporánea se trabaja la improvisación como asignatura, sino que hoy en día la improvisación y las nuevas técnicas somáticas corporales son parte fundamental de las artes vivas que apreciamos día a día en los escenarios de esta sociedad contemporánea, que ha borrado las fronteras entre los géneros artísticos que centran su atención en el cuerpo.

3.6. Equipamiento, instalaciones y recursos de los centros de AAEE

La carga horaria de los planes de estudio de los conservatorios profesionales se considera como normal (M = 3, en una escala de 1 a 6), (ver Tabla 31).

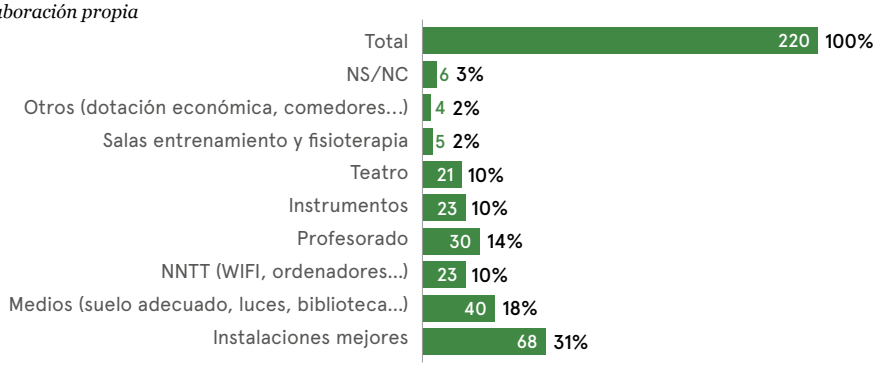
Los encuestados piensan que los conservatorios superiores y profesionales de AAEE no están muy bien equipados para las necesidades de los estudios que imparten y que podrían mejorar (M = 3.07, en una puntuación que va de 1 a 6). Existe una correlación positiva , aunque débil (r =.14), y es significativa en el nivel (p =.04) entre este ítem 34 y edad de los participantes. Es decir, a mayor edad se valora más críticamente el equipamiento de estos centros.

En el ítem 35 se solicitaba de los participantes que, en caso de contestar a una de las tres primeras opciones ("No, en absoluto", "Apenas disponen de lo necesario "No muy bien") del ítem 34, enumeraran qué recursos y materiales serían necesarios para que estuvieran suficientemente equipados para cubrir las necesidades específicas de sus estudios (ver Figura 28). Una mejora de

170 Boal, A. Mensaje del Día Mundial del Teatro, 27 de mayo de 2009.

las instalaciones y de los medios adecuados acaparan más de la mitad de las respuestas, si juntamos tres categorías: instalaciones mejores (31%), medios (18%) y nuevas tecnologías (10%).

Figura 28 – *Equipamiento de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE*
Fuente: elaboración propia



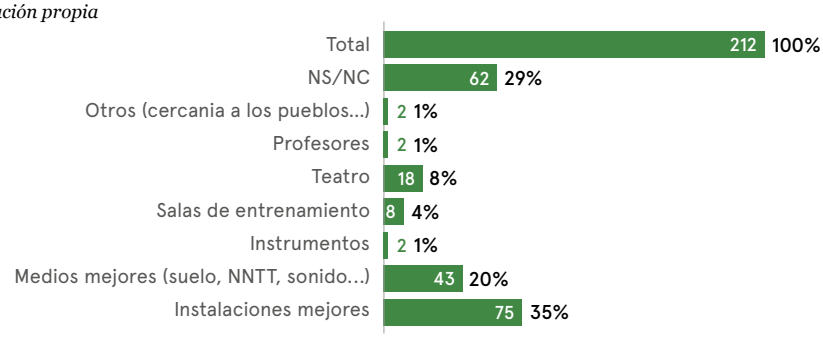
En este sentido encontramos respuestas como: “instalaciones adecuadas y que no se caigan a pedazos, insonorizadas pues la contaminación acústica es bestial y crea graves problemas, equipadas con las nuevas tecnologías que no estén desfasadas ni recicladas del desecho de otros centros educativos. Con vestuarios y espacios para que tanto alumnos como profesores puedan ejercer sus tareas individualmente: salas de alumnos, bibliotecas, salas de profesores con espacio para todos... unos medios como suelo adecuado, luces, biblioteca, ordenadores, wifi...”; “todos deberían tener un teatro donde representar”. Las respuestas muestran una carencia de medios en todos los sentidos en los conservatorios y escuelas superiores de danza, música y teatro: “más y mejores aulas y equipamiento tecnológico. Teatro propio”, “la equipamiento y las instalaciones raramente se ajustan a las necesidades mínimas que recoge la normativa de los centros educativos; ¿es concebible una Escuela Superior de Arte Dramático sin teatro?, pues existen”.

Evidentemente, esta va a ser una de las conclusiones más unánimes, la urgencia en proporcionar edificios, instalaciones, espacios, medios y materiales para las Enseñanzas Artísticas Superiores de Artes Escénicas que permitan una mejora de “tecnología, formación del profesorado, instalaciones dignas, instrumentos dignos, correcta insonorización, inclusión de los conservatorios superiores en las universidades para poder desarrollar líneas de investigación a medio y largo plazo con presupuesto adecuado y que la investigación no sea un acto voluntario de una minoría sino una actividad reconocida y valorada por la comunidad educativa y no educativa”.

En cuanto a los edificios e instalaciones de estos centros (ítem 36) los que responden al Cuestionario 3 los consideran entre muy deficientes e insuficientes (M = 1.85, en una escala del 1 al 6).

En el ítem 37 se pedía a los encuestados que, en caso de contestar a una de las tres primeras opciones (“Muy deficientes”, “Insuficientes”, “Podrían mejorar”) del ítem 36, enumeraran qué mejoras serían necesarias (ver Figura 29).

Figura 29 – *Instalaciones de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE*
Fuente: elaboración propia



Las respuestas a este ítem confirman plenamente las respuestas dadas en la pregunta 35. Es decir, son urgentes las mejoras en las instalaciones (35%), en los medios (20%) y en la necesidad de un teatro en las escuelas y conservatorios superiores. Algunas manifestaciones: "edificios e instalaciones nuevas y modernas. Un espacio escénico", "edificios que no fueron construidos para ello en la mayoría de los casos. Se han adaptado espacios que tenían otra función en origen para acoger la docencia. Muchos de ellos no disponen del aulario suficiente, ni de un auditorio en condiciones, e incluso, otros tantos comparten sus estudios con los Conservatorios Profesionales".

Tabla 31 – *Estadísticos de los ítems 33-38*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
33. Teniendo en cuenta que el alumnado de los Conservatorios Profesionales compagina sus estudios artísticos con la educación obligatoria y bachillerato, ¿cuál es su opinión sobre la carga horaria de estos centros?	1	5	3.00	1.13
34. ¿Cree que los Conservatorios Superiores/Profesionales de artes escénicas (arte dramático, música, canto, danza, circo) están suficientemente equipados para las necesidades de sus estudios?	1	6	3.07	.99
36. Los edificios e instalaciones con los que cuentan los Conservatorios Superiores/profesionales de artes escénicas (arte dramático, música, canto, danza, circo) son:	1	3	1.85	.73
38. ¿Considera que los centros educativos de artes escénicas (arte dramático, música, canto, danza, circo) cuentan con suficientes recursos humanos?	1	5	2.73	.97

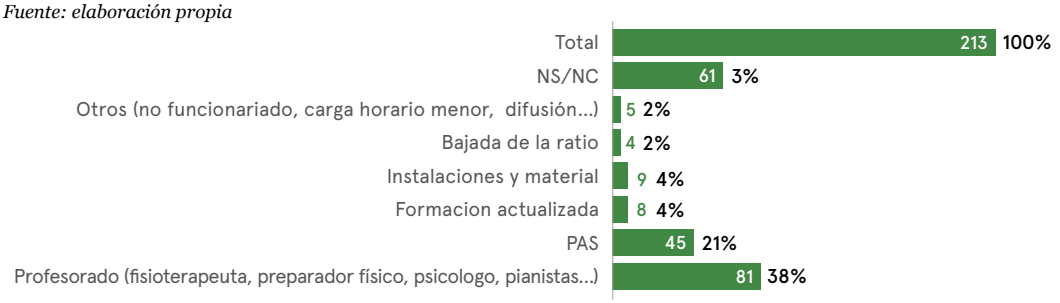
Fuente: elaboración propia

La enseñanza no reglada de danza es impartida por las escuelas de danza, centros destinados a personas aficionadas y a alumnado con vocación profesional, sin límite de edad y como establece la LOGSE no conduce a títulos con validez académica o profesional. Su regulación es competencia de las administraciones educativas. Según Gómez Linares (2012, p. 80) hasta el 2002 las comunidades autónomas que habían regulado las escuelas de danza eran diez: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja. En siete comunidades autónomas, la titulación requerida para ser docente en las escuelas de danza era el grado medio, y en tres se exigía el grado superior. La superficie mínima del aula de danza solicitada en cuatro comunidades es de 50 metros cuadrados, frente a 70 en dos comunidades. En el caso de Castilla la Mancha e Islas Baleares, la superficie del aula de danza no contempla un número mínimo de metros cuadrados y queda su tamaño a disposición de las exigencias de la materia y del número de alumnado.

Los encuestados al ser preguntados sobre si consideran que los centros educativos de artes escénicas cuentan con suficientes recursos humanos, los sitúan entre "insuficientes" y "podrían mejorar" (M = 2.73). En el ítem 39 se pedía a los encuestados que, en caso de contestar a una de las tres primeras opciones de la pregunta 38 ("Muy deficientes", "Insuficientes", "Podrían mejorar"), enumeraran qué soluciones serían inexcusables (ver Figura 30).

Los recursos humanos necesarios en los centros de enseñanzas artísticas superiores se pueden resumir en mayor número de profesorado, "más docentes y más especializados", y en una mejora en la formación de los docentes: "profesorado más preparado tanto artística como en metodología de la materia que imparten", "mejorar mucho la selección del profesorado que ha de ser cualificado y seleccionado según méritos".

Figura 30 – *Recursos humanos de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE*
Fuente: elaboración propia



No obstante, aunque se advierte que algunas personas eluden contestar, las respuestas manifiestan, con un 38%, la necesidad de más profesorado complementario como fisioterapeutas, profesores de educación física o preparadores físicos, "recursos personales como orientación psicopedagógica, preparación física, nutrición, etc., además de su profesorado especialista", "fisioterapeuta, psicólogo, nutricionista y más profesorado para atender con más dedicación al alumnado". También se echa a faltar personal de administración y servicios (PAS) con un 21%. Sería interesante poder conocer la opinión del alumnado respecto a la necesidad de los recursos humanos y como se puede mejorar la calidad educativa.

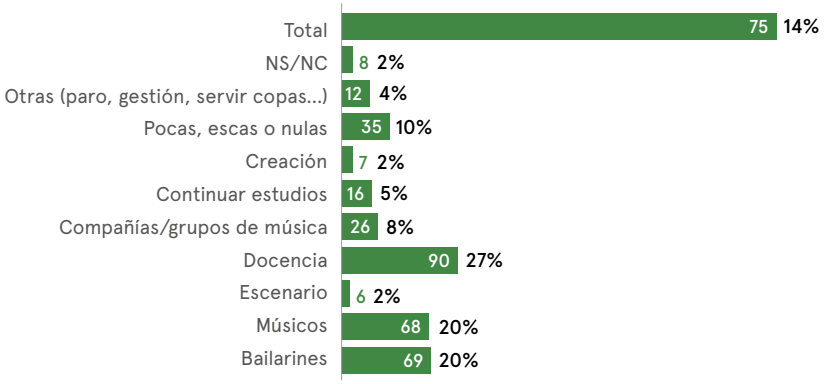
No existe correlación entre los estudios de los que han contestado al Cuestionario 3 y los ítems 33, 34, 36, y 38.

3.7. Salidas profesionales de los egresados de estudios superiores de AAEE

Los ítems 30, 31 y 32 se centran en conocer la opinión sobre las salidas profesionales de los egresados de los conservatorios profesionales de música y danza (ítem 30), de los egresados de escuelas municipales y privadas de estas disciplinas (ítem 31), y de los alumnos que finalizan los estudios superiores (ítem 32). Las respuestas a estas tres cuestiones comparten los perfiles profesionales de bailarines, bailarinas o músicos, de una salida hacia la docencia, y de continuación de los estudios, pero con porcentajes diferentes dependiendo del tipo de escuela y del nivel educativo.

Las salidas profesionales de las escuelas privadas o municipales y de las públicas no difieren mucho, ya que la actividad como intérpretes, una de las mayores finalidades de las enseñanzas del grado profesionales, siempre se une a la docencia (27%), que llega a superar en número a las respuestas de una salida de estas enseñanzas como músicos o bailarines, ambas con un 20% (ver Figura 31).

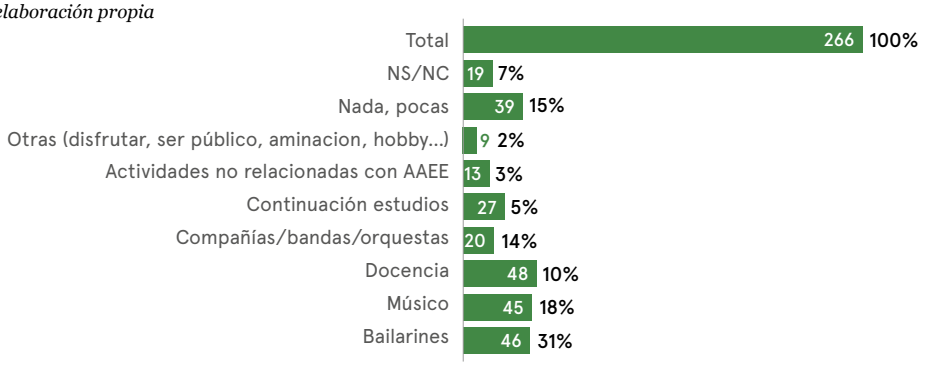
Figura 31 – *Salidas profesionales de egresados de conservatorios profesionales de música y danza*
Fuente: elaboración propia



Se destaca muchas veces lo que debería ser, "intérprete, docente en escuela privada, estudiante de grado superior de danza u otros estudios, coreógrafa o coreógrafo". Y lo que no es, "debería

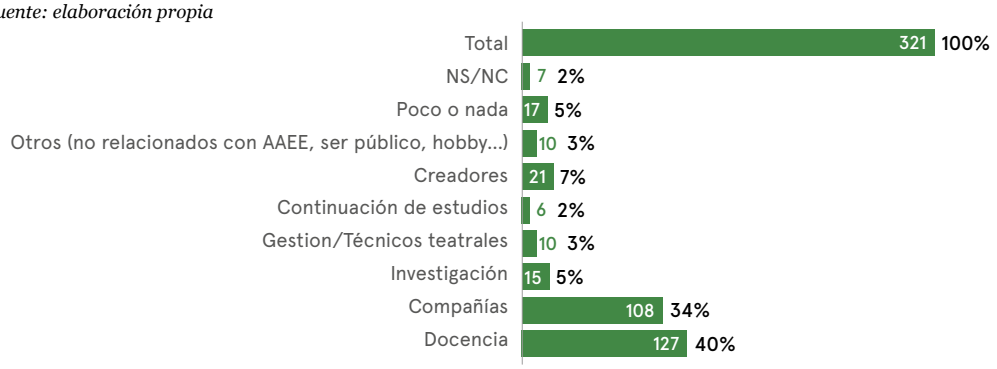
ser el ejercicio de la profesión", ya que "muchos de los egresados se decantan por estudiar una carrera universitaria y abandonar el itinerario artístico por no encontrar otras alternativas que no sean el virtuosismo o la docencia". También es destacable el número de respuestas (n_1 = 35) que indican el escaso número de salidas profesionales de la educación en artes escénicas, "en principio, poca salida profesional. Creo que son una excelente fuente de conocimiento, muy válidos e indispensables para cualquier estudiante, pero están lejos de ofrecer salidas profesionales. Los jóvenes que acaban el grado profesional todavía tienen un largo camino que recorrer". También es destacable la categoría de continuación de los estudios, "todavía les queda mucho camino por recorrer (musicalmente), deben seguir formándose, tanto en estudios superiores, Máster, etc. y después plantearse una salida profesional", y la propuesta de posibles soluciones: "actualmente el mercado laboral es escaso, pero a la vez es muy diverso, y quizás el futuro profesional pasa por una amplia formación, no solo por la meramente interpretativa, como ocurría hace muchos años".

Figura 32 - *Salidas profesionales de egresados de escuelas municipales y privadas de música y danza*
Fuente: elaboración propia



La pregunta 32 se refiere a las salidas profesionales del grado superior de música y danza (ver Figura 33).

Figura 33 – *Salidas profesionales de egresados de escuelas superiores de música y danza*
Fuente: elaboración propia



Aquí se destaca la dedicación a la docencia y la creación o la integración en compañías de danza o grupos musicales de diferentes ámbitos, con un porcentaje del 80% del total de las respuestas, si incluimos la categoría de creadores. Esto puede indicar que la salida profesional que se produce al finalizar los estudios superiores de música o de danza: "es el espacio natural donde se forman los profesionales", "docencia, práctica profesional", "profesores, artistas funcionarios, artistas autónomos, creadores, técnicos del mundo de la grabación, teóricos, en definitiva y con alguna preparación especial todo lo que tenga que ver con la música o danza". En resumen: "la docencia y la práctica artística".

Algunas respuestas son más específicas y denotan el interés por continuar con los estudios de máster y con la investigación, al menos en un pequeño número de alumnado: "un porcentaje es contratado como profesional, otro porcentaje crea sus propias miniempresas artísticas, otros impartirán docencia. Unos pocos pueden experimentar, investigar y seguir formándose", "continuar tus estudios en el mundo de la investigación con másteres y doctorados".

Es destacable que los encuestados desconozcan otros nichos de empleo que los tiempos actuales pueden ofertar. En este sentido es muy interesante la propuesta que hace López- Lorente (2015, p. 175) para inventariar las salidas profesionales de los egresados de los conservatorios profesionales de música y danza, con el fin de exponer el marco de la empleabilidad para estas enseñanzas. Las relativas a la música las agrupa en cuatro categorías:

a) Salidas profesionales clásicas, es decir, las que de forma habitual y a lo largo del tiempo, se han contemplado para el egresado de las enseñanzas musicales: compositor, director, intérprete, pedagogo e investigador.
b) Salidas profesionales que requieren para su desempeño de un conocimiento compartido por varias disciplinas: educación y enseñanza, editoriales, documentación, audiovisual, gestión y promoción, material didáctico, animación, patrimonio musical, periodismo, asesoramiento, comercialización de instrumentos, marketing, nuevos medios, ONGs, audio en imagen, retransmisiones, tecnología y audio, bioacústica y audiología, biblioteconomía, musicoterapia, jurisprudencia, empresa, turismo, coaching.
c) Salidas profesionales en la industria de la música. Las relativas a la música como sector productivo, entendido como música grabada y música en vivo: producción musical, discográfica, edición musical, promoción y comercialización, celebración y promoción de eventos musicales.
d) Oportunidades profesionales en las industrias creativas. Las referidas a las posibilidades de negocio como agrupaciones musicales, marcas o proyectos.

En cuanto a las salidas profesionales para los egresados de Danza, dicho autor, las concreta en: docencia reglada, docencia no reglada, interpretación, coreografía, dirección artística, danzaterapia, investigación, critica, gestión, producción y empresa, danza recreativa, de animación y social, tecnologías de la información y la comunicación, arte integrado y salud.

Los egresados de las Escuelas Superiores de Arte Dramático pueden trabajar en ámbitos como[171]: cine, teatros oficiales y privados, canales de televisión, emisoras de radio, estudios de doblaje, espectáculos musicales, productoras de televisión y vídeo, circos, parques de atracciones y centros culturales. Y realizar las funciones de dirección de escena, dramaturgia (interpretación, guion, adaptador, etc.), crítica teatral, creación de espectáculos, docencia, mediación cultural, animación sociocultural, doblaje y escenografía.

3.8. El profesorado de AAEE

En el ítem 40, la opinión de los encuestados respecto al profesorado de los centros educativos de AAEE es que no han pasado un proceso de selección adecuado (40%), frente un 35% que declara que sí y un 20% que no lo sabe (ver Tabla 32). No existe correlación entre la edad y los estudios y este ítem.

Tabla 32 – *Frecuencias del ítem 40*

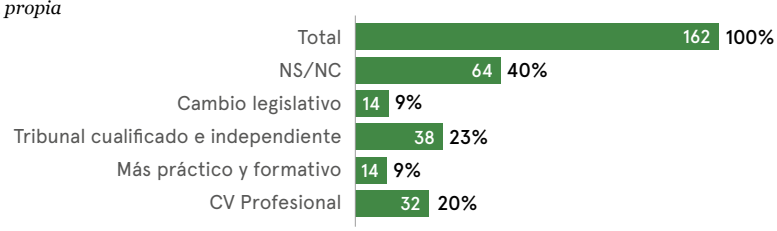
Ítem	Sí	No	N/s
40. Considera que el profesorado de los centros educativos de artes escénicas (arte dramático, música, canto, danza, circo) ha pasado un proceso de selección adecuado.	76	100	40

Fuente: elaboración propia

171 https://www.educaweb.com/estudio/titulacion-titulo-superior-arte-dramatico-interpretacion/

El ítem 41 pide a los encuestados que en caso de contestar no en las opciones del ítem 40, expliquen qué cambiarían del proceso selectivo o qué considerarían necesario para que la selección fuese adecuada. Aunque solo respondieron 100, encontramos 162 respuestas ya que algunas de ellas se pueden situar en varias de las categorías que muestra la Figura 34.

Figura 34 – *Cambios en el proceso de selección del profesorado de los centros de AAEE*
Fuente: elaboración propia



No hacen ninguna propuesta 2 de cada 5. El 23% propone que el tribunal ha de ser cualificado e independiente para evitar situaciones de clientelismo y endogamia y eliminar de una vez las recomendaciones y el amiguismo. Por lo tanto, los tribunales "deberían ser convocatorias abiertas y procesos transparentes y no lo son", ya que "normalmente están escogidos previamente según afinidades, compromisos o amistades", y, además, "siguen existiendo trampas para incorporar al amigo, al famosete de turno o al diletante superficial pero bien ubicado en el mundillo". En consecuencia, exigen que "los tribunales deberían configurarse con profesionales de otros lugares para así neutralizar las redes clientelares" con "más transparencia y menos ambigüedad en los criterios de selección, así como en la formación de los tribunales competentes", pues "necesitamos transparencia en los procesos. Necesitamos supervisión y garantías ante las irregularidades". Respecto a las propuestas de selección del profesorado de los centros de enseñanzas artísticas, los cambios que se proponen para el proceso selectivo de concurso oposición se centran en solicitar un perfil docente y profesional, por ejemplo, "pruebas selectivas más duras, búsqueda de profesores con más experiencia, que sean músicos y pedagogos a la vez", y que los tribunales sean cualificados e independientes, "un tribunal ajeno al centro", "más transparencia y menos ambigüedad en los criterios de selección, así como en la formación de los tribunales competentes ", y "los tribunales deberían configurarse con profesionales de otros lugares para así neutralizar las redes clientelares".

Uno de cada cinco considera que debe tener más peso el curriculum profesional dando más valor a la "experiencia profesional" y a la práctica, pues el enseñante de AAEE ha de ser un "profesorado con más realidad escénica y práctica profesional a sus espaldas con un conocimiento de la profesión desde dentro". Y, además, "con más experiencia y que sean músicos y pedagogos a la vez".

Hay respuestas largas que proponen qué elementos se deberían valorar más en el apartado de méritos: "una buena relación entre conocimientos teóricos, experiencia escénica profesional y capacidad innovadora para la enseñanza escénica con iniciativa por la experimentación y el estudio". Casi por unanimidad se evidencia que faltaría mayor peso a la experiencia profesional: "debería existir una prueba de nivel, capacidad y actitud y aptitud. Así como la necesidad de experiencia profesional", pues actualmente es "un proceso ineficaz, la valoración nunca es artística o curricular, en la mayoría de los casos es gente que nunca ha pisado un escenario".

Existen diferencias entre las opiniones que aparecen en las respuestas a esta pregunta, ya que los cambios propuestos para el proceso selectivo dependen de si las oposiciones se convocan para arte dramático, para danza, o para de música, y también hay diferentes criterios si se convocan a grado profesional o a grado superior. Ejemplo de respuestas referidas a arte dramático: "concurso oposición adecuado para la especialidad (sobre todo para arte dramático en la especialidad de musical)". Ejemplo en el caso de danza para el grado profesional: "ampliar los tiempos de las pruebas prácticas pues resulta que (en contraposición a los tiempos empleados en las pruebas teóricas de

una hora o más) en solo 20 minutos escasos el aspirante ha de demostrar su capacidad para enseñar al alumnado y obtener resultados visibles, incluso en algunos casos, demostrarlo sin tener alumnos físicamente en la prueba. Esto es una incoherencia ya que el 90% del trabajo de un profesor de danza durante el curso es la práctica para la consecución de resultados físicos a corto plazo (durante una clase de una hora o más), a medio plazo (durante un trimestre o más) y a largo plazo (durante un curso escolar o más)". Ejemplo para la música: "suele contar más la prueba de interpretación que la de pedagogía. O estar situada en primer lugar lo de interpretación, eliminando a aquellos pedagogos que no tienen un nivel de instrumento tan alto, pero saben mucho de cómo enseñar". En el caso de docencia para el grado superior, se solicita que "según el centro educativo el proceso es muy dispar, se tendría que consensuar el porcentaje de aptitudes artísticas y el porcentaje de aptitudes pedagógicas y didácticas. Si el centro educativo es de educación superior también un porcentaje de investigación: publicaciones, compartir conocimiento, proyectos, etc.". Y para escuelas municipales se proponen casi los mismos requisitos: "en el caso de las escuelas municipales, realizar pruebas obligatorias de interpretación, impartición de una clase y temarios de pedagogía".

Destaca el interés por un máster pedagógico de artes escénicas como requisito para el acceso al cuerpo docente: "el profesorado debería demostrar en una clase práctica sus competencias docentes, no exclusivamente defendiendo una programación teórica. Exigencia como marca la LOE de máster de pedagogía para el ejercicio de la docencia en AAEE pendiente de desarrollar por el Ministerio de Educación. No es de rigor que en todo el sistema educativo se exija dicho máster excepto en la música y AAEE".

Los conservatorios de música y danza ya sean de nivel elemental, profesional o superior, están equiparados de acuerdo con las características organizativas y de funcionamiento de los centros de educación secundaria. Y su profesorado se corresponde con los mismos niveles de titulación y de acceso que los docentes de enseñanza secundaria. En el caso de los centros superiores de artes escénicas y conservatorios superiores de danza, una de las diferencias más destacables, en comparación con los centros universitarios, es, como señala (Hernández, 2012, p. 7), las condiciones y características del perfil del profesorado, cuyas titulaciones de acceso y perfil investigador no son iguales. Las exigencias de acceso de un profesor universitario difieren de las de un profesor no universitario. Pues, en el primer caso, se valoran aspectos clave para la formación universitaria (méritos artísticos, científicos, publicaciones, pertenencia a grupos de investigación, posesión del título de Doctor, etc.), mientras que los profesores de los centros superiores de AAEE acceden desde el cuerpo de profesores de grado medio, que no exige las mismas condiciones académicas, ni de formación, ni de investigación, ni de titulación, ya que no es necesario el título de Doctor.

Tal como indicábamos anteriormente, la LOMLOE en su disposición adicional novena 3 establece que para el ingreso a los cuerpos de profesores de música y artes escénicas y de catedráticos de música y artes escénicas será necesario estar en posesión del título de Grado universitario o titulación equivalente a efectos de docencia, además de, en el caso del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, excepto en las especialidades propias de Arte Dramático, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

Los encuestados se muestran de acuerdo (M = 4.31) en que la mayoría del profesorado de artes escénicas tiene formación en la didáctica de su materia cuando inicia su docencia (ver Tabla 33).

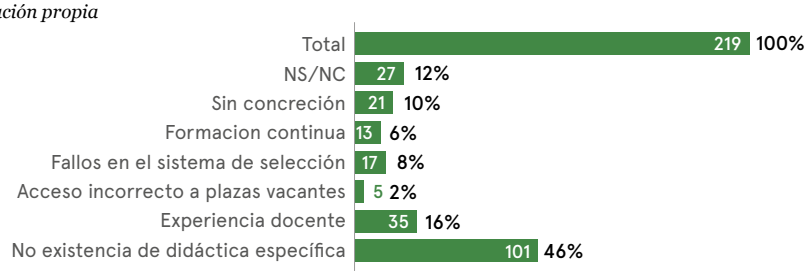
Cuando se les pide que justifiquen su respuesta se constata que muchas de ellas son inconcretas o vagas y no se corresponden con lo solicitado, otras son excesivamente prolijas que contienen varias unidades de significado, por lo que su contenido se distribuye en diferentes categorías (ver Figura 35).

Casi la mitad de las respuestas aluden a que no existe una formación didáctica específica o a que falta más formación, " la mayoría de 'docentes' circenses no son vocacionales, son o artistas frustrados o gente acomodada sin interés por seguir formándose", "la mayoría de profesores de

interpretación saben interpretar o conocen la teoría pero no tienen las herramientas ni los métodos para enseñar a interpretar", "la mayoría del profesorado activo que venimos de generaciones anteriores no recibimos una formación específica para la didáctica. Tan sólo artística. Actualmente se evidencia la mejora en la preparación del futuro profesorado. A ello contribuyen los estudios superiores en Pedagogía", "en las escuelas de teatro no se enseña didáctica".

Aproximadamente un 25% de las respuestas es no sabe o no concreta su justificación, solicitando más información respecto a la materia didáctico-metodológica, dando visibilidad al interés por la formación pedagógica en artes escénicas. Se evidencia la necesidad de formación continua, "la formación debe ser continua y desde el principio de sus estudios"; y de fallos en el sistema selectivo del profesorado que remiten a preguntas anteriores.

Figura 35 – *Formación pedagógica inicial del profesorado de los centros de AAEE*
Fuente: elaboración propia



Los encuestados están entre "muy en desacuerdo" y "en desacuerdo" (M = 1.54) con que el profesorado al iniciar su docencia tenga una preparación artística adecuada (ver Tabla 33).

Tabla 33 –*Estadísticos de los ítems 42-44*

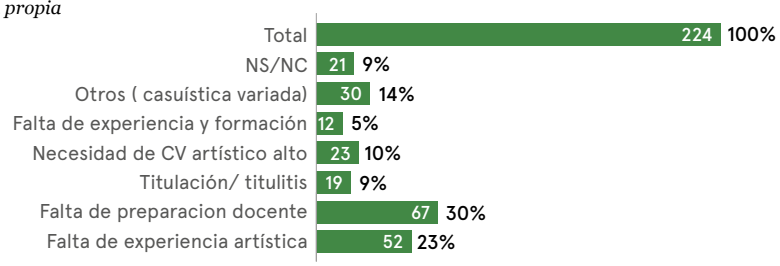
Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
42. La mayoría del profesorado de artes escénicas tiene formación en la didáctica de su materia cuando inicia su docencia.	1	5	4.31	.97
44. La mayoría del profesorado de artes escénicas está artísticamente preparado cuando inicia su docencia.	1	5	1.54	.84

Fuente: elaboración propia

No existe correlación entre los ítems 42 y 44 y la edad y los estudios.

El ítem 45 pide a los encuestados que justifiquen la respuesta dada respecto a la preparación artística del profesorado que inicia su docencia en AAEE. El 30 % declara que no están preparados pues carecen de la formación pedagógica y didáctica necesaria y el 23% piensan que les falta experiencia artística (ver Figura 36).

Figura 36 – *Preparación artística del profesorado de los centros de AAEE*
Fuente: elaboración propia



El ítem 45 es la justificación de la respuesta dada en el 44 donde se encuentran afirmaciones como la siguiente: "la mayoría del profesorado de artes escénicas está preparado artísticamente cuando inicia su docencia". Destacan con más de la mitad del porcentaje total de respuestas,

dos categorías referidas a la falta de experiencia artística y a la falta de preparación docente. Así: "conozco profesorado de Arte Dramático licenciados en otras lides, que no tienen nada que ver con la profesión de artes escénicas", "no todo el profesorado inicia una praxis docente tras una trayectoria profesional artística como intérprete o como creador. La experiencia artística que te puede ofrecer una formación tal vez esté descontextualizada del ámbito profesional del momento", "también influye en el caso de los profesores de música, que no todos han sido músicos de orquesta, y esto puede ser un punto determinante en la enseñanza en los conservatorios. Según mi opinión deberían tener estos conocimientos, es decir, tener experiencia en este campo para poder ofrecer una visión más completa". Respecto a la preparación como docente señalamos estos fragmentos que muestran el interés por este tema: "en la actualidad, las generaciones de los profesores de danza comprendidos entre los 35 y 50 años, por lo general, tienen más experiencia artística que formación para la enseñanza, por los factores de crisis laboral del sector escénico y ausencia de formación y titulación específica en pedagogía en sus tiempos de estudiantes de danza", "no siempre se han formado como docentes. A menudo tienen que impartir clase de asignaturas en las que no son especialistas".

Se señalan, además, temas interesantes que no se ajustan a la pregunta, pero que emanan de la necesidad de mostrar las inquietudes, y a veces, las incongruencias del sistema educativo de las artes escénicas: "pero surge una problemática de igual interés, los profesionales que acceden a la docencia pública con trayectoria artística se encuentran con incompatibilidad para seguir desarrollándola cuando entran a formar parte del cuerpo docente, ¿se puede entender esto? ¿Alguien concibe un cirujano cardíaco que tenga que elegir entre dar clases en la facultad u operar corazones? En esa situación nos encontramos el profesorado de los centros superiores de enseñanzas artísticas lo que nos conduce a cumplir con la normativa de compatibilidades y abandonar la carrera artística o situarse al margen de la ley y esperar que nadie te denuncie y seas suspendido de empleo y sueldo. La cuestión de la compatibilidad es un asunto que afecta gravemente a la calidad y a la excelencia en la práctica docente".

Para ejercer la docencia en los centros de enseñanzas de música y danza de grado medio es necesario estar en posesión del titulo superior de música en la especialidad correspondiente y tener la formación pedagógica y didáctica correspondiente, según estipula la LOE. Pero esta formación no ha sido regulada hasta la fecha y ante la ausencia de formación pedagógica especifica para estos especialistas, no se ha exigido dicho certificado para la docencia. Como se concluía en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007, p. 42), refiriéndose a los conservatorios de música y danza, dentro de los planes de estudio de las especialidades instrumentales no existe ninguna asignatura de didáctica, común a los instrumentistas y el profesorado puede carecer por completo de una formación inicial pedagógica especifica para su especialidad. El profesorado que imparte enseñanzas de música y danza ha podido carecer tanto en su formación pedagógica inicial como en su formación permanente dada la escasa presencia de asignaturas y materias didácticas especificas en los antiguos planes de estudio. Si bien en el 2007 se daba esta circunstancia, actualmente está consolidada la especialidad de pedagogía en los conservatorios superiores.

3.9. La enseñanza de las AAEE en los centros públicos y privados

Ante la pregunta "¿considera que las enseñanzas artísticas superiores deben estar incluidas dentro de las enseñanzas universitarias?" la opinión de los encuestados se sitúa muy próxima a la neutralidad (M = 2.85), (ver Tabla 34). En el momento actual continúa todavía el debate sobre si dotar a estas enseñanzas de un marco normativo similar al universitario, pero al margen del sistema universitario vigente, o incorporarlas progresivamente a la universidad. Existe correlación

inversa débil (r = -14) y significativa (p = .5) entre los estudios y la variable del ítem 46. Esto es, los que poseen titulación académica más baja son partidarios de que los estudios superiores de AAEE sean universitarios.

La justificación a la pregunta sobre si las enseñanzas artísticas superiores deberían estar incluidas dentro de la enseñanza universitaria se concreta en varias categorías en las que se señalan las ventajas de esta inclusión, como muestra la Figura 37. Por su frecuencia, casi un tercio del total, destacan las respuestas que consideran la posibilidad de su inclusión en la enseñanza universitaria: "... que se enmarquen en ámbitos universitarios estos estudios nos darían posibilidad de interaccionar con diferentes ramas del conocimiento", "hay que solucionar el problema de las enseñanzas artísticas, que no se entiende la razón de no ser consideradas universitarias". Mientras que el resto señala sus beneficios: relevancia social y mejora de la sociedad, por ejemplo, "socialmente supondría una mayor aceptación de bailarines, actores y músicos", "reconocimiento social", "deben estar dentro de las enseñanzas universitarias porque su objeto de estudio lo requiere, para disfrutar de los derechos y responsabilidades que conlleva y para obtener el estatus y valoración social y académica que ya ostentan en otros países".

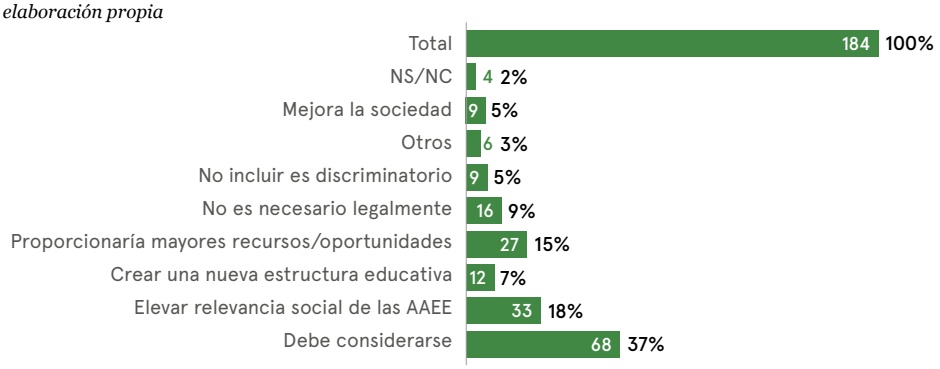
También se señala la posibilidad de mayores recursos: "podría ser beneficioso aunar energías y recursos entre las enseñanzas artísticas superiores y las universitarias".

Además, se indica que ya existen universidades que ofrecen grados en artes escénicas: "hay pocas, pero sí lo están, ¿uno puede hacer un grado en danza, no? Hay muchas universidades en España que lo ofrecen".

Hay algunas dudas respecto a su inclusión en la universidad: "equiparadas, pero no integradas. Su dimensión práctica no es igual a la universitaria", "dependerá de los acuerdos y niveles a los que lleguen ambos estamentos", o básicamente se señala que "tiene ventajas e inconvenientes".

En resumen, la inclusión en la universidad supone que "aumentaría el nivel de compromiso, de consideración y de respeto general por los estudios y, como consecuencia, por la profesión".

Figura 37 – *Inclusión de los estudios superiores de AAEE en la universidad*
Fuente: elaboración propia



Sobre la cuestión de que las universidades privadas sean las únicas que impartan grados de artes escénicas de teatro y danza, los encuestados se manifiestan neutrales (M = 3.28). Y piensan que la calidad de la formación impartida en estos centros es alta (M = 4.28). Mientras que el nivel de el nivel de formación impartido en los Conservatorios y Escuelas Superiores de artes escénicas lo consideran bajo (M = 2.12). Y están en desacuerdo (M = 1.85) en considerar necesario que las universidades públicas impartan grados de artes escénicas (ver Tabla 34).

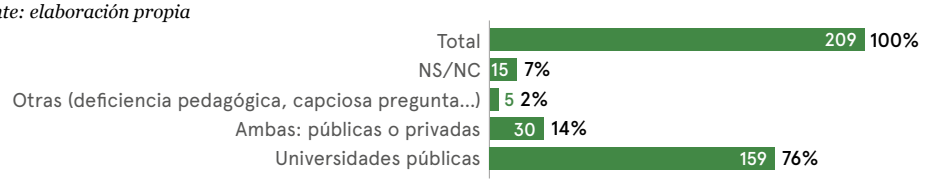
Tabla 34 – *Estadísticos de los ítems 46-54*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
46. ¿Considera que las enseñanzas artísticas superiores deben estar incluidas dentro de las enseñanzas universitarias?	1	4	.85	.73
48. ¿Está de acuerdo con que las universidades privadas sean las únicas que impartan grados de artes escénicas de teatro y danza?	1	4	3.28	.74
50. Según su opinión la calidad de la formación impartida en las universidades privadas es:	1	5	4.28	.99
52. Según su opinión el nivel de formación impartido en los Conservatorios y Escuelas Superiores de artes escénicas es:	1	4	2.12	.78
54. ¿Considera necesario que las universidades públicas impartan grados de artes escénicas?	1	4	1.85	.80

Fuente: elaboración propia

En el ítem 48 se pedía la opinión sobre el hecho que las universidades privadas son las que ofertan grados de AAEE. La respuesta de los encuestados es neutral. Cuando se les solicita que justifiquen la respuesta los resultados se pueden agrupar en dos categorías: la defensa de las universidades públicas y coexistencia de públicas y privadas, (ver Figura 38).

Figura 38 – *Universidades privadas, oferta de grados de teatro y danza*
Fuente: elaboración propia



La mayoría de estas respuestas, aproximadamente las tres cuartas partes, del ítem 48 en el que se señala que actualmente las universidades privadas son las que imparten grados universitarios en artes escénicas, apuntan hacia que deberían ser las universidades públicas las que ofertaran el grado en artes escénicas, sobre todo por el precio más económico de la matrícula que supondría para el alumnado. En este sentido, algunos participantes declaran: “creo que el sistema educativo público debe garantizar la igualdad de oportunidades”, “debe estar al alcance de todos”, “la educación ha de ser pública y accesible a la ciudadanía, sea del ámbito que sea” y “de esta forma no todo el mundo puede acceder a estos estudios, por tener normalmente matrículas de muy alto coste económico”.

Un porcentaje del 15% apunta a ambas universidades, públicas y privadas: “las únicas no deben ser, pero no me parece mal que lo hagan”, “debe haber un abanico de posibilidades y estudiar donde cada uno considere, en el ámbito público y privado”.

Hay que aclarar que el ítem 48 no está correctamente formulado, ya no son las universidades privadas las únicas que imparten grados de artes escénicas de teatro, danza y música. No obstante, estas instituciones sí son la mayoría abrumadora en ofrecer tales enseñanzas. Las universidades públicas de las que tengamos conocimiento que ofertan estudios de grado en artes escénicas son la Universidad Rey Juan Carlos que ofrece un grado en Artes visuales y Danza. También existen universidades públicas con estudios de máster. Así, la ya referida universidad oferta uno en Teatro Musical y el Máster universitario en Artes Escénicas; la Universidad Autónoma de Barcelona, un Máster en Danza Movimiento y Terapia; la Universitat Pompeu Fabra, un Máster Universitario en Estudios Teatrales; el Máster en Teatro Aplicado de la Universidad de Valencia; el Máster en Arte Dramático Aplicado de la Universidad de Alicante; el Máster universitario en investigación y análisis del flamenco de la Universidad de Granada; el Máster Universitario en Teatro y artes escénicas de la Universidad Complutense de Madrid; y el Máster en arte contemporáneo, tecnológico y performativo en la Universidad del País Vasco. Las universidades públicas que ofertan el grado de Historia y Ciencia de la Música son: la Universidad de Granada, la de Oviedo, la de Valladolid, la Salamanca y, además, la

Autónoma de Madrid que ofrece un a grado de Historia y Ciencias de la Música y Tecnología Musical. La Universidad Autónoma de Barcelona y la Complutense de Madrid ofertan el grado de Musicología.

Entre las universidades privadas podemos citar la Universidad Nebrija (Madrid) que imparte varios grados, uno de ellos en Artes Escénicas, acreditado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; el Instituto Superior de Danza Alicia Alonso, oferta un grado oficial de en Pedagogía de la danza; la Escuela TAI, un grado oficial de Artes Escénicas-Interpretación, adscrita a la Universidad Rey Juan Carlos; la Universidad Europea de Madrid, ofrece grados, dobles grados (Comunicación Audiovisual y Multimedia +Artes Escénicas , Artes Escénicas y Mediáticas + Ciencias de la Danza, Artes Escénicas y Mediáticas + Creación Musical) y hasta triples grados (Artes Escénicas y Mediáticas + Creación Musical + Ciencias de la Danza); la Escola Universitaria ERAM de Girona, un grado en Artes Escénicas; Grado en Teatro de la Universidad Internacional de La Rioja. Por citar algunas. Entre las universidades privadas que ofertan grados en danza se encuentran, entre otras: Grado en flamenco en la Universidad de Loyola; Grado en Danza de la Universidad Católica de Murcia y el Grado en Ciencias de la Danza de la Universidad Europea de Madrid. Y la Universidad Camilo José Cela ha ofertado la primera titulación universitaria de Danza Urbana y Moderna, de dos años de duración. La Universidad Alfonso X ofertan los grados en Interpretación Musical y Composición de Músicas contemporáneas.

Entre las universidades privadas que ofertan estudios de Máster están: el Máster universitario en danza y artes del movimiento en la Universidad Católica de Murcia; el Máster en interpretación audiovisual de la Escuela TAI; Máster en Teatro Musical de la Escuela TAI, Máster universitario en estudios avanzados de teatro de la Universidad Internacional de La Rioja.

Encontramos actualmente una variada oferta de másteres en interpretación e investigación musical o performativa en varios Conservatorios Superiores de Música: Valencia, Madrid, Castellón, Alicante, Murcia, en Castilla León, en la Escuela Superior de Música Reina Sofía, en la VIU, en la UNIR, en Musikene, en la Fundación Conservatori Liceu de Barcelona, en el Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska, entre otros. También se ofertan másteres de interpretación de jazz y música moderna, o de interpretación de ópera, en el Liceu o en el Conservatorio Superior de Música de Valencia, por nombrar algunos. Los dedicados a la dirección y composición, ya sea electroacústica o aplicada a los medios audiovisuales y escénicos, son muy escasos.

Algunas universidades imparten másteres en Artes Escénicas o en Estudios Avanzados de teatro, o musicoterapia, como la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) o la Universidad Europea Miguel de Cervantes. La Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Murcia, la Rey Juan Carlos, la UNIR, la U. de Nebrija o la Carlos III, ofertan másteres relacionados con las artes escénicas o teatrales. La oferta de posgrados relacionados directamente con la danza o el circo, excepto el de Flamenco de algunas universidades andaluzas y el de la Rey Juan Carlos, es inexistente. Algunos másteres propios universitarios, como el de Educación a través de la danza de la Universidad Autónoma de Madrid, o el de Danza Terapia de la Universidad Autónoma de Barcelona, completan una oferta escasa de acceso de las enseñanzas de las artes escénicas al nivel MECES3 en España.

Como señala Fernández-Villaverde (2017), la reciente explosión de dobles e incluso triples grados es un síntoma de los profundos problemas de nuestro sistema educativo y de las ineficiencias del mercado de trabajo nacional. Los dobles grados prolongan en exceso los años de estudio, llevan a una formación superficial y, al sustituir calidad por cantidad, distraen de los verdaderos retos de la educación universitaria y nos separan de los mejores sistemas internacionales de enseñanza de grado.

La opinión los encuestados sobre la calidad de la formación impartida en las universidades privadas es alta (M = 4.28). Esto confirma la tesis de Algaba (2015, p. 9) que, al comparar las universidades de titularidad pública y privada, afirma que las ventajas asociadas a las segundas están referidas a “metodologías de enseñanza diferentes, oferta bilingüe más amplia, clases menos numerosas y, por tanto, un trato más personalizado con el alumnado”. Mientras que, los

puntos fuertes de las primeras son la variedad de titulaciones, los programas de investigación desarrollados en sus centros, el prestigio internacional de algunas de ellas y los precios públicos más bajos, aunque la horquilla de precios en la universidad pública y privada se está estrechando a consecuencia de la subida de las tasas públicas.

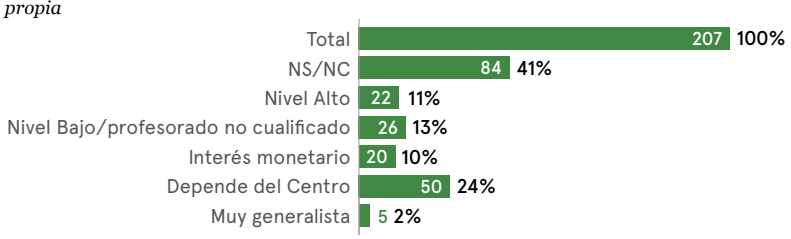
Por otra parte, el profesorado de las universidades públicas está formado por académicos cuya carrera está enfocada a la docencia y a la investigación a tiempo completo. Por el contrario, en los centros privados, una mayor proporción de la plantilla está formada por directivos y empresarios que compaginan su actividad con la enseñanza[172].

Además, las universidades privadas suelen contar con mejores instalaciones y material, y, a menudo, brindan también un seguimiento más individualizado al alumnado y un mayor apoyo al estudio. Pero "presentan un clamoroso déficit en investigación y transferencia de conocimiento"[173]. Además, hay ocho que no ofrecen estudios de doctorado de ningún tipo.

No hay que dejar de consignar que llama la atención la proliferación de nuevos centros privados en los últimos 15 años, llegando a duplicar su número. De las 88 universidades activas en España, 38 son privadas. Solo Madrid cuenta con 12 de ellas. En los estudios de grado (Informe CYD, 2019)[174] en los ocho últimos cursos, contrasta la evolución siempre negativa de los matriculados en las universidades públicas con la evolución positiva en las privadas.

En la pregunta 51 se solicitaba de los encuestados que justificasen la respuesta dada a la 50. El resultado se presenta en la Figura 39.

Figura 39 – *Opinión sobre la calidad de la formación de las universidades privadas*
Fuente: elaboración propia



El mayor número de respuestas corresponde a 'no sabe, no contesta', por ignorar o desconocer la formación impartida en estos centros: "no tengo conocimiento", "lo desconozco" o "no tengo datos".

El 25% , que responde, indica que depende del centro. Alrededor del 10% de contestaciones, indican que el nivel del profesorado es alto y un porcentaje similar (23%), que el nivel es bajo. Lo que puede llevar a la conclusión de que no son representativos los resultados, pues las opiniones se sitúan en polos opuestos. Ejemplo de algunas justificaciones: "depende mucho de cada universidad y de cada programa. Una enseñanza no es ni mejor ni peor por ser pública o privada sino por la calidad del programa de estudios, la visión clara del centro (pedagógica, curricular, interdisciplinar, etc.) y la validez docente del profesorado acorde a los dos puntos anteriores", "trabajo como asociada en una universidad privada. La diferencia mayor es el alumnado, que no tiene que pasar por la severa selección de las escuelas públicas".

Aunque también hay algunas opiniones (10%) que destacan el criterio económico: "la universidad privada por su naturaleza se rige más por criterios económicos que de excelencia artística y didáctica".

En el ítem 52 se pide la opinión sobre la formación impartida en los Conservatorios y Escuelas Superiores de AAEE, los encuestados responden que es baja (M = 2.12).

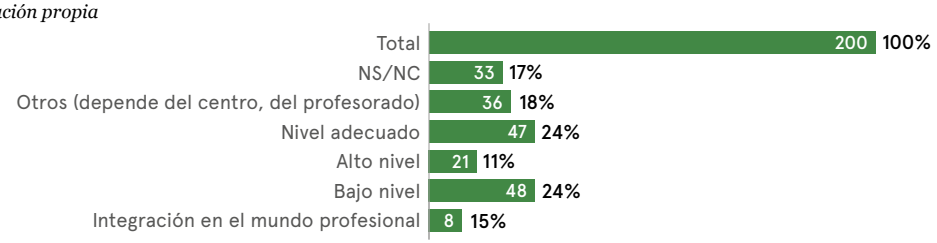
172 https://edexeducationgroup.com/blog-post/universidad-publica-o-privada-en-espana/

173 El País, Cambiar la Universidad, sábado 20 de marzo de 2021, p.10

174 Fundación Conocimiento y Desarrollo https://www.fundacioncyd.org/rasgos-del-sistema-universitario-espanol/

El ítem 53, justificación de la respuesta dada en el anterior, solicita la opinión sobre el nivel de formación de los Conservatorios y Escuelas superiores de Artes Escénicas (ver Figura 40).

Figura 40 – *Opinión sobre el nivel de formación impartida por los conservatorios y ESAD*
Fuente: elaboración propia



No existe acuerdo respecto a la opinión que tienen los encuestados sobre el nivel de formación impartido en estos centros: 1 de cada 4 piensa que es adecuado e igualmente en la misma proporción considera que es bajo. Un 18% señala que depende del centro y del profesorado: "depende de centros, algunos son excelentes y otros deberían esforzarse en mejorar", "depende del centro y el equipo docente" o "es muy desigual. En una misma Escuela puede haber profesorado estupendo y profesorado deficiente".

Si comparamos estas respuestas con los ítems 50 y 51, se puede concluir que son más conocidas las enseñanzas de artes escénicas de conservatorios y escuelas superiores que los grados impartidos en las universidades privadas, que son los grandes desconocidos.

Una cuarta parte de las respuestas indican un bajo nivel, y un porcentaje similar sería que el nivel es el adecuado: "a pesar de las dificultades administrativas, económicas y materiales, así como de la falta de formación en según que materias (que depende bastante de cada caso particular), el empeño profesional de los docentes, en general, es muy alto. Son proactivos e intentan adquirir los conocimientos y competencias que puedan tener menos desarrollados. Es posible que haya casos en los que no sea así, pero según mi experiencia son la excepción a la regla", "cuentas con grandes y valiosos profesionales, pero también algunas veces se completa la plantilla con otros que no están a la altura", "el nivel es bastante o muy bajo en la mayoría de los centros -especialmente en teatro-, salvando dos o tres ejemplos: medios inadecuados, ausencia de espacios escénicos, profesorado de bajo nivel (se prefiere al profesorado apeado del escenario al que mantiene la actividad escénica creativa, lo que es un perjuicio gravísimo para el alumnado)", o "hay profesores no cualificados para sus puestos y muy prescindibles".

En ítem 54 se preguntaba a los encuestados si consideraban necesario que las universidades públicas impartieran grados de artes escénicas. El resultado cuya M =1.85, situada entre "muy en desacuerdo " y "en desacuerdo", choca de frente con el régimen que las enseñanzas de AAEE tienen en la inmensa mayoría de los países europeos, donde forman parte de la oferta universitaria.

Conocer cómo está organizada la enseñanza de las artes dramáticas en los principales países de nuestro entorno cultural nos ayudará a tomar conciencia de lo mucho que queda por hacer en nuestro país para lograr una convergencia real con Europa.

Posiblemente el Reino Unido sea uno de los que oferta una mayor diversidad de la educación teatral. En julio del 2012 se creó el Reino Unido el Drama UK, por la fusión de las dos principales organizaciones responsables de la formación teatral (Conference of Drama Schools) y de la que acreditaba los cursos oficialmente reconocidos (National Council for Drama Training). Drama UK se disolvió en 2016 después de un período de inestabilidad en el que varios centros de alto perfil abandonaron la organización. En junio de 2017, Drama UK fue reemplazada por la Federación de Escuelas de Drama (Federation of Drama Schools)[175]. Su objetivo es proporcionar información

175 https://www.federationofdramaschools.co.uk/

relevante a los futuros estudiantes, padres e industria del espectáculo para una mayor claridad, precisión y especificidad sobre las opciones disponibles.

Actualmente, entre los centros que pertenecen a la FDS están instituciones tan prestigiosas como la Academy of Lived and Recordet Arts (afiliada al Trinity College, London); Arts Education School (London); Bristol Old Vic Theatre School (asociada a la Faculty of Creative Arts, University of the West of England); Drama Studio London; E15 Acting School (University of Exter); Guildford School of Acting (University of Surrey); The Guildhall School of Music and Drama (London); London Academy of Music and Dramatic Art; The Liverpool Institute of Performing Arts; Manchester School of Theatre; Montview Academy of Theatre Arts (cuyos cursos valida la University of East Anglia, London); The Oxford School of Drama (cursos acreditados por el Trinity College, London); London International School of Performing Arts; Rose Buford College of Theatre and Performance (sus numerosos programas BA y MA son validados por la University of Manchester, mientras que los de doctorado se organizan con Goldsmiths' University of London); Royal Birmingham Conservatoire (Birmingham City University); Royal Central School of Speech and Drama, (University of London), etc.

Los estudios y carreras impartidas en el Reino Unido se agrupan en las siguientes modalidades: Interpretación, Teatro musical, Dirección, Producción y Teatro Técnico, Diseño: diseño de performance y realización creativa, Actuación Musical Voz, Performance, Performance y educación/formación.

Existen cuatro niveles de cualificación en arte dramático. 1) Formación profesional que conduce a un diploma BTEC o First Diploma, es una calificación vocacional de nivel 2, equivalente a 4 grados del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) y equivaldría en buena medida a ciclos de grado medio en España. 2) Títulos de BA (Bachelor of Arts), que en el plan de Bolonia equivale al Grado, sus estudios suelen durar 3 años. 3) Estudios MA (Master or Arts), que suelen constar de 180 créditos ECTS, y MFA (Master or Fine Arts) que suele contar de 240 créditos. Como ejemplo de estudios de máster el Royal Central School of Speech and Drama, University of London, ofrece 14 programas entre los más pretigiosos están: Acting for Screen MA, Creative Producing MA/MFA, Writing for Stage and Broadcast Media MA/MFA, Movement: Directing and Teaching MA/MFA. 4) El grado de doctor, llamado específicamente como Ph.D (Doctor en Filosofía), suele durar 3 años, a tiempo completo, y de 6 a 8, a tiempo parcial. Las universidades con oferta educativa de doctorado también son numerosas. Entre las más prestigiosas están: Silenius University of Science and Literature, que oferta un Ph.D in Performing Arts; Univesity of Lincoln (Ph.D Performing Arts Research Opportunities); Essex University (Ph.D Theatre Studies Playwriting); University of Manchester (Applied Theatre Professional Doctorate); Queen Mary University of London (Ph.D Drama); University of Warwick (Ph.D Theatre and Performance Studies). Además de otras como las universidades de Edinburg, Leeds, Birmingham, Anglia Rusking (Cambridge), Sunderland, Surrey, Bristol, Plymouth o Cardiff.

En el Reino Unido los títulos de los niveles 2 (Grado), 3 (Máster) y 4 (Doctorado) son emitidos siempre por la universidad. También existen otros títulos de postgrado, que dependen de los créditos cursados, denominados Certificate y Diploma, que suelen durar un año.

En la mayoría de los países de Europa, el panorama es muy parecido en lo que hace referencia a los títulos oficiales de grado. En Francia la École Superieur d'Art Dramatique de París, habilitada por el Ministerio de Cultura concede, al término de tres años, el Diplôme National Supérieur Professionnel de Comédien (DNSPC). Un acuerdo con la Université Sorbonne Nouvelle (París 3) permite a los estudiantes del Institut d'études théâtrales obtener un grado en Études Théâtrales. El programa que tiene una duración de seis semestres proporciona una formación teórica en las artes escénicas (historia del teatro, dramaturgia del texto, enfoques de la representación, sociología, instituciones y políticas culturales). Este título faculta para realizar después la Licence pro. (BA) Scénographie théâtrale et événementielle , la Licence pro. (BA) Conception costume de

scène et d'écran , el Master Pro. (MA) Encadrement d'ateliers de pratique théâtrale, el MA Métiers de la production théâtrale, el Master Recherche (MA) Théâtre: écritures et représentations o el Master Recherche (MA) Théâtre et autres arts.

La Universidad Paris 8 también oferta una Licence Études théâtrales y el Master Théâtres, performances et sociétés. En total son 17 las universidades que ofrecen estudios teatrales, entre ellas: Aix-Marseille Univervisité, Nancy2, Lorena, Rennes 2, Poitiers, Picardie Jules Verne, Michel de Montaigne Bordeaux3, Estrasburgo, Montpelier3, Lyon o Université d'Avignon et Vauclause. También hay centros como la École Supérieur d'Art Dramatique de Montpellier o la de Lille, que han establecido convenios con la Université Paul Valéry Montpellier 3 y la Université de Lille 3, respectivamente. La Licence (Grado) consta de 3 años de duración y Master Pro., de 2 años. El Master Recherche es el camino que lleva al doctorado.

En otros países, como Alemania, Holanda, Bélgica, Noruega, Finlandia o Dinamarca, las enseñanzas de arte dramático forman parte de la oferta universitaria, como nos muestra la base de datos de la European League of Institutes of the Arts (ELIA)[176], red europea globalmente conectada que proporciona una plataforma dinámica para el intercambio profesional y el desarrollo en la educación artística superior. Las instituciones asociadas en el campo del arte dramático o son universitarias o tienen convenios con universidades. En este sentido en Alemania se puede estudiar arte dramático tanto en universidades como en escuelas superiores de arte (Kunsthochschule) que ofrecen tanto estudios básicos como estudios superiores. Entre ellas las de mayor prestigio son la Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch (Escuela Superior de Arte Dramático Ernst Busch), que ofrece programas de interpretación, títeres, dirección y danza; la Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main (Universidad de Música y Artes Escénicas de Frankfurt), que también ofrece programas de doctorado en música, teatro y danza o la Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (Universidad estatal de música y artes escénicas).

En Holanda podemos citar la Fontys University of Applied Sciences en Eindhoven, la Erasmus Universiteir Rotterdam (Universidad Erasmo de Rotterdam) o las universidades de Utrech, Groninga, Radboud Universiteit de Nimega, etc.

En Bélgica, la Hogeschool Sint-Lukas Brussel (LUCA School of Arts) oferta títulos de BA, MA y postgrado en teatro.

En Noruega el centro más prestigioso a nivel internacional es la Academia Noruega de Teatro (College *Høgskolen i Østfold*, HiØ), que es un departamento de Østfold University. En Dinamarca la Syddansk Musikkonservatorium (Academia de Música y Arte Dramático) en Odense oferta programas de BA y de MA.

En Finlandia la *Teatterikorkeakoulu* (Academia de Teatro Uniarts) es una de las tres academias de la Universidad de las Artes de Helsinki, clasificada entre las mejores escuelas de artes escénicas del mundo, que ofrece programas de BA, MA y Doctorado en teatro, música y danza y danza.

En todos los centros citados se ofrecen títulos bajo la denominación de BA, MA o Ph.D. Visto lo anterior, se deduce que es necesaria la integración de los estudios de arte dramático, danza y música en la universidad pública, pues como señala Vieites hay que constatar que (2015, p. 511) "el sistema universitario ofrece en estos momentos el único marco posible para que los estudios de arte dramático y los centros que los imparten puedan desenvolver todas sus potencialidades y posibilidades en el campo de la formación, la innovación, la creación y la investigación, para caminar por la senda de la calidad y de la excelencia, para ser Europa". Pero nuestra realidad es que las Enseñanzas Artísticas Superiores no son universitarias y quedan adscritas dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial, pero sus títulos son equivalentes a los universitarios.

176 https://cultureactioneurope.org/member/elia-european-league-of-institutes-of-the-arts/

La presencia de la danza en las universidades de ámbito anglosajón se remonta a los años 30 del siglo pasado en EEUU. Hoy en día, en Europa, se ofertan grados con gran prestigio y trayectoria histórica de varias modalidades de danza. En las universidades de Falmouth, Lincoln, Chisterter, Trinity Laban, entre muchas otras británicas, se ofertan grados y másteres en danza y coreografía, en danza y perfomance, en Danza teatro en la universidad de Worcester o de Danza terapia en el London Metropolitan University, por ejemplo. Másteres de gran prestigio internacional en las universidades de Surrey, Roehampton o Leeds, por nombrar algunas de ellas.

Encontramos en Holanda grados en Teatro contemporáneo, danza y dramaturgia en la Universidad de Ultrech, y másteres en Coreografia en Codarts Universtiy of Artes junto con Fontys School of Fine and Performing Asrts en Rotterdam. También en Irlanda, en Limerick, o en la ciudad suiza de Zurich. En Portugal, Malta, Estonia y Europa del Este, hay grados y másteres de danza. En Francia, también hay una gran oferta de grados y máster en las universidades de París 8, Lille, Lyon, Montpellier, Niza, Estrasburgo o Toulouse.

El Sistema de Educación Superior de Música del Reino Unido[177] forma parte de la ordenación de educación superior general del país. Tanto los conservatorios como los departamentos de Música de las Universidades imparten esta enseñanza profesional superior y ofrecen los títulos de Grado, Máster y Doctorado.

Los conservatorios ofertan una formación más práctica y orientada a la profesión e incluyen colaboraciones con orquestas profesionales, conjuntos y compañías de ópera. Su programa de primer ciclo suele durar un año más que el estándar de tres años de las universidades del Reino Unido, y su énfasis en la formación instrumental, vocal, compositiva y la producción musical sitúa estas enseñanzas en el centro del plan de estudios.

Hay nueve conservatorios en el Reino Unido: cuatro en Londres, uno en el centro de Inglaterra, dos en el norte, uno en Escocia y uno en Gales. Además, otras instituciones ofrecen programas que pueden considerarse como formación musical profesional, a menudo especializadas en áreas como la música popular, el jazz o la tecnología musical, sin tener el título o el estatus de conservatorio. Dos de los conservatorios funcionan formalmente como facultad dentro de una universidad y otros tienen convenios de colaboración con estas instituciones.

Tres conservatorios enseñan música y drama; uno, música y danza; uno, música, drama y danza y uno se centra solamente en la música. En ellos se imparten las especialidades de Música clásica, Jazz, Tecnología musical, Música popular/comercial y Teatro musical.

Todos los conservatorios del Reino Unido funcionan con el sistema de dos ciclos y, en muchos casos, con un tercero. La mayoría opera con un primer ciclo de cuatro años. En los casos en que esto no es así, se aplica el estándar de educación superior del Reino Unido de tres años. Los programas de 2º ciclo varían entre los de un año de duración, basados en la práctica -a menudo denominados Diplomas-, y los programas de Máster, que pueden durar un año o dos.

En parte, como respuesta a Bolonia y debido a las expectativas cambiantes del mercado laboral, cada vez son más los estudiantes de posgrado de los conservatorios que cursan programas que llevan al título de Máster. La adaptación a Bolonia en el Reino Unido ha sido relativamente sencilla dado que ya se utilizaba previamente un sistema de dos ciclos y la denominación de grado, máster y doctorado.

Respecto al 3er ciclo, sólo dos conservatorios están habilitados para conceder sus propios títulos de doctorado: el Royal Birmingham Conservatoire y el Royal College of Music. Sin embargo, cuatro han establecido acuerdos con universidades por lo que pueden participar en la convalidación de tercer ciclo: Royal Scottish Academy of Music and Drama, Royal Academy of Music, Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance y Guildhall School of Music and Drama.

177 https://www.aec-music.eu/services/national-overviews/united-kingdom
Actualizado en noviembre de 2018 por Ruth Wootton, Coordinadora Internacional en el Real Conservatorio de Birmingham.

Respecto a las titulaciones, todos los conservatorios y algunas universidades ofrecen título de Grado al final del primer ciclo, que suele denominarse Bachelor of Music (BMus), mientras que la mayoría de las Universidades ofrecen el genérico Bachelor of Arts (BA). Las titulaciones BMus suelen ofrecer algunas oportunidades de especialización durante los últimos años de estudio. Como ya hemos indicado, los títulos más comunes para el segundo ciclo son Diploma de Postgrado (PGDip) y Máster. Este último, al igual que su equivalente de primer ciclo en los conservatorios, suele ser Master of Music (MMus), en lugar del Master of Arts (MA) de las universidades. En el nivel de postgrado, la mayoría de los títulos se refieren a la especialidad estudiada.

La enseñanza superior británica sigue apostando por un año académico dividido en tres trimestres, en el que la mayoría de los cursos se imparten durante todo el año. Los conservatorios del Reino Unido funcionan, en líneas generales, según la norma de la enseñanza superior británica de un año académico que va desde principios de otoño hasta aproximadamente finales de junio. Suelen tener un año lectivo ligeramente más largo que la mayoría de las universidades, lo que se consigue comenzando en septiembre, en vez de a principios de octubre.

En Francia las competencias sobre la educación musical superior están repartidas entre el Ministerio Nacional de Educación y el Ministerio de Cultura y Comunicación.

El Ministerio Nacional de Educación se encarga de 27 universidades, que ofrecen una formación de tres ciclos en torno al conocimiento teórico de la música, concretada en las carreras de investigación y musicología y en la enseñanza de la música para profesorado de colegios, institutos y universidades. Además, se ofertan cursos de gestión musical, dirección coral, ingeniería de sonido y mediación cultural. Estas enseñanzas se acogen al sistema de tres ciclos de Bolonia (Grado, Máster y Doctorado).

El Ministerio de Cultura y Comunicación está al cargo de la educación profesional superior de la Música que se imparte en: dos Conservatorios Superiores de Música y Danza (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse), uno en París y otro en Lyon (CNSMD); 10 Centros de educación superior de la Música (Pôles d'enseignement supérieur de la musique) (PESM); tres centros de formación de profesores de danza y música (CEFEDEM) y nueve Centros de formación de música aplicada (CFMI)[178].

Los planes de estudio de la formación musical profesional están regulados por el Estado en el sistema de 3 ciclos (1er ciclo, de tres años, 2º ciclo, de dos años, 3er ciclo, de tres años). Su financiación, aunque pública, es diferente para cada centro: los CNSMD están financiado por el Estado; los CEFEDEM y los PESM, tanto por el Estado como por las autoridades locales y los CFMI, por el Ministerio de Cultura (65-70%) y por el Ministerio de Educación (30-35%). Esto supone aproximadamente un 90-95% de financiación estatal y un 5-10% de financiación regional.

El ingreso a los centros de educación musical superior se realiza mediante la superación de una prueba de acceso y su año académico va de septiembre a junio. Todos ellos ofrecen diferentes diplomas profesionales que preparan a los estudiantes para las siguientes profesiones: intérprete (solista, músico de cámara, músico de orquesta); compositor, director de orquesta, ingeniero de sonido; profesorado de música en escuelas infantiles o primarias y profesorado en instituciones musicales (escuelas de música locales, conservatorios regionales, enseñanza musical superior).

En ellos se pueden estudiar los siguientes géneros musicales: música clásica, desde la música antigua hasta la contemporánea; Jazz (Conservatorio de París y en algunos Pôles d'enseignement supérieur y CEFEDEM); Pop en algunos Pôles d'enseignement supérieur y CEFEDEM; músicas tradicionales y del mundo en ciertos Pôles d'enseignement supérieur y CEFEDEM. La formación del profesorado de las escuelas de música y de los conservatorios, dentro del régimen nacional, se lleva a cabo actualmente en todas las instituciones de enseñanza musical superior (CNSMD, PESM, CEFEDEM, CFMI).

178 https://www.aec-music.eu/services/national-overviews/france
Actualizado en Julio de 2018 por Jacques Moreau, director del CEFEDEM Rhône-Alpes, Lyon.

El plan de Bolonia en Francia está completamente implantado desde 2008 y desde 2016 para la formación de intérpretes y del profesorado de música, ofertando diplomas en los tres niveles, según el Sistema EQF. Dadas las especificidades de la normativa francesa, los diplomas en el nivel 3 del Ministerio de Cultura (EFQ nivel 6) no son totalmente equivalentes al diploma de Grado, puesto que solo una universidad puede otorgar ese título. Estos diplomas de nivel 3 son dispensados por cada institución, que necesita estar vinculada a un grado universitario para su reconocimiento como un grado completo. Los niveles de los diplomas que otorgan los citados centros de enseñanza dependientes del Ministerio de Cultura y Comunicación son: CNSMD, diplomas de los niveles 6 a 8 del EQF; PESM, diplomas del nivel 6 del EQF, algunos de ellos también otorgan diplomas de nivel 7 del EQF en colaboración con una universidad; CEFEDEM, diplomas del nivel 6 del EQF y CFMI, diplomas del nivel 6 del EQF. Un CFMI – Lyon – ofrece también un diploma en el nivel 7 del EQF.

Las titulaciones de 1er ciclo que ofrecen estos centros son: Diploma Superior Nacional de Músico profesional (Diplôme national supérieur professionnel de musicien) ofrecido por CNSMD y PESM. Estas instituciones necesitan una asociación con una universidad para que a sus estudiantes se les reconozca un título de Grado de 180 ECTS. Diploma estatal de profesor de música (Diplôme d'État de professeur de musique) ofrecido por CNSMD, PESM, y CEFEDEM, con180 ECTS. Diploma universitario de músico "aplicado" (Diplôme universitaire de musicien intervenant) ofrecido por CFMI con 180 ECTS.

Para 2º ciclo: Máster ofrecido por el CNSMD con 120 ECTS. Diploma estatal de enseñanza (Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique) ofrecido solo por el CNSMD con 120 ECTS. Este diploma profesional equivale también a un máster en pedagogía.

Para 3er ciclo: Doctorado, ofrecido por el CNSMD con180 ECTS.

En determinados conservatorios superiores existe un programa de doctorado en colaboración con otras instituciones de enseñanza superior para la investigación artística y/o la investigación en musicología con una perspectiva cada vez mayor de la investigación artística. Los dos CNSMD ofrecen también un Diploma de Artista, que es un plan de estudios posterior al Máster y que no otorga un diploma de 3er ciclo.

Los principales centros de formación musical profesional en Alemania son las Staatliche Musikhochschulen (Escuelas Superiores Estatales de Música), instituciones autonómicas públicas con estatus de universidad que son competencia y están financiadas por el Bundesland (Estado Federal) donde están radicadas. Su número asciende a un total de 24 en todo el país[179]. Cada Estado Federal tiene responsabilidad soberana sobre las leyes de educación, por lo que se originan diferencias considerables entre los distintos sistemas educativos. No obstante, si bien esto afecta a la enseñanza superior musical, todas las Musikhochschulen ofrecen los estudios de Grado, así como los programas de Máster en conformidad con el sistema de Bolonia. Las 24 Staatliche Musikhochschulen y la mayoría de las universidades alemanas están financiadas públicamente y sus currículos son regulados por las leyes de cada Estado Federal.

Además de las Musikhochschulen, muchas universidades ofrecen grados en musicología y/o interpretación y composición. También hay nueve universidades especializadas en Música de Iglesia (Hochschulen für Kirchenmusik) -tan importante en Alemania por su tradición-, y en otras Escuelas Superiores (Hochschulen) se ofertan grados en interpretación, musicología y otros temas relacionados con la música.

El acceso a la formación musical profesional está regulado mediante exámenes de ingreso que normalmente tienen lugar tras terminar la educación secundaria. Aunque, excepcionalmente, algunas Musikhochschulen ofrecen a músicos más jóvenes la posibilidad de cursar una formación preuniversitaria durante su educación secundaria.

179 https://www.aec-music.eu/services/national-overviews/germany. Actualizado en abril de 2017 por Rober Ehrich, director de la Escuela Superior de Música Hanns Eisler de Berlín y miembro del Consejo Ejecutivo del Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen.

La formación musical profesional está organizada en toda Alemania en diferentes especializaciones, ofertando grados en: Interpretación, Música de Cámara y Composición; Pedagogía del instrumento y Profesorado de música en educación secundaria en los géneros principales de música clásica y popular occidental.

Las Musikhochschulen estructuran la enseñanza superior en dos ciclos, ofreciendo grados ordenados en módulos y estudios de Máster de acuerdo con el sistema de Bolonia. El Grado tiene una duración de cuatro años y el Máster, dos. Solo algunas Musikhochschulen ofrecen un tercer ciclo artístico. Así, las Musikhochschulen ofertan programas artísticos denominados Aufbaustudium, Konzertezamen o Meisterklasse, según el respectivo Estado Federal en el que se encuentren.

Muchas universidades y algunas Musikhochschulen ofrecen programas PhD en musicología y otras han introducido programas de 3er ciclo, combinando estudios artísticos con elementos de investigación musical o artística, comparables al DMUS en EEUU. La larga tradición y alta reputación internacional de las Musikhochschulen por su excelencia artística y académica, hace que la mayoría de estas instituciones tengan una proporción importante de estudiantes extranjeros, lo que aporta diversidad y enriquecimiento cultural al sistema.

La formación del profesorado de música para primaria y secundaria es impartida tanto por las Musikhochschulen como por las Universidades, que se adaptan a las leyes su respectivo Estado Federal.

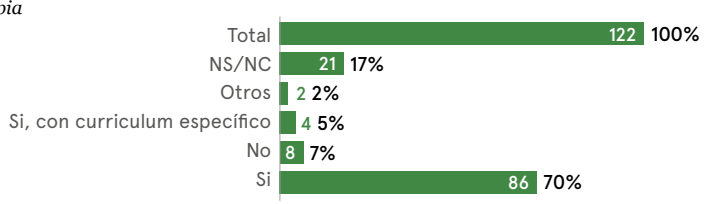
Tras esta revisión sobre el estatus que tienen los estudios superiores de artes escénicas en Europa consideramos que solo cabe una consecuencia: la inclusión de enseñanzas artísticas superiores dentro de las universidades, con el mismo régimen que tienen en la inmensa mayoría de los países europeos. En el ítem 54 se preguntaba a los encuestados si consideran necesario que las universidades públicas impartan grados de artes escénicas. La respuesta es que están en desacuerdo. Este resultado se alinea con quienes consideran que se deben mantener como instituciones especificas. La no integración de las enseñanzas superiores en la universidad está basada en un desconocimiento de la realidad universitaria y en prejuicios y miedos vinculados con cuestiones corporativas y no en realidades académicas. Tal resultado se opone al de los colectivos y plataformas que reclaman la integración de los estudios superiores de artes escénicas en la Universidad, de modo que los centros que las imparten ejerzan como escuelas universitarias y que sean reconocidos como centros de creación e investigación en las áreas propias de su especialidad. Esto supondría como sostiene Vieites (2015, p. 499) una medida en defensa de la educación pública, pues en España se está desarrollando un proceso de implantación de titulaciones de grado en universidades privadas o en centros privados con conciertos con universidades privadas, nacionales y extranjeras, que supone una manifiesta competencia desleal, por cuanto los actuales centros superiores (escuelas y conservatorios) difícilmente pueden competir en igualdad de condiciones con instituciones que ofertan titulaciones acreditadas a nivel nacional y europeo.

Las razones que se pueden aportar para que la Administración Educativa apueste por el pleno carácter universitario de las enseñanzas artísticas superiores se deben inspirar en la obligación que tiene el Estado de ofrecer una educación pública de la máxima calidad. En el contexto actual, los centros y universidades privadas pueden implantar titulaciones propias de grado, que cumplen con el pleno carácter universitario y la equivalencia automática. De este modo la educación pública se encuentra en clara desventaja. Y como consecuencia, el principal afectado es la ciudadanía y, de forma indirecta, la posibilidad de garantizar públicamente un desarrollo cultural diverso, de calidad e igualitario.

El ítem 55, que era una pregunta abierta, solicitaba a los participantes que justificaran la respuesta dada en el ítem 54 (ver Figura 41). El 70% responde afirmativamente: “sí, porque el proceso de selección del docente debería ser como en la universidad, no como se hace en los institutos de secundaria. A la hora de tener más líneas de investigación a las que poder adherirse el alumnado y así conformar másteres y doctorados propios”, “creo en la enseñanza pública de calidad” o “la inclusión de las artes

escénicas en la universidad pública es necesaria para la normalización de estas en nuestra sociedad. Su ausencia sólo enfatiza la distancia entre las artes escénicas y la realidad formativa de nuestro país".

Figura 41 – *Justificación de que las universidades públicas impartan grados de AAEE*
Fuente: elaboración propia



Asimismo, se indica en varias ocasiones que debería impartirse tanto en universidades públicas como privadas: "creo que las artes escénicas también deberían estar en universidad, tanto pública como privada" y "cuanto más abierta y plural sea la impartición de estas enseñanzas será mejor. Eso sí, siguiendo unos criterios de calidad y excelencia suficientes".

Dicho en palabras de una de las personas que han respondido al cuestionario: "es absolutamente necesario y urgente. España es el único país de Europa en el que no existe esta opción [...] los y las jóvenes que quieren acceder a este tipo de estudios no pueden hacerlo, bien por la extrema limitación de plazas de las Escuelas Superiores de Arte Dramático y los Conservatorios, bien por el alto coste económico de los grados privados. También es totalmente necesario para que los graduados en estas áreas reciban más reconocimiento laboral y social y para que España pueda avanzar en el terreno de la investigación en estos campos".

Hay varios comentarios sobre no discriminar a las universidades privadas con serios y extensos alegatos, pero la mayoría se inclina por que las universidades que impartan AAEE sean públicas.

4. Sección cuarta. Valoración social de las AAEE

En este bloque se trataba de conocer opinión de los encuestados sobre la consideración y el valor que la sociedad concede a las AAEE (ver Tabla 35).

Tabla 35 – *Valoración social de las AAEE*

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
56. ¿Cuál es la valoración que tienen las artes escénicas en la sociedad, según su opinión?	2	5	4.54	.58
57. ¿Qué presencia tienen las artes escénicas en los medios de comunicación y las redes sociales, según su opinión?	1	5	4.48	.81
58. Es necesario el apoyo de la familia para la formación en artes escénicas en los niveles de iniciación y medio.	1	5	2.10	.94
59. ¿Los materiales necesarios (instrumentos musicales, cañas, zapatillas de punta, bata de cola, etc.) para la práctica de las artes escénicas deberían tener un IVA reducido?	1	5	2.07	.91
60. Las ayudas o becas que las distintas administraciones ofrecen al alumnado de artes escénicas son suficientes.	1	5	1.84	.80
61. Las ayudas o becas que las distintas administraciones ofrecen para la formación permanente del profesorado de artes escénicas son suficientes.	1	4	1.91	.89
62. La oferta de residencias artísticas y subvenciones que las distintas administraciones públicas e instituciones privadas ofrecen a los/as profesionales de artes escénicas es suficiente.	1	4	2.43	.80
63. ¿Considera que los estudios artísticos de artes escénicas son suficientemente conocidos por la sociedad?	1	4	1.91	.89
64. ¿Qué valoración tienen los estudios de artes escénicas en la sociedad?	1	4	2.43	.80

Fuente: elaboración propia

Los encuestados consideran que las AAEE tienen una valoración en la sociedad situada entre alta y muy alta (M = 4.54). Existe diferencia significativa a favor de las mujeres (p<.02), aunque el tamaño del efecto es muy bajo (d = 0.13).

En cuanto a la presencia que tienen las artes escénicas en los medios de comunicación y las redes sociales piensan que su grado se sitúa entre alto y muy alto M = 4.48. Existe una correlación positiva , aunque débil (r = .17) y es significativa (p<.01) entre este ítem 57 y los estudios de los participantes: a mayor nivel de estudios se piensa que los medios sociales de información cotidiana conceden más atención a los eventos relacionados con las AAEE.

El resultado de este ítem no está acorde con opiniones como la de Caldevilla (2011, p. 3), quien afirma que los espacios destinados a la cultura han sido relegados a horarios minoritarios dentro de la programación, debido al "habitual desinterés [por las artes escénicas] que manifiestan los medios de comunicación generalistas". En el caso concreto del teatro este conserva un cierto prestigio que ha llevado a algunos expertos a hablar de "liderazgo cultural", pero, "es un hecho que ha pasado a un plano secundario de interés en la programación diaria de los medios de comunicación generalistas, lo que podría sugerir una menor relevancia en la opinión pública". Y advierte que el indudable éxito de algunas modalidades teatrales como los musicales o los monólogos de humor no debe hacer olvidar la indiferencia con que el teatro, en tanto que representación escénica, es tratado, en su conjunto, por los medios. Y este panorama es francamente desolador en la televisión.

La danza profesional en España hace tiempo que sufre una falta de reconocimiento y valorización por parte de la sociedad. Hecho que provoca, junto a otros factores, la aminoración cada vez más fuerte del éxito de bailarines en este país (Ferrández, 2017, p. 45). Los medios de comunicación en general no manifiestan el mismo interés por mostrar el arte de la danza en comparación con otros temas culturales, a los que se les da más espacio en sus publicaciones. En España este hecho es mucho más acentuado que en otros países europeos, pues la danza ocupa el menor porcentaje de aparición en los medios. Caballero (2019) coincide en la opinión de la escasa presencia que tiene esta disciplina en periódicos, radios y televisiones de información general. Y justifica este hecho por el miedo a no entenderla, que se extiende aún entre la audiencia potencial de danza contemporánea, lo que es aplicable a los propios medios de comunicación.

La opinión respecto al apoyo de la familia para la formación en artes escénicas en los niveles de iniciación y medio es que es poco necesario (M = 2.10). Sin embargo, el criterio de los expertos en este tema insiste en que la vivencia de las artes va más allá del trabajo en la clase. La familia debe implicarse acompañando a su hijos e hijas en el estudio y las actividades organizadas desde los centros educativos.

Los encuestados están en desacuerdo (M = 2.07) con que los materiales necesarios (instrumentos musicales, cañas, zapatillas de punta, bata de cola, etc.) para la práctica de las artes escénicas deberían tener un IVA reducido.

Tampoco están de acuerdo (M =1.84) con que las ayudas o becas que las distintas administraciones ofrecen al alumnado de artes escénicas sean suficientes. Existe una correlación positiva, aunque débil (r =.15) y significativa (p =.02) entre este ítem 61 y los estudios de los participantes.

El Real Decreto 951/2018[180] establece que para las becas y ayudas del Ministerio de Educación y Formación profesional a partir del curso escolar 2018-2019 las enseñanzas artísticas superiores tienen la misma consideración que las enseñanzas universitarias. Esta reivindicación largamente demandada va a suponer un paso adelante en la eliminación de situaciones de desigualdad que hasta la fecha se enfrenta el alumnado de las enseñanzas artísticas superiores en comparación

180 Real Decreto 951/2018, de 27 de julio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2018-2019, y se modifica el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. BOE-A-2018-10941

con los estudiantes universitarios. No existen convocatorias de becas y ayudas especificas para enseñanzas artísticas en todo el territorio nacional. Las becas para estas enseñanzas se incluyen en las convocatorias generales. Así, por ejemplo, en el curso 2020-2021 se convocaron becas para enseñanzas postobligatorias y superiores no universitarias[181] del sistema educativo español y con validez a nivel estatal entre cuyos beneficiarios estaban, entre otros, estudiantes de formación profesional de grado medio y de grado superior, enseñanzas artísticas profesionales, enseñanzas deportivas, enseñanzas artísticas superiores, estudios religiosos superiores y estudios de idiomas realizados en escuelas oficiales, incluida la modalidad de distancia. Las comunidades autónomas y las entidades locales realizan convocatorias especificas para promover, potenciar y dar apoyo a los estudiantes que cursan enseñanzas artísticas. No obstante, hay que resaltar que, en lo referente a la oferta de becas de programas europeos, al alumnado de las enseñanzas artísticas les resulta en verdad difícil acogerse a estas.

Asimismo, los sujetos de la muestra están en desacuerdo (M =1,91) con que las ayudas o becas que las distintas administraciones ofrecen para la formación permanente del profesorado de artes escénicas sean suficientes. Existe diferencia moderadamente significativa favorable a los miembros de la Academia (p= .06) con un tamaño de efecto pequeño (d = .37)

Se pueden encontrar algunas ayudas dirigidas a apoyar actividades de formación permanente dirigidas a los profesionales de las artes escénicas como las subvenciones a programas destinados al fomento de las artes escénicas del Gobierno Vasco[182] o las ayudas a la formación, investigación y edición, de la Generalitat Valenciana[183].

Además, hay desacuerdo (M = 2.43) en que es suficiente la oferta de residencias artísticas y subvenciones que las distintas administraciones públicas e instituciones privadas ofrecen a las personas profesionales de artes escénicas.

Los estudios artísticos de artes escénicas no son suficientemente conocidos por la sociedad (M = 1.91). Existe diferencia marginalmente significativa favorable a los académicos (p = .06), con un tamaño del efecto pequeño (d = .37), que muestran una opinión más negativa.

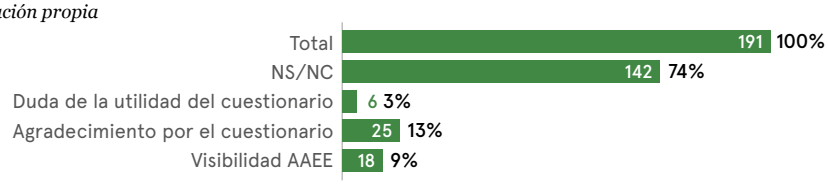
Finalmente, los encuestados piensan que la valoración que tiene la sociedad de los estudios artísticos de artes escénicas es mala (M = 2.43).

No existe correlación entre los ítems de este apartado y los años de experiencia de los participantes.

5. Comentarios y observaciones de los encuestados

Es la pregunta menos contestada solo con un n_1 =191 y con un 74 % de personas en la opción no sabe/no contesta. Esto es debido, quizás, al cansancio pues el cuestionario era muy extenso (ver Figura 42).

Figura 42 – *Opinión*
Fuente: elaboración propia



181 Extracto de la Resolución de 31 de julio de 2020 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan becas de carácter general para el curso académico 2020-2021, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios. BOE-B-2020-25755

182 https://www.euskadi.eus/ayuda_subvencion/2019/fomento-de-las-artes-escenicas-formacion-permanente/web01-tramite/es

183 https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=18538

El 13% responde para agradecer el estudio relacionado con este cuestionario, y seis personas dudan de su utilidad. Entre las críticas se señalan varias carencias: “es complicado analizar la situación de las artes escénicas de forma global. La valoración social, por ejemplo, no es la misma para la música (asociada a cultura alta) que para la danza (el flamenco y el folclore, asociados a cultura baja)”, los cuestionarios, largos y tediosos, no me han parecido útiles”, “es una encuesta con demasiadas preguntas. Para ser una primera aproximación puede desanimar en su contestación”.

Entre los agradecimientos (13%), señalamos los siguientes: “muchas gracias por esta iniciativa. Muy necesaria y oportuna”, “muy buenos cuestionarios. Muy importante difundirlos y que los profesionales los rellenen. Ha sido un placer ayudaros a dar ideas y contribuir a arrojar luz a un tema muy complejo y profundo que necesita mucha ayuda. Muchas gracias”.

Entre los que consideran que ayuda a dar visibilidad a las artes escénicas (9%), destacamos: “considero imprescindible que la sociedad conozca estas enseñanzas y que las Artes Escénicas estén presentes en los medios de comunicación y en las redes sociales. Me ha parecido un cuestionario que trata asuntos desconocidos para la mayoría de la sociedad pero que son necesarios darlos a conocer”.

Conclusiones, consideraciones y propuestas

La finalidad del presente trabajo ha sido realizar un estudio exploratorio sobre el pensamiento que los profesionales de la educación y de la enseñanza de las AAEE en los centros públicos y privados tienen sobre el estatus de estas materias, en la formación reglada (primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas y universitarias) como en la no reglada. Estamos convencidos de que los resultados obtenidos pueden suponer una ocasión para unir energías de modo que docentes, artistas, organizaciones y administraciones educativas realicen el esfuerzo de Sísifo, que mencionábamos en la introducción de este estudio, con la determinación de empujar las AAEE hasta colocarlas en la cima para que ocupen en los currículos el lugar que les corresponde conforme a sus potencialidades educadoras.

Las personas que han contestado a los tres cuestionarios poseen una larga experiencia tanto como profesionales de las artes escénicas, como profesores dedicados a la docencia de régimen general o en las enseñanzas de régimen especial, y, también, en cuanto miembros de la Academia de las Artes Escénicas de España. Por lo tanto, las conclusiones que se pueden extraer de esta investigación las consideramos generalizables a la población formada por los académicos y académicas y a la de los profesionales de la educación, pues existen evidencias científicas que avalan los resultados de nuestro trabajo, como hemos ido exponiendo en la discusión del análisis de los resultados de los tres cuestionarios.

Seguidamente vamos a presentar las principales conclusiones agrupadas en bloques temáticos y las propuestas de mejora (que están escritas con letra cursiva).

1. La voz de los miembros de laAcademia de las Artes Escénicas de España

Una de las finalidades de este estudio era conocer cuál era el pensamiento de los académicos y académicas. El total de los cuestionarios válidos que hemos analizado ha sido 1034. De ellos el 32% (n_1 = 323) han sido contestados por este subgrupo de la muestra. En los resultados de los ítems de los cuestionarios hemos comparado las puntuaciones medias de los miembros de

la Academia y las personas no pertenecientes a esta institución en las diferentes variables. En general, en el pensamiento de estos dos colectivos y no hay diferencias. No obstante, el análisis de los resultados arroja algunas, significativas, que se concretan en los siguientes puntos:

- Las personas que no pertenecen a la Academia conocen significativamente mejor la legislación sobre las enseñanzas de las artes escénicas que los académicos. Así se muestra en el cuestionario 1, pero en el 3 no se encuentran diferencias.
- Los no académicos consideran que las artes escénicas se definen por una mayor nitidez, confortabilidad, seguridad y orden, que los académicos.
- Los miembros de la Academia se muestran más escépticos que los no académicos respecto a considerar que las estrategias artísticas pueden mejorar la educación actual.
- Los académicos, con una diferencia que se acerca a ser significativamente pequeña, piensan que no debe existir una modalidad de obras y espectáculos de teatro, danza y música para jóvenes. Tampoco que estas representaciones han de ser divertidas, aunque también les han de hacer reflexionar, y que las propuestas interactivas y multidisciplinares sean bien acogidas por el público joven. Pero sí defienden con una diferencia significativa grande que estos espectáculos han de ser realizados por artistas profesionales.
- Tampoco consideran que las actividades escénicas supongan una oportunidad de escape para olvidarse y evadirse de los problemas personales, frente a los no académicos que sí lo piensan con una diferencia significativa.
- Los académicos y las académicas están en desacuerdo, con una diferencia significativa favorable, con que las ayudas y becas que las distintas administraciones ofrecen para la formación permanente del profesorado de artes escénicas son suficientes.
- Y, por último, las miembros de la Academia consideran neutral que la excelencia y el virtuosismo han de ser la finalidad última de la enseñanza de artes escénicas. Por el contrario, lo no académicos tienen significativamente una opinión más favorable hacia la adquisición de destrezas y habilidades interpretativas, al margen del talento artístico innato.

En resumen, puesto que hay muy pocas diferencias significativas entre los dos subgrupos de la muestra (académicos y no académicos) podemos decir que los resultados de este estudio representan la voz de la Academia.

2. Pensamiento sobre la experiencia de practicar artes escénicas

El significado que la experiencia de actuar, practicar o vivenciar las AAEE tiene para los que han respondido al cuestionario 1 gira en torno a tres factores:

a) Valoración afectiva de la utilidad de la experiencia escénica expresada como positividad, creatividad y energía.
b) Son generadoras de un clima de experiencia placentera, cómoda y sin riesgos. Pensamiento expresado por adjetivos que tienen en común ideas de variedad, positividad y actividad.
c) Las AAEE son una práctica segura, confortable y organizada. Y lo manifiestan con adjetivos que tienen un contenido semántico de nitidez, confortabilidad, seguridad y orden.

3. Valor de las AAEE como desarrollo personal y social

¿Qué aportan las AAEE a la formación integral de la persona? El resultado de nuestra investigación muestra la existencia de consenso de que sus beneficios en la educación son muy altos. En

este sentido, las mujeres son más perceptivas que los hombres en lo que respecta a la educación en general y a la apreciación de las artes escénicas, en particular, y creen más en los beneficios y en el impacto positivo de estas. Y este efecto se repite cuando se comparan las medias de los hombres y de las mujeres en bastantes ítems de los tres cuestionarios. En consecuencia, se constata que las mujeres son más sensibles en lo que atañe a la educación en general y a la apreciación de las artes escénicas en particular, pues valoran en mayor medida sus efectos provechosos.

Si entendemos, en sentido amplio, por currículum el conjunto de experiencias planificadas y no planificadas que el alumnado vivencia y lleva a cabo bajo la orientación del centro docente, encontramos que la música, el teatro, la danza y, en muchas menos ocasiones, el circo, son utilizados desde varios enfoques claramente diferenciados:

a) Como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias. Esto es, la utilización de las estrategias dramáticas y de los recursos pedagógicos de las AAEE para conseguir los objetivos curriculares de otras materias no artísticas.
b) Como materia o asignatura con contenido, horario y espacios propios para desarrollar su enseñanza.
c) Como espectáculo: productos artísticos ya representados por el propio alumnado o por profesionales externos al centro escolar.
d Como actividad extraescolar: grupo de teatro, taller de danza, banda de música, coro, etc.

De acuerdo con esta concepción es necesario que los profesionales de AAEE, que se dediquen a la enseñanza, contemplen estas posibilidades y que las implementen en su centro de acuerdo con la legislación educativa, el ideario, las condiciones del contexto y el nivel de su alumnado. En consecuencia, nuestra propuesta es:

- Incluir el teatro y la danza en el ámbito artístico-expresivo desde el primer curso de primaria hasta el primer ciclo de la ESO, pues de esta forma se combina el aprendizaje competencial y significativo del trabajo globalizado con el respeto por las diferentes aproximaciones al conocimiento que tienen las diversas materias. En los cursos posteriores ofertar las Artes Escénica como materia obligatoria.

- Consolidar la inserción del teatro y la danza en el currículum general como materia, como estrategia didáctica y como productos artísticos, en aquellas comunidades autónomas en que ya están presentes. Pero sin dejar de tener presente que el mestizaje, las sinergias y la fusión entre las diferentes artes escénicas ha de ser una condición esencial en la educación. Es decir, la transversalidad es imprescindible a la hora de trabajar con las artes escénicas, pues hacerlo de manera interdisciplinaria y globalizada favorece el aprendizaje competencial del alumnado.

4. Efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal y social de los participantes

Nuestro estudio ha venido a confirmar lo que numerosas investigaciones han concluido sobre los efectos de las AAEE en el desarrollo personal de los sujetos que toman parte en ellas ya sea como intérpretes, creadores o como espectadores. Las conclusiones obtenidas las podemos resumir, agrupadas, en los siguientes factores:

- Apoyo. Los encuestados expresan la creencia de que la práctica de actividades de AAEE son un espacio de afecto y solidaridad. Formar parte de un grupo que actúa, se instruye o se ejercita en alguna de las artes escénicas proporciona a los participantes una sensación de apoyo en varios niveles: informativo (consejo y orientación en la solución de problemas), instrumental (ayuda en tareas), de compañerismo (confianza en el otro y compartir las actividades sociales) y de estima (ánimo, consuelo, estímulo, etc.). Además, las AAEE son profundamente colaborativas, ya que

para su práctica es necesario forjar conexiones y compartir intereses y objetivos con los demás. Quienes las practican aprenden a comunicarse de manera efectiva y a conectarse con los demás intelectual, social y emocionalmente.

- Escape. Los encuestados participan del sentimiento de que la experiencia de practicar alguna de las AAEE constituye una oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas. Su praxis supone una ocasión para distraerse y evadirse, de modo que los conflictos personales pueden ser olvidados por unas horas.
- Confianza y expresión. Los sujetos de la muestra expresan la creencia de que las AAEE implican sentimientos de seguridad, evaluación de los propios pensamientos, sentimientos y experiencias y desarrollo de competencias de expresión. Las AAEE son generadoras de confianza y autoestima, lo que implica satisfacción y seguridad en sí mismo. Y, además, la educación artística beneficia la autoexpresión, desarrollando las inteligencias múltiples y el uso del multilenguaje (expresión oral, movimiento expresivo, musical, kinestésico, plástico visual, espacial y lingüístico).
- Apertura mental y creatividad. En este factor se valoran los efectos que la práctica de las AAEE tiene sobre la actitud mental hacia la exploración, el aprendizaje y la creatividad, pues ayudan a los participantes a darse cuenta de problemas y asuntos de los que antes no eran conscientes y a explorar cuestiones y temas relevantes para sus vidas. Además, permite estimular y desarrollar la imaginación y la creatividad.
- Empatía y respeto. La práctica de AAEE estimula la percepción o la deducción de los sentimientos y emociones de los demás, el reconocimiento del otro como persona semejante a uno mismo, la compasión y la solidaridad emocional. Además, ayuda a explorar situaciones y a tomar conciencia de que otras personas tienen puntos de vista diferentes.
- Expresión de sentimientos. Practicar las AAEE mejora la capacidad de expresar sentimientos, ideas y emociones y ayuda a no tener miedo a mostrar a los demás cómo uno se siente o es.
- Identidad y Autoconsciencia. Ayudan a establecer una identidad positiva y la toma de consciencia sobre la realidad exterior. Y, también, a establecer la propia identidad en la adolescencia y la juventud y a crecer como persona en cualquier época de la vida.
- Gestión emocional. Nos hacen conscientes de las emociones que sentimos y nos ayudan a aceptarlas y regularlas. Contribuyen a la gestión de las emociones (nervios, inseguridades, frustración, posibles enfados, etc.), sabiendo expresar y manejar los sentimientos en situaciones difíciles.

5. Formación del profesorado de enseñanzas regladas

A partir del análisis de los datos de los tres cuestionarios se deduce la necesidad de formar profesionales de la enseñanza con sensibilidad por las artes en general y por las AAEE en particular. De manera que el profesorado sea artista, pedagogo y mediador, para que pueda enfrentarse a los retos que la enseñanza de las AAEE plantea.

5.1. Formación inicial de profesorado

Solo se puede enseñar aquello que se conoce. Por ello, es vital acercar las AAEE a la educación superior, porque en los niveles de educación primaria y secundaria se necesita de un profesorado preparado y sensibilizado con las artes.

La formación inicial del profesorado es, hoy por hoy, claramente logocéntrica, es decir, que se polariza en la palabra del docente y queda determinada fundamentalmente por el objeto a transmitir. Se centra en el dominio teórico-práctico basado en los contenidos, en la imitación y la copia de modelos: saberes y procedimientos a los que va a dedicar su docencia. Y desde esta perspectiva, se piensa que el docente será capaz de hacer la transferencia a la didáctica a partir de su saber.

Pero, en la realidad la práctica docente pone en evidencia la imposibilidad de pasar al campo de la didáctica desde el dominio del ámbito teórico. La formación inicial con frecuencia olvida las competencias en didácticas especiales. Y esta situación se puede mejorar si la enseñanza de las AAEE se contempla bajo un enfoque sistémico que considere la necesidad de variedad de estrategias metódicas, la configuración epistémica de 1os contenidos curriculares y la adecuación de estos dos elementos al alumnado destinatario de la enseñanza. En consecuencia, se recomienda enseñar las AAEE desde un enfoque globalizado, que aglutine los métodos y estrategias didácticas que permitan abordar interdisciplinarmente la realidad, como pueden ser entre otros: el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP+A) o el aprendizaje cooperativo (AC) para desarrollar aprendizajes activos y significativos, entre otras novedosas estrategias.

Es necesario seguir difundiendo las virtualidades de las AAEE como instrumento transversal para el logro de las competencias básicas y para el desarrollo personal, social y cultural del alumnado. Pero, desafortunadamente hoy en día aún existe una parte del profesorado que muestra reticencias y falta de la confianza, tan necesaria para enseñar las artes y enseñar con las artes, pues son conscientes de que carecen de la formación específica necesaria para esta tarea.

¿Qué propuestas podemos hacer para la formación inicial del profesorado de los niveles de enseñanza obligatoria, bachillerato y formación profesional? Es de urgencia incluir en la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y secundaria y de los profesionales socioeducativos en las Facultades de Educación, de Filosofía y Ciencias de la Educación y Educación Social las siguientes:

- *Implantar alguna asignatura obligatoria en las Facultades de Educación que trate sobre la pedagogía y la didáctica de todas las AAEE.*
- *Crear un Máster de Formación del profesorado de secundaria especializado en Didáctica de todas las AAEE.*
- *Ofertar másteres de Teatro, Danza, Música y Circo aplicados a la educación en las universidades públicas y privadas.*
- *Una nueva área de conocimiento específica de AAEE para la enseñanza primaria y secundaria que permita a los egresados superiores de danza y arte dramático acceder a los puestos docentes, al igual que los egresados de música pueden acceder al área de Música con su formación en la universidad o en los conservatorios superiores. Ya que la implantación de asignaturas de artes escénicas en el currículum general educativo contribuiría al desarrollo de herramientas de autoconocimiento por parte del alumnado, a mejorar la relación con su entorno y en la sociedad, a un mayor bienestar físico y emocional, y a la mejora del trabajo en grupo.*

5.2. Formación continuada

La innovación educativa es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. De aquí, la necesidad de que el profesorado reciba una formación permanente acorde a sus intereses y necesidades, enfocada en la mayoría de los casos a las innovaciones educativas metodológicas y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para ello es necesario conocer el pensamiento, la valoración y las creencias que los docentes tienen sobre la innovación educativa y su formación continua, pues de ello resulta el interés para avanzar hacia una mejora de su profesionalidad como docente.

Según los resultados de los cuestionarios, se constata que respecto a la formación permanente el profesorado necesita una actualización y empoderamiento en la epistemología de la materia impartida y en su didáctica. Además, es prioritario incluir en la enseñanza los nuevos valores que reclama la sociedad actual, como el desarrollo de las *soft skills* (trabajo en equipo, adaptación al cambio, creatividad, empatía, orientación a resultados, etc.). Y también, la inclusión de las personas con diversidad o la prevención de situaciones de violencia de género y el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que son las habilidades más demandadas en el siglo XXI.

Entre los requerimientos de formación continua de los docentes de AAEE están:
- Incrementar el uso las artes escénicas como un instrumento para la inclusión de personas con algún tipo de diversidad de cualquier ámbito.
- Incorporar las estrategias de creación artística para el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.
- Conocer diversas metodologías para dinamizar la forma de enseñar.
- Formar al profesorado de AAEE en perspectiva de género y diversidad para que adquieran herramientas para incorporar a su práctica docente y profesional.
- Desarrollar la Didáctica especial de cada materia de AAEE para que el profesorado conozca y utilice la metodología más adecuada a la naturaleza de cada materia artística.
- Formar al profesorado en las nuevas metodologías acordes a las enseñanzas artísticas.
- Reelaborar los contenidos de enseñanza, y, sobre todo, una serie de cambios en la normativa educativa nacional y autonómica.

5.3. Formación en los conservatorios superiores de música y danza y escuelas superiores de arte dramático

La formación artística superior es un eslabón clave en la cadena de valor de la cultura. El máximo reto que se presenta en las AAEE superiores se materializa en la idea de que estas enseñanzas tengan pleno carácter universitario y la equivalencia automática a título universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien la equivalencia de éstas ya está reconocida a MECES2, la inclusión de enseñanzas artísticas superiores dentro de las enseñanzas universitarias supondría que obtendrían el estatus y la valoración social y académica de la que ya gozan en otros países y socialmente conllevaría una mayor aceptación y reconocimiento de los profesionales de las artes escénicas en todos sus ámbitos.

Recogemos a continuación algunas de las demandas del documento "Situación y retos de la enseñanza artística superior en la CAE" (2019), que hacemos nuestras:
- Fomentar desde los propios centros, que tienen reconocida la capacidad de proponer a la Administración Educativa, que desarrollen una oferta de programas de posgrado diversa y de calidad; aunque ya se ofertan másteres profesionalizantes en los Conservatorios Superiores de Música.
- Introducir mecanismos de evaluación de la calidad de la docencia en los centros superiores de AAEE a través de las agencias autonómicas de calidad y de la ANECA.
- Impulsar desde la Administración educativa correspondiente el establecimiento de convenios entre la Universidad y los centros de enseñanza superior de AAEE para ofrecer programas de doctorado, tal y como propone la ley.
- Mejorar el sistema de becas para el alumnado de las enseñanzas artísticas superiores del régimen especial, equiparando las oportunidades con las existentes en el ámbito universitario.
- Promocionar y apoyar la investigación bajo los conceptos de investigación, innovación y creación" (I+i+C) e investigación performativa, promoviendo el debate y el intercambio para avanzar en su consolidación y aportando más recursos para financiar convocatorias destinadas a proyectos y edición de revistas científicas.
- Impulsar mecanismos de acreditación de la carrera investigadora de profesorado de los centros superiores de AAEE en las mismas condiciones que en la Universidad. Para ello es necesario que en las agencias de evaluación se cree el área de conocimiento de artes escénicas, o danza y teatro, o danza, teatro.
- Reformar la estructura de la jornada de los docentes para dar cabida a las tareas de investigación. Ahora se pertenece al cuerpo de profesores o catedráticos de música y artes escénicas.

En opinión de los encuestados las nuevas tendencias artísticas no se suelen trabajar en los conservatorias y escuelas de AAEE. Los contenidos de las enseñanzas en estos centros las consideran ancladas en la tradición y de espaldas a la contemporaneidad. Por ello, se propone:
- En los Conservatorios Superiores de Danza sería necesario la creación de la especialidad de Danzas Urbanas, centrada en modalidades desde el Hip hop y el Breakdance hasta el Loocking y el Dance Hall, por poner algunos ejemplos.
- Crear en las Escuelas Superiores de Arte Dramático la especialidad de Nuevas tendencias teatrales, para dar a conocer innovaciones en la práctica escénica y en la escritura dramática, y que incluyera modalidades tales como Teatro del Oprimido, Teatro documento, Teatro relacional, Teatro Verbatim, Headphone Verbatim, Teatro Playback etc.
- Consolidar en los conservatorios superiores de música la especialidad de Nuevas Músicas Contemporáneas, que incluyan el estudio y la práctica de la música experimental, la música de laboratorio o de fusión.
- Diferenciar, al igual que en los estudios superiores de música, el itinerario formativo que han de seguir los estudiantes que quieran dedicarse a la docencia de los que deseen dedicarse a la interpretación teatral o dancística. En cualquier caso, se debería facilitar la flexibilidad y la complementariedad que permita el tránsito entre todas las opciones.
- Incidir en la importancia de tener un curriculum equilibrado dando valor a todas las materias que lo componen, ravisando los planes de formación de Música, Danza y Arte dramático para tratar de desterrar lo que en muchos casos ocurre con las materias que pierden interés cuanto más se alejan de la interpretación. Y, en el mismo sentido, suele darse primacía al plano interpretativo frente al didáctico, lo que suele ocurrir tanto al profesorado en cuanto formador como en los procesos instructivos de los estudiantes que se dedicarán en el futuro a la docencia.
- Implantar en los currículos de los estudios superiores de artes escénicas materias dedicadas a la metodología de la investigación.
Por otra parte, sería muy recomendable proponer enseñar las AAEE desde un enfoque holístico, de modo que se promueva una perspectiva dialéctica entre los elementos teóricos y los prácticos e interconectando los elementos artísticos con los técnicos sin dar preferencia a los unos sobre los otros, sino presentándolos unidos e interdependientes. Además, sería muy conveniente:
- Iniciar un debate sobre las peculiaridades, condiciones de trabajo, expectativas y necesidades del profesorado de Teatro, Danza y Música, dando un protagonismo especial y voz a los docentes en ejercicio, pues sus experiencias y sus propuestas resultarían enormemente valiosas ya que nacen de la propia práctica.

6. Profesorado de AAEE en la educación general y de las enseñanzas artísticas regladas (elemental, profesional y superior) y no regladas

Los encuestados, refiriéndose a la educación general, contestan que su formación en AAEE para su práctica profesional ha sido mediante cursos con especialistas, y en segundo lugar por medio de la autoformación. Cabe señalar que los formados en Conservatorios Superiores de Música, Danza o Canto y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático son 1 de cada 5 de la muestra.
Los encuestados muestran su insatisfacción con el procedimiento de selección del profesorado de AAEE y desean más trasparencia en los procesos de convocatoria, evaluación y selección. En consecuencia:
- Los tribunales han de ser cualificados e independientes para evitar situaciones de clientelismo y endogamia.
También se constata que, si bien el profesorado ha recibido una formación artística especializada, suelen carecer de una formación pedagógica y didáctica específica. A la mayoría del profesorado de

AAEE cuando inicia su docencia les falta experiencia artística y adolecen de competencia docente. La formación para la innovación educativa y curricular sobreviene básicamente de la asistencia a cursos de formación que ofrecen las administraciones educativas o demandados por el propio centro educativo como formación específica, a través de Planes de Formación del Profesorado. Y también, deviene de los compañeros y compañeras del centro dependiendo de las experiencias compartidas especialmente por los seminarios y los grupos de trabajo. En consecuencia, es necesario promover:

- Planes de Formación de Centro, que constituyan un compromiso colectivo del profesorado para favorecer e integrar la formación permanente y la práctica profesional con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y el éxito educativo del alumnado.

- Cursos de formación en red para la capacitación permanente del profesorado de los centros de AAEE sostenidos con fondos públicos.

- Ayudas y asesoramiento para la elaboración y gestión del programa anual de formación (PAF) para los centros educativos que imparten enseñanzas de AAEE.

- Proyectos de investigación sobre los problemas que plantean la práctica docente y la innovación permanente en el contexto de los centros de enseñanza de AAEE.

- Crear, a nivel de todo el Estado español, centros de formación del profesorado de carácter específico en relación con las expresiones artísticas como se ha hecho con el CEFIRE Artisticoexpresivo de la Comunidad Valenciana.

7. Sobre las Artes Escénicas para la juventud

Existe acuerdo en que los espectáculos de artes escénicas para jóvenes han de tener un lenguaje que atraiga a la juventud, que ha de ser divertido, pero que el entretenimiento ha de estar unido a la reflexión, planteando temas que realmente interesen a este sector de edad y que les hagan plantearse preguntas sobre temas de su interés como el amor, el sexo, la muerte, la amistad, el conflicto intergeneracional, la exposición excesiva a las redes sociales y a los peligros del *grooming* o del *sexting*, etc. También existe acuerdo en que estas obras han de estar hechas por profesionales y que tengan la suficiente calidad artística.

Asimismo, las respuestas de los encuestados se sitúan entre más bien de acuerdo y totalmente de acuerdo sobre la necesidad de que existan premios y líneas editoriales, festivales, campañas y encuentros o muestras de artes escénicas para jóvenes; que los espectáculos para este sector de la población han de tratar de incrementar el conocimiento y la apreciación por los productos artísticos escénicos; que es necesaria la figura de los mediadores artísticos para despertar el deseo por este tipo de experiencias; que la educación de la mirada, la escucha activa, la apreciación y el deseo de practicar alguna de las artes escénicas ha de ser una tarea fundamental de docentes, padres y madres, artistas y gestores culturales. E igualmente, existe más bien acuerdo en que el público joven acoge mejor las propuestas interactivas y multidisciplinares y socializadoras. Los jóvenes quieren disfrutar del arte, pero pretenden hacerlo con sus pares.

Un plan global para la cimentación de esta modalidad artística incluiría:

- La presencia obligatoria de asignaturas de todas las Artes Escénicas en los planes de estudio; la formación del profesorado, para que pueda enfrentarse al reto que las enseñanzas artísticas plantean; y el impulso y coordinación de campañas, jornadas, encuentros y grupos de discusión que fomenten la práctica escénica y la asistencia con cierta regularidad a espectáculos expresamente diseñados para el público joven.

Dado que los espectáculos y actividades performativas de las AAEE para jóvenes tienen amplios impactos benéficos y contribuyen positivamente a la transición de la infancia a la adultez, proponemos que:

- Sea obligación de las Administraciones públicas, de las entidades culturales, de las empresas del sector, de las asociaciones, de las federaciones y de los centros docentes públicos y privados promover premios, concursos, festivales, campañas y encuentros de artes escénicas para jóvenes, al estilo del Festival Juvenil Europeo de Teatro Grecolatino; de los Premios Buero de Teatro Joven; de Caixaescena; del RBLS, Festival de Teatre Jove; del Festival Brot, espacio de exhibición y plataforma de promoción para jóvenes artistas y creadores en el ámbito musical; de las Juventudes Musicales Internacional (JMI) que brindan oportunidad para que los jóvenes crucen fronteras e interactúen en todo el mundo, sus proyectos tienen un enfoque único en la diversidad y el empoderamiento o del Rough Diamonds, concurso coreográfico de danza urbana.
- La mejor manera de formar espectadores de artes escénicas críticos y reflexivos es tener experiencias tempranas con la música, la danza y el teatro. Educar la mirada, la escucha, la apreciación y el deseo de practicar alguna de las artes escénicas ha de ser una tarea fundamental de los cuatro agentes que inciden sobre las manifestaciones artísticas que llegan a los jóvenes (docentes, padres y madres, artistas y gestores culturales). En consecuencia, los teatros y salas de conciertos han de recibir subvenciones para financiar entradas con precio reducido cuando niños y jóvenes vayan acompañados de familiares o tutores y para sufragar campañas para atraerlos y, utilizando un símil deportivo, crear cantera de espectadores.
- Es necesario que existan líneas editoriales dedicadas a la publicación de textos teatrales para niños y jóvenes, como la Colección de Teatro (editada por ASSITEJ), Sopa de Libros (de editorial Anaya, que publica únicamente obras galardonadas con el premio de Teatro Infantil y Juvenil SGAE), Teatro para la Infancia y la Juventud, (editada por Asociación de Autores de Teatro) o Libros de Teatro Bromera, Antígona, Editorial Montena, Editorial Combel, Schott Music, que tiene una línea con material para niños y jóvenes, etc.
- La figura de los mediadores artísticos es fundamental para despertar el deseo por la experiencia artística en la infancia y la juventud. Habría que tratar de dar respuesta a preguntas tales: ¿cómo mediar el arte contemporáneo?, ¿es posible hacer de la mediación un acto creativo?, ¿se puede abrir la mirada desde el arte a otros territorios socioculturales? En consecuencia, las Administraciones y las salas teatrales deberían promocionar las Escuelas de Espectadores, fomentar las redes de mediación artística y crear una Red Estatal de Formación de Espectadores. Todo ello sin olvidar que estos mediadores deberían dominar la comunicación en plataformas y redes sociales para encontrar a los jóvenes en el medio donde ellos se expresan y comunican de manera espontánea.
- Las propuestas interactivas y multidisciplinares son bien acogidas por el público joven. Por ello hay que promocionar el teatro aplicado en sus modalidades de Teatro en la educación para la salud, Teatro en los museos y Teatro del Oprimido y fundamentalmente sus modalidades de Teatro Foro y Teatro Imagen. En el caso de la danza, todas las propuestas relacionadas con Danza y artes plásticas, Danza en los museos, Danza y diversidad, Danza educativa, Danza en familia o Danza para bebés. Y en el de la música, conciertos en familia, conciertos didácticos y temáticos interactivos, música en los museos, música y danza en directo, etc.

8. Estatus de las AAEE en el currículo de las enseñanzas regladas no universitarias

El reto que se nos plantea es conseguir que las todas AAEE estén presentes en los currículos de enseñanza infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional. En consecuencia, es urgente aumentar la presencia real del teatro y la danza en el currículum de las enseñanzas obligatorias, como ya lo está la música, para implementar la alfabetización artística de los niños, niñas y jóvenes. Además, hay que paliar el retroceso de la presencia y obligatoriedad curricular que la asignatura de Música ha sufrido en los últimos años.

Por otra parte, hay consenso entre los encuestados sobre que todo el profesorado debería saber aplicar alguna de las estrategias didácticas de las diferentes expresiones artísticas a la práctica docente de su especialidad. Desde un enfoque progresista e instrumentalista hay que enfatizar la cooperación entre las formas de arte y señalar conexiones potencialmente útiles entre cada forma artística y otras áreas de aprendizaje. Pero también hay que presentar el teatro, la danza y la música como asignaturas independientes lo que representa, por definición, un enfoque esencialista. La combinación de estos pone de relieve el carácter multifacético del teatro, de la música y de la danza en educación y la relevancia de buscar un enfoque integrador. En consecuencia, hay que:
- Igualar el estatus del teatro y la danza y ¿por qué no del circo? al de la música en Educación Primaria. Y que todas tengan la consideración en carga lectiva que tenía la música en la LOGSE.
- Reclamar que la Música, el Teatro y la Danza sean asignaturas independientes con carácter obligatorio en ESO y optativo en Bachillerato.
- Iniciar las gestiones para que los estudios profesionales y superiores de circo tengan carácter oficial.
- Iniciar las gestiones para que los estudios profesionales de teatro tengan carácter oficial.
- Crear una titulación de Teatro y otra de Circo en la formación profesional de grado medio dentro de la familia Servicios socioculturales a la Comunidad.
- Incluir en el catálogo de especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria una nueva, titulada Teatro y Danza o una de Danza y otra de Teatro.

Es urgente concienciar al profesorado de los distintos niveles educativos, a la sociedad en general y a las Administraciones educativas en particular de la necesidad de consolidar la inserción de las AAEE en el currículo desde tres perspectivas, que son complementarias: como materia independiente, como estrategia didáctica y como actividad formativa de educación no formal.

9. Las enseñanzas superiores de AAEE en los centros públicos y privados

Aproximadamente las tres cuartas partes de las respuestas del ítem 48 del Cuestionario 3, en el que se afirma que actualmente las universidades privadas son las que imparten grados universitarios en AAEE, apuntan hacia que deberían ser las universidades públicas las que ofertaran grados en estos estudios, sobre todo por las menores tasas académicas que supondrían para el alumnado. En este sentido, el sistema educativo público debe garantizar la igualdad de oportunidades y estar al alcance de todos, pues la educación ha de ser pública y accesible a la toda ciudadanía, sea cual sea su poder adquisitivo. No obstante, debe haber la libertad y posibilidad de estudiar donde cada uno considere, bien el ámbito público o en el privado. En consecuencia:
- Es necesaria la integración de los estudios de Arte dramático, Danza, Música y el Circo en la universidad pública para que estos puedan desarrollar todas sus potencialidades y posibilidades de formación, innovación, creación e investigación, en aras de la calidad y de la excelencia.
- Establecer debates a nivel estatal y autonómico sobre la evaluación de los aprendizajes de disciplinas artísticas en los grados de Música, Teatro y Danza en el contexto de educación superior, para establecer criterios, objetivos y estándares de logro en la educación artística.
- Ofrecer ayudas o becas suficientes por parte de las distintas administraciones para procurar la formación permanente del profesorado de artes escénicas.
- Ofertar residencias artísticas y subvenciones por parte de las distintas administraciones públicas e instituciones privadas destinadas a profesionales de artes escénicas.
- Brindar la posibilidad de que se creen grupos dedicados a la investigación performativa, basada en las artes y con financiación pública.

10. Cambios que aportan las AAEE a la educación

Nuestro estudio pone de manifiesto lo que desde hace años se viene reclamando por las instituciones educativas: un cambio del sistema educativo hacia una modernización de la educación que proporcione un aprendizaje más integral, motivador y significativo del alumnado, donde se estimulen y desarrollen todas las capacidades y competencias necesarias para su formación dando más importancia al proceso y a la persona.

Para los encuestados, las AAEE poseen el potencial de transformación y cambio necesario. A través de ellas podemos aportar mejoras significativas y actuales para la estimulación y desarrollo de las capacidades del alumnado que ya hemos ido citando:

- Capacidades individuales, tanto físicas como psíquicas y emocionales, indicando los beneficios sobre la creatividad, el autoconocimiento, creación y desarrollo de la personalidad, la autoestima y la gestión y expresión de emociones y también sobre su influencia positiva en las inteligencias múltiples.
- Capacidades grupales, habilidades y valores propios del alumnado en tanto que integrante un grupo de trabajo tales como liderar, cooperar, compromiso, compañerismo, autonomía, asertividad, integración, mediación y resolución de conflictos.
- Capacidades y sensibilidad ciudadana, en tanto que ser social, formando personas más conscientes, sensibles y empáticas y con mayor conciencia social y ciudadana. Así, contribuye a dotarles de mayor pensamiento crítico, apertura mental y amplitud de miras.
- Cultura artística, el bagaje cultural del alumnado, dotándole de mayor conocimiento artístico y generando un público más especializado, cualificado y crítico en AAEE.

Los encuestados consideran que, a través del uso de las AAEE y estrategias dramáticas como herramientas pedagógicas y como catalizadoras de los proyectos transversales, podemos no sólo estimular y desarrollar las citadas capacidades sino también aportar recursos pedagógicos más eficaces y significativos para desarrollar competencias y trabajar contenidos desde un enfoque más procedimental en un entorno de trabajo donde la expresión de las emociones y la creatividad incrementan la motivación, la proactividad de docentes y alumnado e influye positivamente en un mejor aprendizaje y rendimiento de otras materias.

Sin embargo, somos conscientes que, para llevar adelante esta modernización pedagógica, es necesario realizar acciones directas tanto en la estructura curricular como en la formación previa y continua del profesorado. Además, es imprescindible fomentar dichas mejoras desde las instancias competentes. Es decir, el cambio tiene que venir originando desde la estructura propia del sistema educativo y la formación del profesorado especializado.

Así, se considera muy necesario aumentar la presencia en el currículum de las AAEE tanto en carga lectiva semanal como en obligatoriedad. También la necesidad de potenciar y apoyar su enseñanza dotando de más recursos y espacios apropiados para el desarrollo de las clases. Es imprescindible, pues, que se apoye y fomente esta modernización e innovación de la metodología hacia un enfoque más dinámico y activo, dando más importancia al proceso y a la persona; tal y como indicábamos antes.

A su vez, se incide en la necesidad de mantener una formación continua especializada en AAEE para el profesorado, así como crear una formación especializada en Máster en pedagogía de las AAEE que garantice la versatilidad y diversidad del uso de las AAEE para la consecución de estos cambios. Además, que este Máster sea requisito para optar a las oposiciones a profesorado de primaria, secundaria y bachillerato.

Por otro lado, los encuestados muestran también la necesidad de flexibilizar el sistema de contratación para dar cabida a profesionales del sector de las AAEE con el fin de enriquecer y complementar el trabajo del profesorado titular, generando un aprendizaje más rico y actual en

contacto directo con las propuestas de creación escénicas contemporáneas reflejo de la sociedad del momento. En síntesis, un aumento en la calidad y la formación especializada del profesorado que imparta y/o use las AAEE.

11. Equipamiento, instalaciones y recursos de los centros de AAEE

Los encuestados piensan que los conservatorios superiores y profesionales de AAEE no están muy bien equipados para las necesidades que entrañan los estudios que imparten. Las respuestas muestran una carencia de medios en todos los sentidos en los conservatorios y escuelas superiores de danza, música y teatro. Además, los encuestados consideran que el estado de edificios e instalaciones de estos centros es entre muy deficiente e insuficiente. En consecuencia, es urgente:
- *Una mejora de las instalaciones, la dotación de los medios adecuados y de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, en muchas escuelas de superiores de arte dramático faltan espacios teatrales de exhibición.*

Los expertos recomiendan revisar y rediseñar los espacios educativos en función de los cambios socioculturales que se están produciendo en el siglo XXI, básicamente por las formas de interactuar entre los jóvenes, generadas por la sociedad digital. En consecuencia:
- *Diseñar espacios educativos inspirados por las aulas del futuro, que permitan interacciones transversales, que el mobiliario sea modular y practicable y que cuenten con tecnología gratuita y de calidad (wifi, proyectores, tabletas, etc.).*

Consideran que en los centros educativos de artes escénicas los recursos humanos son insuficientes y que podrían mejorar. Concretamente en los centros de enseñanzas artísticas superiores se pueden resumir en la demanda de:
- *Más docentes y mejora en la formación de los actuales, de modo que estén más preparados tanto artísticamente como en metodología de la materia que imparten.*

12. Difundir a la sociedad el valor de las artes escénicas como fuente de cultura, conocimiento, ocio y valor económico

Partimos de que las enseñanzas de las AAEE tienen un gran valor para el desarrollo de una vida cultural rica, diversa y de calidad. Es imprescindible que la sociedad las conozca y que las artes escénicas estén presentes en los medios de comunicación y en las redes sociales Para realizar acciones que lleven a ganar notoriedad en los medios habría que:
- *Idear acciones de comunicación como la realización de más ruedas de prensa, difusión de revistas especializadas, fomento de la escuela de espectadores y uso y potenciación de las tecnologías de comunicación (webs, redes sociales, etc.) y otras. Presencia de las de artes en programas de TV en prime time.*

Los estudios de AAEE son insuficientemente conocidos por la sociedad. Y, además, la valoración que tienen en la sociedad es mala. En consecuencia, habría que:
- *Realizar acciones para visibilizar los estudios superiores de AAEE y darlos a conocer a la sociedad en general y especialmente en los centros de educación secundaria. Entre otras podrían celebrarse, además de jornadas de puertas abiertas en los conservatorios, visitas de escolares acompañados por orientadores vocacionales y jornadas de difusión de las salidas profesionales de las carreras de AAEE, dándole mayor difusión y continuidad. Hacer algún tipo de muestras de los trabajos finales de curso del alumnado de AAEE en los centros educativos de secundaria.*

13. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Somos conscientes de que en esta investigación adolece de unas limitaciones que han de reconocerse como puntos débiles de la misma. La más importante es que los instrumentos utilizados (los cuestionarios) son muy extensos lo que ha producido en ocasiones cansancio en los que los han respondido.

Algunas preguntas han sido interpretadas en un sentido diferente al que se pretendía, por ejemplo, hay alguna respuesta muy dura por parte de una persona que vierte acusaciones de imparcialidad a los redactores del Cuestionario 3.

Los objetivos planteados en la investigación son muy amplios. Cada uno de ellos requiere un estudio por separado. Es complicado analizar la situación de las AAEE de forma global, por lo que es necesario hacer futuros estudios por niveles de enseñanza y estratos de población. No obstante, la presente investigación es una primera aproximación y ofrece una panorámica exploratoria del estado de las enseñanzas escénicas. Como perspectivas futuras, consideramos interesante explicitar que se abren algunas líneas de investigación:

- Para conocer la situación de las EEAA en el nivel de grado medio habría que hacer estudios centrados en el profesorado de grado medio de enseñanzas regladas de los centros públicos y en el profesorado de escuelas privadas.
- Estudios para valorar las necesidades de las universidades y de los conservatorios superiores públicos y privados que imparten grados de AAEE.
- Realizar estudios con metodologías diversas para analizar lo que hace y conoce el profesorado, en especial los de buenas prácticas docentes, para ir mostrando los rasgos de una buena enseñanza musical, dancística, teatral y circense.
- Analizar las dificultades que encuentran los docentes de AAEE para implementar la innovación educativa tanto en los centros públicos como en los privados.
- Analizar el perfil del profesorado que imparte enseñanzas de AAEE en los distintos niveles.
- Estudiar las dificultades que encuentra el profesorado de los niveles de enseñanza no universitaria que quiere utilizar las estrategias propias de las AAEE.
- Realizar estudios exploratorios de la situación de la enseñanza no reglada elemental y profesional, pública y privada.
- Formalizar un estudio sobre la situación de las compañías, espectáculos, autores y obras de artes escénicas para jóvenes.
- Realizar estudios sobre la música, el teatro y la danza desde la perspectiva de género.
- Conocer cómo se trabajan las nuevas tendencias artísticas en los Conservatorios Superiores de Música y Danza y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

El trabajo de Sísifo no está terminado. Este personaje mitológico nos debería ayudar a no desfallecer nunca. Por eso, cada uno de nosotros tenemos que equiparnos con el ánimo y la determinación de este arquetipo para conseguir que las AAEE y sus enseñanzas ocupen en la sociedad y en la educación el lugar que su reconocida potencialidad formativa requiere.

Referencias bibliográficas

Primera parte

Abuín, A. (2016). Historia oral, memoria colectiva y colectividad en el teatro del mundo: el caso del teatro verbatim. UNED Revista Signa, 25, 273-296.

Acaso, M. y Megías, C. (2019). *Art Thinking* (4ª edc.) Barcelona: Paidós.

Ahumada L. (2011). *El teatro infantil y juvenil de Carmen Conde*. Tesis Doctoral Universidad de Murcia, Departamento de Literatura Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.

Alabor, E, Gimenez, C. y Prats, J. J. (2018). *Artes escénicas*. Valencia: Ed. Micomicona.

Aladro, C. (1975). El ratón del alba (Antología de teatro infantil). Madrid: Editora Nacional.

ASSITEJ. (1981). Terminología. Fascículo I. Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, 21, 7-29.

Badura, J. (2013). "Explorative Strategien. Anmerkungen zur Künstlerischen Forschung", in Hedinger, J.M. und Meyer, T. (2013). *What's next. Kunst nach der Krise*. Berlin: Ein Reader.

Bauman, S. (2008). *Vida líquida*. Austral. Barcelona

Benítez, M. A., Díaz, V. M. y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 61-69. DOI: 10.12967/ RIEM-2017-5- p061-069

Bentley, E. (1964). *The life of the drama*. New York: Atheneum.

Boal, A. (2009). Mensaje del Día Mundial del Teatro. Recuperado de http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2009-por-augusto-boal.html

Bolton, G. (1984): *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.

Boso, M., Politi, P., Barale, F. y Enzo, E. (2006). Neurophysiology and neurobiology of the musical experience. *Functional Neurology*, 21(4), 187-191.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Brugarolas, M. (2016). Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada. En *La investigación en danza 2016*. Volumen I. Ediciones Mahali, Universidad Politécnica de Valencia y Asociación Española Danza e Investigación. Valencia.

Calaf-Selma, M. Sanz- Cervera, P. y Tárrega-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.

Castillo-Olivares, J. M.; González, N. y Morín, J. (2013). *El Teatro Pedagógico: Inclusión y Competencias*. La Laguna: Bubok Publishing S.L.

Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.

Coello, J. R., y Plata, J. (2000). *Educación musical y bandas de música*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Corbett, B. A., et al. (2011). Brief report: theater as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 505–511.

Deleuze, G. y Guatari, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos

Deleuze, G. y Guatari, F. (2020). *Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos: Valencia

DOI: https://doi.org/10.1017/S0266464X1300065. Published online by Cambridge University Press.

Domingo, M. (2003). ¿Qué queríamos y qué tenemos? Expectativas generadas por la LOGSE en secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música, 28*, 43-49.

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Octaedro: Barcelona

Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. London: Macmillan.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Eisner, E. (2008) Art and Knowledge. En J. Knowles y A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. London: SAGE.

Farmer, D. (2007). *101 Drama games and activity*. Published by Lulu. Recuperado de www.dramaresource.com

Farmer, D. (2014). *Playful plays*. Published by Drama Resource. Recuperado de www.dramaresource.com

Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (2010). Guía de las Escuelas Municipales de Música. Recuperado de http://femp.femp.es/files/566-1000-archivo/GuiaEscuelasMunicipalesDeMusicaFEMP.pdf

Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT). (1996) Definición de Musicoterapia. Recuperado de http://feamt.es/que-es-la-musicoterapia.

Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT (2011). Actualización de la Definición de Musicoterapia. Recuperado de http://feamt.es/que-es-la-musicoterapia/

Galińska, E. (2015). Music therapy in neurological rehabilitation settings. *Psychiatria polska,* 49(4), 835–846. DOI: http://dx.doi.org/10.12740/PP/25557

García de Rivera, M. A. (2010). *El teatro escolar en la España Contemporánea (1870-1970). Catalogación de 1.001 textos dramáticos españoles*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Serie Documentos de Trabajo, Escuela de Educación Universidad de San Andrés (Argentina). Recuperado de https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/773?mode=full

Gassent, R . (2017). Soundpainting, una herramienta multidisciplinar para el desarrollo de la creatividad. Educación musical, eje del Fabio educativo. *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Musical CON EUTERPE.* 225 a 236.

Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta- analytic affirmation of the shortand long term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly,* 16(1), 9-30. DOI: 10.1521%2Fscpq.16.1.9.19163.

Graziano, A. B., y Johnson, J. K. (2015). Music, neurology, and psychology in the nineteenth century. *Progress in Brain Research*, 216, 33-49. DOI: 10.1016/bs.pbr.2014.11.002

Hallam, S., Cross, I., y Thaut, M. (2012). Oxford Handbook of Music Psychology (1 ed). *Oxford Handbook online Scholarly Research Reviews*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199298457.001.0001

Hinostroza Gálvez, F. (2018). El Arte como Metodología de Enseñanza en la Educación Formal, para fomentar: Pensamiento Divergente, Gestión Emocional e Identidad Cultural. *ReiDoCrea*, 7, 202-247. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54131/7-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

IMC -International Music Council-. (1949). 5 derechos de la Música. Extraído de http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/five-music-rights.html

Jódar, M. del P. (2018). Igualdad, representación y violencia de género: el feminismo en las dramaturgas del siglo XXI. UNED. *Revista Signa* 27, 617-645.

Kokkonen, M. (2014). Danza, en *Artes y emociones que potencian la creatividad. Informe de la Fundación Botín*. Santander. Fundación Botín. 123-143.

Lago, P. y Espejo, A. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del currículo de Primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 149-164.

Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key*. New York: Charles Scribner`s Sons.

Lepecki, A. (2002). Entrevista de Diana Taylor a André Lepecki en *PerformancecStudies?* Recuperado de https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/andre-lepecki-spanish

Lerner, M. D., y Levine, K. (2007). The Spotlight Program: An Integrative Approach to Teaching Social Pragmatics Using Dramatic Principles and Techniques. *Journal of Developmental Processes*, 91-102. Recuperado de https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.511.8436&rep=rep1&type=pdf

Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we need the arts*. Oxford: Basil Blackwell.

Llorens Gómez, J. B. (2019). *Evaluación de los aspectos corporales y sociales de la danza inclusiva en el aula de educación infantil: estudios de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Dirección: Ana María Díaz Olaya y Dolores Madrid Vivar. https://orcid.org/0000-0002-3497-7958

Lonergan, P. (2016): *Theatre and social media*. London: Macmillan Education.

López, P., Ballesteros, P., Jiménez, D. y Menéndez, J. M. (2013). Impact of new technologies and social networks on a secondary education theatre project. *NEM Summit Proceedings*, 111-116.

Markham, T., Larmer, J. y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning*. Novato, CA: Buck Institute for Education.

Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.

McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond* (6th ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.

McKnight, K. y Scruggs, M. (2008). *Guide to Improv in the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mehling, M. (2017). *Differential Impact of Drama-Based versus Traditional Social Skills Intervention on the Brain-Basis and Behavioral Expression of Social Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. (Electronic Thesis or Dissertation). Recuperdo de https://etd.ohiolink.edu/, http://orcid.org/0000-0002-7267-3154

Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, (8ª reimpresión). Madrid: Alianza.

Mosquera, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): el camino hacia una educación inclusiva. *Revista UNIR*. Recuperado de https://www.unir.net/educacion/revista/diseno-universal-de-aprendizaje-dua-el-camino-hacia-una-educacion-inclusiva/

Motos, T. y Alfonso-Benlliure, V. (2020). Mapping out Dramatic Forms. *Journal for Learning through the Arts*, 16(1). http://dx.doi.org/10.21977/D916143264 Recuperado de https://escholarship.org/uc/item/8jw0g06p

Motos, T. y Navarro-Amorós, A. (2020). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae*, 10, DOI:10.1344/did.2021.10.122-

Motos, T., Navarro, A. y Palanca, X. (2018). *Taller de Teatro y Danza*. Barcelona: Octaedro.

Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Extraído de *https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights*

Needlands, J. (2013). *Beguining drama 11-14* (2nd ed.). London: Routledge.

Needlands, J. y Goode, T. (1005). Playing in the margins of meaning. The ritual aesthetic in community performance. NJ: *Drama Australia Journal*, 19 (1), 83-97.

Nicolás, G. V.; Ureña Ortín, N.; Gómez López, M. y Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732283009.

Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama*. Valencia: Universidad Politécnica.

O'Neil, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writing*. Abington: Routledge.

Oades, J. (2014). *Act of Courage*. Sydney: Currence Press.

Oriol de Alarcón , N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica LEEME, (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)* 16. Recuperado de http://musica.rediris.es

Orozco Peña, Z. (2012). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con TDAH. *Escenarios*, 10,1, 69-82.

Peinado, P.; Prendes, Mª. P. y Sánchez, Mª. del M. (2019). La Clase Invertida: revisión sistemática en el periodo 2010-2017. *Docencia e Investigación*, 30, 96-118.

Peters, S. (Hg.) (2013). *Das Forschen aller*. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld.

Phillips, H. (2016). Heterophobia: subverting heterosexual hegemony through intermedial applied performance for young people. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21(3), 319-331. doi: 10.1080/13569783.2016.1194190

Price, L. (2014). Teatrefollk. The Drama Teacher Resource Company. Recuperado dehttps://www.theatrefolk.com/blog/classroom-exercise-verbatim-theatre

Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

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-A-2010-8956

Rodríguez, F. y Campión, R. (2015). Gamificación: *Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital Text. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula.

Rodriguez, P., Olate, M. y Vargas, I. (editores) (2019). *El Libro de la Danza chilena*. Fondart. Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio.

Salvatore, J. (2018). *Ethnodrama and Ethnotheatre*, en P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based* Research. London: The Guildford Press.

Sánchez, S. (2011). Teatro y discapacidad intelectual. *Innovaciones y Experiencias Educativas*, 40. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/SILVIA_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.pdf Recuperado, 5-12-2020.

Sánchez-Saavedra, N. (2019) *El Libro de la Danza chilena*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile: Fondart. Recuperado de www.ellibrodeladanzachilena.cl

Sastre, A. (1970). Pequeñísimo órgano para el teatro y los niños. Madrid: Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza. *Cuadernos de Teatro Infantil* 1, 8-9.

Sires, T. y Bayona, M. (2006): Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del Vall´s Oriental. Les barreres d'acces. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Slade, P. (1954/1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Santillana Aula XXI.

Thomas, J. y Moon, D. (1976). *Joy in learning through music and movement improvisations*. Nueva York: Macmillan.

Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre educación*, 21: 61-81.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 22 (2): 151-181. DOI**:** https://doi.org/10.14201/8300 Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8300

UNESCO. Documento de la web. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003

UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, *http*

Vallejo A., Perdomo, T. y Peñafiel, M. (2017). Exposición de Ondas de Radiofrecuencia en Relación con Alteraciones en la Salud. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26 (1), 1019-8113. www.revecuatneurol.com

Varela, F., Thompson, E. y Rosh, E. (1997) De cuerpo presente. Barcelona: Gedisa.

Veiga, Mª. I. (2010). *Construcción de las relaciones de género en el teatro andaluz contemporáneo*, (tesis doctoral). Universidad de Granada.

Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación,* 26 (1): 77-101. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201426177101

Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el EEES, *Revista Complutense de Educación*, 27 (2): 499-516.

Vieites, M. F. (2017).(Oct.Dic.) La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4). https://doi.org/10.1590/2175-623662918 Recuperado de

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000401521&script=sci_arttext&tlng=es

Villar Pérez, M. L. (2003). *Educacio´ Artística*. Palma : Edición Documenta Balear.

Wake, W. (2013). Headphone Verbatim Theatre: Methods, Histories, Genres, Theories, *New Theatre Quarterly*, 29 (4): 321-335. Recuperado de https://www.semanticscholar.org/paper/Headphone-Verbatim-Theatre%3A-Methods%2C-Histories%2C-Wake/cacc92d-8d957e11a0a3ea2d2b004fa34675c7e4a

Wessels, Ch. (1987). *Drama (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press.

Wooster, R. (2016a). Theatre in Education: It's critical time for critical thinking. *Arts Praxis*, 3:13-24.

Wooster, R. (2016b). *Theatre in Education in Britain*. London: Bloonmsbury Publishing Plc.

XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). *Las enseñanzas artísticas*. Consellería d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

Segunda parte

ACESEA. (2017). Propuesta Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores. Recuperado de https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/2017-propuesta-Ley-Nacional-de-Ense%C3%B1anzas-Art%C3%ADsticas-Superiores1.pdf

Berengueras, M. y Vera, J. Mª. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Superversión* 21, 38, 1-23.

Berenguer, Á. (1994). La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual. *Teatro: revista de estudios teatrales*, 5, 7-16.

Calderón, L. (2017). Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español. *Música Oral del Sur*, n. 14, 227-252.

Casquete, S. (2015). *Teatro y juventud en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Facultad de Filología, Traducción y Comunicación, Universitat de València.

Doménech, R. (1989). La enseñanza teatral en España. Ensayo. *Boletín de la Fundación Juan March*, 3-14.

Embid, A. (1997) Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España. Asociación Española de Centros de Superiores de Enseñanzas Artísticas. Madrid. Recuperado de https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/08/informe1997.pdf

Embid, A. (2000). "Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior)", *Revista de Administración Pública*, 2000, 473-504. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=17500

González Martínez, J., y Pradier Sebastián, A. (2018). La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 307-321. https://doi.org/10.5209/RCED.57349

Milito, C.C. y Groves, T. (2013) ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia, *Bordón,* 65 (4). 135-148. DOI: 10.13042/Bordon.2013.65409

Motos, T. (1995). Para saber más, *Cuadernos de Pedagogía*, 233: 30-39.

Motos T. (2020). *Teatro en la Educación (España, 1970-2020)*. Barcelona: Octaedro.

Observatorio Vasco de la Cultura (2019). Situación y retos de la enseñanza artística superior en la CAE. Kulturaren Euskal Behatokoria. Gobierno Vasco Departamento de Cultura y Política Lingüística. Recuperado de https://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/keb_arte_irakaskuntza_2019/es_def/adjuntos/ensenanza_artistica_superior_CAE.pdf

Palomo F. de A. (2016). El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE: Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en educación secundaria. Granada: Universidad de Granada Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/44932, recuperado 204-2019.

Pérez, M y Sicilia, A. (2011) El proceso de convergencia de las enseñanzas de arte

dramático y danza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Psychology, Society, & Education*, 3(2), 133-145.

Pliego de Andrés, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad. *Revista Danzaratte*, 8; 104-119.

Oliva, C. (2013). La escena universitaria. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, Temple University, 38 (1- 2), 239-254.

Turina, J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (6), 87. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110087A

Vieites, M. (2012) Después de la LOE: Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XX, *Don Galán: revista de investigación teatral* 2, 1-19.

Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, 18(1), 209-232.
doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.676

Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 499-516.

Tercera parte

Abad , M. T.; Castillo, E.; Pérez, O. y Celia, A. (2014). Los efectos de un programa motor basado en la biodanza en relación con parámetros de inteligencia emocional en mujeres. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 13-21.

Abilleira, M.; Fernández-Villarino, Mª. A. y Prieto-Troncoso, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria: análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis*, 3 (3), 554-568.

Acaso, M. y Megías, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Aileen et al. (2007). Drama-based education to motivate participation in substance abuse prevention. *Subst Abuse Treat Prev Policy*, 2 (11) doi: 10.1186/1747-597X-2-11

Aladro. C. (1970) Puntualizaciones de Carlos Aladro, Boletín Informativo de la *Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud,* 4, 14.

Alarcon, M. L. B. (2017). (Coord.: Rabanaque, M.T.V., García, P., Vizcaíno, A.). Danza integrada en la inclusión: la identidad en flujo. En Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías. Congreso de

Antropología. Universidad de Valencia, 370-384.

Alba, de. E. (2015). Motivación, Pasión y Autoestima en la Danza: el caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Publicaciones y Divulgación Científica.

Alfonso-Benlliure, V. y Motos. T. (2020) Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad* (32) 10-27. Recuperado de http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Artículos/32/32.1.pdf

Alfonso-Benlliure, V., Motos, T. y Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39 (1). Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788

Algaba, E. (2015). Universidad pública y privada en España: dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros Multidisciplinares*, 49, 1-10. Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA49/Eva_Algaba.pdf

All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing Inquiry Report (2017). Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing. London: Parliament of the United Kingdom. Online at http://www.artshealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/

Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 511–23. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.921282

Alva de, E. (2016). *Motivación, pasión y autoestima en la danza: el caso del alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga* (Tesis doctoral). Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. http://orcid.org/0000-0003-1073-422X

Argimón, J. y Jiménez, J. (2000). *Métodos de investigación*. Madrid: Ediciones Harcourt.

Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 78, 145-159.

Ballester, A. y Renau, L. (2014). I Trobada de Circ Social a Catalunya. Relatoría de la Jornada. Barcelona. Recuperado de http://www.apcc.cat/media/upload/pdf/relatoria_i_trobada_circ_social_catala_definitiu_editora_14_25_1.pdf

Ballester , A. (2017) El circo social como herramienta de intervención social y educativa, Navegando hacia nuevos rumbos pedagógicos y comunitarios a través del circo social. *5º Congreso de Circo Social. Red Circo Social de Chile.* Árbol Comunicaciones. 71-78. Recuperado de http://www.redcircosocial.cl/wp-content/uploads/2018/04/Circo-Social-Librillo-2017.pdf#page=69

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* , 21, 7-43.

Blanco, A. y González-Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 81-92.

Boal, A. (2012). *Estética del Oprimido*. Barcelona: Alba.

Boquete, G. (2014). "El uso del juego dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Porta Linguarum*, 22, 268-284.

Brugarolas, M.L. (2016). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/62203

Buchanam, M. (s/f). Why Teach Drama? A Defense of the Craft. ChildDrama.com Recuperado de http://www.childdrama.com/why.html

Caballero, M (2019). Danza y medios de comunicación. de la ausencia a lo posible, *Red Escénica 10*. Recuperado de https://www.redescenica.com/2019/12/12/danza-y-medios-de-comunicacion-de-la-ausencia-a-lo-posible/

Cadwell, S.J. (2018). Falling together: an examination of trust-building in youth and social circus training, *Theatre, Dance and Performance Training*, 9:1, 19-35, DOI: 10.1080/19443927.2017.1384755

Calaf-Selma, M. Sanz- Cervera, P. y Tárrega-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.

Caldevilla, D. (2011). Presencia del teatro en los medios de comunicación españoles como forma de promoción. *Área abierta*, 29, 1-23.

CASE (The Culture and Sport Evidence Program). (2010). *Understanding the drivers, impact and value of engagement in culture and sport. An over-arching summary of the research*. London: Department for Culture, Media and Sport. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/71231 /CASE-supersummaryFINAL-19-July2010.pdf Recuperado: 3-2-2021.

Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Barcelona : INDE.

Castillo, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero, I. y Sáez, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. Recuperado de https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04

Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Lan, C., Lightfoot, A., Gere, D. Taboada, A., Meyer, M., Harwood, J. y Milburn, N.G. (2019). Live or Virtual? Comparing Two Versions of AMP!, A Theater-Based Sexual Health Intervention for Adolescents. *American Journal of Sexuality Education*, 14 (3), 292-314. DOI: 10.1080/15546128.2019.1586270

Chiva, A. (2017). *Bienestar psicológico, autoestima y autoeficacia general en el ámbito de la danza* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Colomer, A. y Herrera, I. (2016). Dominios creativos, bailar para potenciar la creatividad. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española DmásI: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali. Valencia.

Coney, R. y Kanel, S. (1997). Opening the World of Literature to Children through Interactive Drama Experiences. *Annual\International Conference and Exhibitions of the Association for Childhood Education*, Portland, EEUU.

Corral, A. (2012). "El teatro en l enseñanza de las lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2013. vol. 5, 117-134.

Crawford, M. J., & Patterson, S. (2007). Arts therapies for people with schizophrenia: An emerging evidence base. *Evidence Based Mental Health*, 10, 69-70.

Cronbach, L. J. ((1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Recuperado de *Psychometrika* 16, 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Cuadrado, M.; Berenguer, G.; Romero, Mª J. y Cabañero, C. (2014). Problemática y acciones de márketing en el sector de las Artes escénicas en la Comunidad Valenciana. 499-512. Recuperado de https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17193/30_problematica%20y%20acciones%20de%20marketi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cuellar, Mª. J. (2005). Estudio sobre la metodología utilizada en Danza. Portal Fitnes Shop Online, https://www.portafitness.com/servicios/shopping

Dam, L. (2015). Farword, en S. Nicolás y J.J. Torres (ed.). *Drama and CLIL*. Bern, Peter Lang.

Darwin, C. (1909) *El origen del hombre*. Valencia: Siempre editores.

Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. New York, NY: Teachers College Press.

Delgado, M. y Humm-Delgado. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 105-120.

Dewey, M. (1994). Combining Literature with Drama. ERIC, 3-9.
Recuperado de http://eric ed.gov/?q=combining+literature+with+drama&id=ED376508

Domínguez, C. L. y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-80.

Domínguez, C. y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *17*(1), 73-80. Recuperado de https://revistas.um.es/cpd/article/view/29193.

Dopico, E.; García-Vázquez, E.; Alonso, C. y Vázquez, E. (2015). Didáctica de la Ciencia a través del teatro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 117-132.

Eilber, J. (2009). A view from arts education. In B. Rich & J. Goldberg (Eds.), *Neuroeducation: Learning arts and the brain* (pp. 75-77). New York, NY: Dana Press

Elliott, V. y Dingwall, N. (2017) Roles as a route to being 'other': drama-based interventions with at-risk students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1) 66-78. doi: http://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290875

EMU (European Music School Union) (1999). Declaración de Weimar sobre las Escuelas de música en Europa. Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/about-emu/what-we-do/european-music-school-union-weimar-declaration-music-schools-in-europe/

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales* 96 35-53.

Fernández-Villaverde, J. (2017). Los doble grados: una idea fuera de control. Nada es gratis. Recuperado de https://nadaesgratis.es/fernandez-villaverde/los-doble-grados-una-idea-fuera-de-control.

Fernández-Cao, M. 2015. *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas,* 17, 74-82.

Fernández-Morales, M (2002). *Los malos tratos a escena. El teatro como herramienta en la lucha contra la violencia contra la violencia de género*. Oviedo: KRK.

Ferrández, G. (2017). *La relevancia de la danza en los medios de comunicación: Influencia y reconocimiento social* (Trabajo de Fin de Grado). Elche: Universidad Miguel Hernández, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Field, W., y Kruger, C. (2008). The effect of an art psychotherapy intervention on levels of depression and health locus of control orientations experiences by black women living with HIV. *South African Journal of Psychology*, 38, 467-478.

Fleiss J.L. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

Fleming, M. (2012). *The Arts in education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. London: Routledge

Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. Disponible en: https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf

Fujiwara, D. y MacKerron, G. (2015). Cultural activities, artforms and wellbeing. London: Arts Council England. http://www.artscouncil.org.uk/cultural-activities-artforms-and%C2%A0wellbeing-0 Recuperado: 4-2-2021.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 6(1), 1-14.

Galiana, V. (2009). Danza e integración. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 79, 4, 79-96.

Gallagher, K. y Rodricks, D.J. (2017) Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, *31*(2), 114-128. doi: 10.1080/08929092.2017.1370625

Galván, V., Mikhallova, I. y Dzib, A. (2014) La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista chilena de Neuropsicología*. 9(1-2), 21 -24. Recuperado de

https://www.redalyc.org/pdf/1793/179333051006.pdf

García, N., Berthier, M. L., Froudist, S. y González, P. (2013). Modelo de cognición musical y amusia, *Neurología* 28(3): 179 - 186

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2004). *The unschooled mind*. New York, NY: Basic Books.

Garipova, N. (2015). Linking theatre to CLIL in Secondary School: Bilingual Plays, en S. Nicolás y J.J. Torres (ed.). *Drama and CLIL*. Bern, Peter Lang.

Gibson, R. (2015) The school drama program: delivering process drama via a teaching artist. *NJ Drama Australia Journal*, 39(1), 76-95. DOI: 10.1080/14452294.2015.1083152

Gil Madrona, P., Gutiérrez Marín, E. C. y Madrid López, P. D. (2013). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del deporte*. Vol. 12. Suplemento 2. pp. 83-88.

Goldstein, T. R., Tamir, M. y Winner, E. (2013). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 191. Recuperado de https://doi.org/10.1037/a0030209

Gómez Linares, A. (2012). La Formación Oficial de Intérpretes Profesionales de Danza Contemporánea (1990-2010):El reto de la implantación en la Educación Superior (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

González-Sanmamed, M. (2015). La formación del profesorado de Música de los conservatorios: desafíos y esperanzas. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero, Las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social, pp. 165-174. Generalitat Valenciana.

Hanrahan, F. y Banerjee, B. (2017) 'It makes me feel alive': The socio-motivational impact of drama and theatre on marginalised young people. *Emotional and Behavioural Difficulties, 22*(1), 35-49. doi: 10.1080/13632752.2017.1287337

Heatchote, D. (1984). *Collected writing on education and drama*. Evaston: Northwestern University Press.

Helmeke, K. B. y Prouty, A. M. (2001). Do we really understand? An experiential exercise for training family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, *27*(4), 535–544. doi:10.1111/j.1752-0606.200.tb00346.x

Hernández, A. (2012). *Enseñanzas Artísticas. Situación actual en España y Europa: oferta académica*. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes. Recuperado de https://bellasartes.ucm.es/data/cont/media/www/pag-11069/ense%C3%B1anzas%20artisticas.pdf Recuperado: 5-1-2021.

Hillyard, S. (2015). Drama and CLIL: The power of conection, en S. Nicolás y J.J. Torres (ed.). *Drama and CLIL*. Bern: Peter Lang.

Hughes, J. y Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, *9*(1), 57-72. DOI: 10.1080/13569783.2021.1884541

Hulse, B. y Owens, A. (2019) Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13 (1), 17-30, DOI: 10.1080/17501229.2017.1281928

Ibáñez, D. (2016). Motivación, autoconcepto físico, evaluación de las competencias docentes y posibles causas de abandono en las enseñanzas básicas de danza en los conservatorios profesionales de Andalucía (Tesis doctoral), Universidad de Granada. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44472/26227277.pdf?sequence=6

Iglesias, M. J.; Lozano I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos investigación. *Ciencias Sociales*, II(96), 35-53. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1530960.

Jeannotte, S. (2017). The social effects of Culture. A Literature Review**.** Centre on Governance or the University of Ottawa, Ottawa Culture Research Group. https://socialsciences.uottawa.ca/governance/sites/socialsciences.uottawa.ca.governance/files/social_effects_of_culture-final.pdf

Kagan, J. (2009). Why arts matter: Six good reasons for advocating the importance of arts in school. In B. Rich & J. Goldberg (Eds.), *Neuroeducation: Learning, arts, and the brain: Findings and challenges for educators and researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit* (pp. 29-36). New York, NY: Dana Press.

Kochhar-Lindgren, K. (2006). Hearing Difference across Theatres: Experimental, Disability, and Deaf Performance, *Theatre Journal* 58 (3), 417-436

Köksal, A. (2018). Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children. *Early Child Development and Care, 188 (2): 157–67.*

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Lee, B.G. (2011). Let's enhance the country's status by expanding access to art education. *Korean Business Council for the Arts*. Korea: Presidential Council on National Branding. Recuperado de http://www.koreabrand.net/en/know/know_view.do? CATE_CD=0008&SEQ=2006

Lloyd, K. (2017). Benefits of Art Education: A Review of the Literature. *Scholarship and Engagement in Education*,1(1), Recuperado de https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6

López-Lorente, J. L. (2015). Salidas profesionales de los egresados en enseñanzas musicales y de danza. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero, *Las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*, pp. 175-183. Generalitat Valenciana.

Maguiri, T. (2015). Accessible theatre-making for spectators with visual impairment. Cahoots NI's The Gift. *Belfast Children's Festival*. https://pure.ulster.ac.uk/en/searchAll/index/?search=11560371&pageSize=25&showAdvanced=false&allConcepts=true&inferConcepts=true&searchBy=PartOfNameOrTitle

Malchiodi, C. A. (2007). *The art therapy sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill

Marín, M. (2012). Dinamización Matemática. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 115-129.

Martí, J. (2015). La potenciación de la inteligencia a través de la música. Eufonía, 64, 58- 66.

Martínez Hernández, B. y Limiñana Gras, R. M. (2016). Creatividad y danza, un estudio en las enseñanzas regladas. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española DmásI: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali. Valencia.

Massó, B. (2019). Potencialidades educativas del teatro para un colectivo de adolescentes en situación de vulnerabilidad social: estudio sobre una experiencia. *Revista Internacional de Aprendizaje* 5 (1): 145-159. doi:10.18848/2575-5544/CGP/v05i01/145-159.

McCammon, L., Saldaña, J., Hines, A. y Omasta, M. (2012). Lifelong Impact: Adult Perceptions of Their High School Speech and/or Theatre Participation, *Youth Theatre Journal*, 26:1, 2-25, DOI: 10.1080/08929092.2012.678223

McCarthy, K. y Jinnet, K. (2001). A New Framework for Building. Participation in the Arts. Santa Mónica: RAND. Recuperado de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1323.pdf

McDonnell, B. y D. Shellard (2006, July). *Social Impact Study of UK Theatre*. London: Arts Council England. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160204123109/http://www.artscouncil.org .uk/advice-and-guidance/browse-advice-and-guidance/social-impact-study-of-uk- theatre

Medina, P.C. (2018). Los beneficios de la Música en la Educación Especial. Aplicaciones y aportaciones. *Campus Educación Revista Digital Docente*,12, 5-10. Recuperado de https://www.campuseducacion.com/revista- digital-docente/numeros/12/

Megías, Mª. I. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza. (Tesis doctoral). Universitat de València. Facultat de Psicología. Departament de Psicología evolutiva i de la Educació.

Méndez-Martínez, E. y Fernández-Río, J. (2021) Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger's Syndrome, *International Journal of Inclusive Education*, 25:4, 482-498, DOI: 10.1080/13603116.2018.1561960

Mira, J.L. (2015). El teatro joven un puente por descubrir, en VVAA. *Libro Blanco de las Artes Escénicas en España*. Madrid: Academia de las Artes Escénicas de España, INAEM.

Moreno, Mª D. (2015). Evaluación de la creatividad en Danza: un estudio comparativo del nivel de creatividad motriz en bailarines profesionales de cuatro estilos de danza. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Facultad de Psicología.

Morris, R. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom, *The Social Studies*, 92 (1), 41-44. Recuperado de http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/sharedmain.jhtml;jsessionid=D0FVPBDIW2UDLQA3DIMCFGOADUNGIIV0?_requesti=56542 Recuperado 17-2-2021.

Motos-Teruel, T. y Alfonso-Benlliure, A. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 34-50.

Motos-Teruel, T. y Alfonso-Benlliure, A. (2020b). Desarrollo de un instrumento para valorar el impacto de la práctica teatral en los jóvenes. *Sisyphus Journal of Education*, 8(02), 26-48. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.19058

Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España 1970-2020)*. Barcelona: Octaedro

Muñoz, J. y Roldán, I. (2004). Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta. *UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 35, 53-65.

Murgui, S., García, C., García, Á. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263–269.

Needlands, J. (2008). Essentially Youth Theatre. *NAYAD* Starting The Debate Seminar. http://nayad.ie./files/jNeedlandsadress.pdf . Recuperado: 12-12-2017.

Needlands, J. (2008). Essentially youth theatre. NAYAD Starting. The Debate Seminar, May 10th 2008. Recuperado de: http://nayad.ie./files/jNeedlandsadress.pdf

Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. Research *in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *14*(2), 173- 189. doi: 10.1080/13569780902868713

Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral Cuadernos del Profesorado.Revista multidisciplinar de Educación,* 23 (11), 87-98.

Nieves, M. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Noone, J., Castillo, N., Allen, T. L. y Esqueda, T. (2015). Latino teen theater: A theater intervention to promote Latino parent-adolescent sexual communication. *Hispanic Health Care International*, *13*(4), 209–216. doi:10.1891/1540-4153.13.4.209

Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y Educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252.

Oades, J. (2014). *Act of Courage*. Sydney: Currence Press.

O'Toole, J.; Stinson, M. y Moore, T. (Eds.). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Dordrecht: Springer.

Ojeda, D. (2010). Las personas con síndrome de Down en la creación escénica: desde el ocio a lo profesional, *II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome Down: La fuerza de la visión compartida*. Federación Española con Síndrome Down, 519-616.

Omasta, M. (2011). Adolescents' affective engagement with theatre: Surveying middle school students' attitudes, values, and beliefs. *International Journal of Education & the Arts,* 12(1.6), 1-18. Recuperado 30-1-2021 de http://www.ijea.org/v12si1/.

Orozco-Calderón, G. y Gil-Alvarado K. (2018). Beneficios cognitivos cerebrales de la práctica de la danza. *Ciencia & Futuro,* 8. Recuperado de https://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1639

Orozco, G. (2019). La práctica musical y el funcionamiento cognitivo, Ciencia y Futuro, 9(2), 128 -142, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333613837_La_practica_musical_y_el_funcionamiento_cognitivo

Orzechowicz, D. (2008). Privileged emotion managers: The case of actors. Social Psychology *Quarterly*, 71(2), 143-156. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019027250807100204

Osgood C.; Suci, G. y Tannenbaum (1957). *The Measurement of Meaning*. Illinois: University of Illinois Press (trad. cast. Madrid: Gredos.

Österlind; E. (2015). Drama into the curriculum–Sisyphus' work. *NJ Drama Australia Journal*, 39 (1), 3-18, DOI: 10.1080/14452294.2015.1083517

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias, en Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14, 109-127.

Pérez, M. A. (2008). El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para *la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-CONACE de circo social de la comuna de Maipu´*. Universidad Santo Tomas. Santiago de Chile.

Pérez Testor, S. (2010) Proyecto D:E:C: Danza y esquema corporal y su repercusión emocional. Universidad Ramón Llull, Barcelona. Recuperado de http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/988/PROYECTO%20D.E.C.%20DANZA%20ESQUEMA%20CORPORAL%20Y%20SU%20REPERCUSI%C3%93N%20EMOCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=yRecuperado 23-1-2021.

Pérez-Aldeguer, S. (2017). Las artes escénicas como metodología educativa en la educación superior. Foro de Educación, 15(22), 1-7. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.587

Pfeilstetter, R. (2010). Lo normal puesto en escena. Apuntes antropológicos sobre el teatro y la discapacidad intelectual. *Gazeta de Antropología,* 26,1. Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G26_06Richard_Pfeilstetter.html

Pinker, S. (1997) *How the Mind works*. Disponible en: *https://stevenpinker.com/files/pinker/files/so_how_does_the_mind_work.pdf*

Pliego de Andrés, V. (2014). La investigación en los Conservatorios Superiores dentro del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Madrid*, 21, 187-198. Recuperado de https://rcsmm.eu/download.php?table=sn_repositorio&id=447

Posner, M., Rothbart, M., Sheese, B. y Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In C. Ashbury & B. Rich (Eds.), Learning, arts, and the brain: The Dana report on arts and cognition (pp. 1-10). New York, NY: Dana Press.

Prendergast, M. y Shenfield, R. (2019) From theatre to performance studies: collaborating on curriculum change with secondary level dramatic arts teachers, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 118-132, DOI: 10.1080/13569783.2018.1551127

Rengifo L. y Carrero, V. (2017). Un viaje a través de mí misma. Autoexpresión y plenitud vital en la danza. *Agora de Salut*, 4 (33), 313-323.

Requena-Pérez, C. Mª.; Martín-Cuadrado, A. Mª. y Lago-Marín, B. S. (2015) Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte,* 24 (1), 37-44.

Robinson, K. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education* (Report to the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education). London: National Advisory Committee on Creative & Cultural Education.

Rodríguez, D. P. (2017). La Danza/Movimiento como Recurso de Expresión y Transformación Aplicada a las Competencias Básicas de la Educación Emocional. Recuperado de http://hdl.handle.net/11349/5166

Rodríguez, V., y Araya, G.A. (2007). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista de Educación,* 33(2), 139-152. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058009.pdf

Ruano, K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (Eds.*), Expresión Corporal en Primaria*, 11–29. Huelva: Universidad de Huelva.

Rueda, B. y López, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 141-148.

Ruiz del Rey, C.; Nielsen , A. y Romance R. (2021). La danza como medio para la inclusión educativa. IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa: Género, justicia social e inserción desde el contexto penitenciario. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.

Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. *FTC Fundaçao para a Ciencia e a Tecnología. "Musica. Arte. Dialogo. Civilización".* Center for Intercultural Music Arts, 255-268.

San Juan Ferrer, B., y Giménez de Ory, E. (2020). Impacto de la danza en el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios profesionales de danza de Madrid. Comunicación en el VI Congreso Nacional y III Internacional La investigación en danza. MadridOnline 2020. Asociación Española DmásI: Danza e investigación, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid. Ediciones Mahali. Valencia.

Sánchez- Commes, B. (2019). La Creatividad desarrollada a través de la danza en la etapa de Educación Primaria. *Revista de educación, innovación y formación: REIF,* 1. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. Tándem: Didáctica de la educación física, 47, 15-25.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development, en Annals of the New York Academy of Sciences, 1060(1): 219-230

Schellenberg E.G, Corrigall K.A, Dys S.P. y Malti T. (2015) Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLoS ONE* 10(10): e0141449. doi:10.1371/journal.pone.01414

Seham, J. y Yeo, A. J. (2015) Extending Our Vision: Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment, *Journal of Dance Education*, 15, 3, 91-99. Recuperado de DOI: 10.1080/15290824.2015.1059940

Shulman, L. (2002). Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 248- 253.

Silva, J. E., Ferreira, P., Coimbra, J. L. y Menezes, I. (2017). Theater and Psychological Development: Assessing Socio-Cognitive Complexity in the Domain of Theater. *Creativity Research Journal*, 29(2), 157-166. Recuperado de http://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302778

Singhal, A. y Rogers, E. (2012). *Entertainment-education: A communication strategy for social change*. New York, NY: Routledge.

Sires, T. y Bayona, M. (2006): *Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del Vall´s Oriental. Les barreres d'acces*. Barcelona*:* Diputació de Barcelona.

Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, M. (2011). Música y Cerebro: Fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales, en *Revista de neurología* 52(1): 45-55

South, J. (2006). Community arts of health: and evaluation of a district programme. *Health Education*, 106 (2), 155–168.

Spiegel, J. B.; Ortiz, B.; Campaña, A.; Boydell, K. M.; Breilh, J. y Yassi, A. (2019) Social transformation, collective health and community-based arts: 'Buen Vivir' and Ecuador's social circus programme, *Global Public Health*, 14:6-7, 899-922. Recuperado de DOI: 10.1080/17441692.2018.1504102

Stinson, M. (2009). Drama as macro-curriculum: Peeking behind the closed doors of drama syllabus development. In J. O'Toole, M. Stinson y T. Moore (Eds.), *Drama and curriuclum: A giant at the door* (pp. 169–182). Dordrecht: Springer.

Theatre Journal, 26(1), 2-25. https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678223

Thomson, S., Hagoort, P., Ford, D., Honing, H., Keolsch, S., Ladd, D. R., Lerdahl, F., Levinson, S. C. y Steedman, M. (2013) Multipel levels of structure in language and Music. *Language, Music and the Brain: A mysterious relationship*. Massachusetts Institute of technology and the Frankfurt institute for Advanced Studies, 289-306.

Torrents, C.; Hristovski, R. y Balagué, N. (2013). Creatividad y emergencia espontánea de habilidades de danza. *Retos: nuevas tendencias en educación, física, deporte y recreación,* 24, 129-134.

Troncoso, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria: análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis,* 3 (3), 554-568. Recuperado de http://hdl.handle.net/2183/22791

Uría-Iriarte, E.; Galarreta-Lasa, J. y Lizasoain-Hernández, L. (2021) Our views: performing coexistence in secondary schools of the Basque Country (Spain), *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2021.1884541

Vieites, J.M. (2015). Arte dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (1), 496-514.

Vieites, J.M. (2018). La formación en investigación escénica en la ESAD de Galicia. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, 6, 131-151.

Walan, S. y Enochsson, A. B. (2019) The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 821-836. DOI: 10.1080/1350293X.2019.1678923

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., y Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119, 47-53.

Índice de figuras

Figura 1 Ejes de la educación artística. 23
Figura 2 Evolución legal e hitos en la ordenación de las AAEE 99
Figura 3 Distribución de académicos(as) por especialidades 136
Figura 4 Distribución por estudios 136
Figura 5 Distribución de la situación laboral 138
Figura 6 Distribución del nivel de la docencia impartida 138
Figura 7 Denominación de la materia o proyecto desarrollado 140
Figura 8 Cambios que cada persona puede aportar a la educación con las AAEE. 142
Figura 9 Cambios que las AAEE pueden aportar a la educación general 144
Figura 10 Lo que es urgente cambiar en las enseñanzas de las AAEE. 145
Figura 11 Formación previa en AAEE 146
Figura 12 AAEE, materia curricular. 160
Figura 13 Quién debe impartir la docencia de AAEE. 162
Figura 14 Comentarios sobre el cuestionario 164
Figura 15 Especialidades de académicos(as) 165
Figura 16 Estudios de los sujetos de la muestra. 166
Figura 17 Comentarios sobre el cuestionario 177
Figura 18 Especialidades de académicos(as) 179
Figura 19 Estudios de los sujetos de la muestra. 179
Figura 20 Situación laboral de los sujetos de la muestra 181
Figura 21 Nivel en que se imparte la docencia 182
Figura 22 Comunidades autónomas 183
Figura 23 Formación en AABB 183
Figura 24 Ámbito del desarrollo de la actividad. 184
Figura 25 Cambios con las AAEE en la educación general 185
Figura 26 Aportación de las AAEE en la educación general. 185
Figura 27 Urgencia de cambios de las enseñanzas de las AAEE 185
Figura 28 Equipamiento de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE 196
Figura 29 Instalaciones de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE 196
Figura 30 Recursos humanos de los conservatorios y escuelas superiores de AAEE. 198
Figura 31 Salidas profesionales egresados de conservatorios profesionales de música y danza 198
Figura 32 Salidas profesionales de egresados de escuelas municipales y privadas de música y danza. 199
Figura 33 Salidas profesionales de egresados de escuelas superiores de música y danza. 199
Figura 34 Cambios en el proceso de selección del profesorado de los centros de AAEE. 201
Figura 35 Formación pedagógica inicial del profesorado de los centros de AAEE 203
Figura 36 Preparación artística del profesorado de los centros de AAEE. 203
Figura 37 Inclusión de los estudios superiores de AAEE en la universidad 205
Figura 38 Universidades privadas, oferta de grados de teatro y danza. 206
Figura 39 Opinión sobre la calidad de la formación de las universidades privadas 208
Figura 40 Opinión sobre el nivel de formación impartida por los conservatorios y ESAD. 209
Figura 41 Justificación de que las universidades públicas impartan grados de AAEE 216
Figura 42 Opinión 218

Índice de tablas

Tabla 1 Centros de enseñanzas de Arte Dramático 87
Tabla 2 Centros de Bachillerato Artístico y Bachillerato en Artes Escénicas 88
Tabla 3 Centros de enseñanzas de danza, música, teatro y circo 120
Tabla 4 Modalidad de preguntas de los ítems de los cuestionarios. 130
Tabla 5 Índices estadísticos de la validez de los cuestionarios. 132
Tabla 6 N de la muestra en cada uno de los cuestionarios 133
Tabla 7 Tabla de contingencia de las variables independientes. 137
Tabla 8 Estadísticos de los ítems 7 y 8 139
Tabla 9 Estadísticos de los ítems 11 y 12 141
Tabla 10 Estadísticos de los ítems 13 y 14. 142
Tabla 11 Razones para la formación continua 147
Tabla 12 Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio del DS y saturación de factores 149
Tabla 13 Correlación entre factores del DS 150
Tabla 14 Estadísticos descriptivos de los ítems del DS 151
Tabla 15 Estadísticos descriptivos de los ítems 21 1 28 152
Tabla 16 Estadísticos descriptivos de los ítems del 29 al 42. 157
Tabla 17 Estadísticos descriptivos de los ítems del 43 y 45 160
Tabla 18 Frecuencias (n_i) de las variables independientes. 166
Tabla 19 Estadísticos descriptivos 168
Tabla 20 Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio y saturación de factores 168
Tabla 21 Estadísticos de los ítems 5 a 60 170
Tabla 22 Tabla cruzada de frecuencias (n_i) de las variables independientes 180
Tabla 23 Estadísticos descriptivos de los ítems 12 y 13. 184
Tabla 24 Estadísticos descriptivos de los ítems 17 a 20 187
Tabla 25 Razones para la formación continua 188
Tabla 26 Finalidad de las EM de AAEE 190
Tabla 27 Finalidad de las escuelas privadas de AAEE. 191
Tabla 28 Finalidad de los conservatorios profesionales 192
Tabla 29 Finalidad de los conservatorios superiores de música y danza, ESADs y escuelas superiores de canto 193
Tabla 30 Estadísticos de los ítems 26-29 194
Tabla 31 Estadísticos de los ítems 33-38. 197
Tabla 32 Frecuencias del ítem 40 200
Tabla 33 Estadísticos de los ítems 42-44 203
Tabla 34 Estadísticos de los ítems 46-54 206
Tabla 35 Valoración social de las AAEE 216

Ricardo Gassent

Músico y Soundpainter multidisciplinar. Comienza su formación musical bajo la tutela de su padre, a quien debe toda su pasión por la música y el arte. Amplía su formación en Berlín especializándose en música de cámara con solistas de la Berliner Philharmoniker. Sus inquietudes artísticas le llevan a explorar otras disciplinas artísticas y en 2012 comienza a estudiar Soundpainting con Walter Thompson en París. En 2014 crea la compañía Soundpaintingmadrid con el objetivo de difundir y desarrollar este lenguaje en España. Ha realizado proyectos multidisciplinares de soundpainting con distintas compañías y artistas de Europa tanto de música como danza, teatro y arte de acción. Artista Residente 2017 en la Cité des Arts de París por el Institut Français. Entre sus creaciones multidisciplinares destacan In pain we trust (2016), Danáphore (2017), Las máscaras de Sylvia (2018), Identité (2018), Mares que mecen, Olas que mueven (2019), Venus Carci (2020).

Carmen Giménez

Catedrática de Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio, danza contemporánea, Conservatori Superior de Dansa de València, departamento de Coreografía e Interpretación. Doctora en Filosofía (Estética) por la Universidad de Valencia. Licenciada en Historia del Arte (UV) y equivalencia a Pedagogía de la Danza (MEC). Titulada en Danza Contemporánea por la Escuela de Arte Dramático y Danza, y en Danza Clásica por el Conservatorio de Música y Danza. Premio a Docente destacada en 2017 y Premio a Investigadora destacada 2019 otorgado por la Associació de Profesionals de la Dansa de la CV. Cofundadora y editora de Ediciones Mahali desde 2008.

Tomás Motos

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario (Universidad de Valencia). Licenciado en Psicología, licenciado en Pedagogía, Maestro. Premio Nacional de Investigación educativa en 1985 (Accésit). Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Profesor de varios másteres nacionales e internacionales. Creador y director del Máster en Teatro Aplicado (Universidad de Valencia). Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre Expresión Corporal, Teatro en la Educación y Teatro Aplicado. Su labor principal ha sido sistematizar la pedagogía teatral. Ha escrito más de una veintena de libros y capítulos de libros y unos cuarenta artículos. Su campo de interés actual es el Teatro Aplicado. Ha sido fundador y director de la compañía Teatro Playback Inestable. Es autor de dos obras de teatro, la última, Sylvia, leona de dios, sobre la poetisa norteamericana Sylvia Plath. Algunos de sus trabajos de investigación se pueden consultar en Academia.edu y otras redes sociales de investigación científica.

Este libro ha sido impreso sobre papel *Lenza Top Offset* reciclado blanco producido al 100% con fibra reciclada y certificado por FSC y EcoLabel