
MOVIMIENTO Y DANZA EN EDUCACIÓN MUSICAL: REFLEXIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM DE PRIMARIA

MOVEMENT AND DANCE IN MUSIC EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM

Gregorio Vicente Nicolás*

Universidad de Murcia

jgvicente@um.es

orcid.org/0000-0001-6882-6157

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el currículum de música de Educación Primaria en España desde una perspectiva del movimiento expresivo y la danza con la finalidad de enfatizar sus aspectos positivos, subrayar las posibles incoherencias que contiene y reflexionar sobre su viabilidad en las aulas. Contextualizados en una metodología de análisis documental, en primer lugar, se ha realizado una revisión de los diferentes documentos legales que desde mediados del siglo xx han estado vigentes en las aulas españolas. En segundo lugar, se ha analizado el currículum nacional actual, así como los diferentes documentos legales que de este surgen en su proceso de adaptación a los diferentes contextos autonómicos. Los resultados de este análisis revelan que las imprecisiones detectadas en los elementos curriculares que hacen mención al movimiento expresivo y la danza son más de las esperadas, sobre todo en el proceso de secuenciación por cursos o ciclos que realizan las diferentes comunidades autónomas. Por este motivo, se insta a los agentes educativos que diseñan las normas para que elaboren un currículum claro y preciso, que pueda ser considerado como un conjunto de elementos secuenciados que ayuda al profesorado a planificar mejor su

* Gregorio Vicente Nicolás es profesor titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Murcia e imparte docencia en estudios de grado y posgrado en la Facultad de Educación. Posee las titulaciones de Diplomado de EGB, Profesor de Conservatorio (Esp. Percusión), y Licenciado en Musicología. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes interrelacionados: música y movimiento y educación musical. En ambas líneas se incluyen diversos artículos, capítulos de libro, proyectos de innovación e investigación, así como comunicaciones en congresos.

Recepción del artículo: 12-01-2022. Aceptación del artículo: 30-03-2022

docencia. Igualmente, se hace un llamamiento al profesorado para que mantenga una actitud crítica ante los requerimientos legales y se sienta partícipe en la adaptación y reelaboración de los mismos.

Palabras clave: danza; movimiento; educación musical; currículum; Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the music curriculum in Primary Education in Spain from the perspective of expressive movement and dance with the aim of emphasising its positive aspects, highlighting the possible inconsistencies it contains and reflecting on its viability in the classroom. Contextualised in a documentary analysis methodology, firstly, a review has been carried out of the different legal documents that have been in force in Spanish classrooms since the middle of the 20th century. Secondly, the current national curriculum has been analysed, as well as the different legal documents that have arisen from it in the process of adaptation to the different regional contexts. The results of this analysis, expressed in the form of a reflection, reveal that the inaccuracies detected in the curricular elements that make mention of expressive movement and dance are more than expected, especially in the process of sequencing by courses or cycles carried out by the different autonomous communities. For this reason, the educational agents who design the standards are urged to draw up a clear and precise curriculum, which can be considered as a set of sequenced elements that help teachers to better plan their teaching. Teachers are also called upon to maintain a critical attitude towards the legal requirements and to feel involved in adapting and reworking them.

Key words: dance; movement; music education; curriculum; Primary School.

I. INTRODUCCIÓN

Son muy pocos los países en los que la danza como disciplina ha ocupado un espacio propio en el currículum y, consecuentemente, presencia como tal en las aulas. A modo de ejemplo se podrían citar Canadá o Estados Unidos, en donde muchos de sus estados han elaborado un currículum propio para este arte. En la mayoría de países en los que la danza no ha logrado alcanzar el estatus de asignatura en las etapas educativas obligatorias, como es el caso de España, las materias o áreas de Educación Musical y/o Educación Física, a modo de «currículum de adopción», han incorporado diferentes elementos curriculares relacionados con el movimiento expresivo y la danza, de modo que este arte no quedase excluido en los preceptos educativos de un país. Si bien lo ideal sería que la danza no dependiera de otras áreas desde el punto de vista curricular, no es descabellada la asociación de este arte con la actividad musical y la actividad física, si se tiene en cuenta que estas están muy relacionadas con los elementos expresivos y motrices de la danza, respectivamente.

Por otra parte, desde del siglo pasado numerosos pedagogos musicales como Jaques-Dalcroze, Willems u Orff, entre otros, advertían de la pertinencia de la inclusión del movimiento en los procesos de aprendizaje de la música, postulado que poco a poco fue aceptado en los contextos educativos musicales y tuvo su reflejo en los currículos de música. De esta forma, en España dicho currículum adquiere una doble función con respecto al movimiento expresivo y la danza: por un lado, incorporar el movimiento como medio y recurso para el entendimiento musical y, por otro, otorgar a la danza el espacio que nunca tuvo.

El objetivo de este trabajo es analizar el currículum de música de Educación Primaria en España desde una perspectiva del movimiento¹ y la danza con la finalidad de enfatizar sus aspectos positivos, subrayar las posibles incoherencias que contiene y reflexionar sobre su viabilidad en las aulas. Para alcanzar dicho objetivo se ha optado por una metodología de análisis documental y se ha realizado un análisis de los currículos nacional y autonómicos actuales.

II. EL MOVIMIENTO Y LA DANZA EN EL CURRÍCULUM DE MÚSICA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los documentos más antiguos que organizan las enseñanzas mínimas del sistema educativo español son los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953² y 1965³, aunque hubo intentos anteriores de concreción del currículum por parte de la inspección educativa, consciente de la necesidad de unificar los contenidos que se enseñaban en las escuelas⁴. En los primeros cuestionarios (publicados 8 años después de la promulgación de la *Ley de Educación Primaria de 1945*), los contenidos formativos de música estaban diferenciados por género: *Cuestionario de Canto para niños* y *Programa de Música a desarrollar en las escuelas de niñas*. El movimiento y la danza tenía una presencia mínima en ellos, si bien estaban presentes en el *Programa de Educación Física para la Enseñanza Primaria*, destinada solo a niñas, mediante la realización de bailes populares que debían hacerse durante el recreo. En los *Cuestionarios Nacionales* de 1965, renovación de los anteriores, los contenidos que hoy se ubican en el Área de Música se unificaban para niños y niñas bajo el título de *Música y Canto* (materia que junto a *Dibujo y Manualizaciones* se las señalaba como «Técnicas de Expresión Artística»). En estos cuestionarios tampoco se planificó la incorporación de actividades

¹ Cuando hablamos de movimiento en este trabajo en el contexto educativo musical, siempre se hace referencia al movimiento expresivo, para diferenciarlo de otras actividades motrices más propias de otras áreas como la Educación Física.

² Ministerio de Educación Nacional, *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953): 1-151.

³ Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los Cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias (BOE núm. 229 de 24 de septiembre de 1965): 13006-13065.

⁴ Alberto Luis Gómez, «La inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la Enseñanza Primaria durante el primer franquismo», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* n.º 6 (2007): 106.

relativas a la educación del movimiento y danza. No obstante, se mencionaba el baile en el apartado de *Educación Física (Niñas)*, como en los documentos del 1953, y también en una nueva asignatura de título *Educación Cívica y Social* que incorporó varias referencias a los bailes populares en sus últimos cursos.

Posteriormente, los *Programas Renovados*^{5 6 7} supusieron el texto que recogía las enseñanzas mínimas en el marco legislativo de la Ley General de Educación de 1970. Por primera vez se crea un Área de Educación Artística, conformada por Educación Plástica y Educación Musical, que se articulaban en ciclos con bloques temáticos diferenciados y adaptados al nivel del alumnado. El movimiento y la danza quedaban emplazados en el bloque de *Formación rítmica* (para Preescolar y Ciclo Inicial) y los bloques de *Expresión y comunicación a través de la música* y de *Música tradicional y colectiva* (para Ciclo Medio y Superior). Los objetivos de dichos bloques reflejaban implícitamente la idea de utilizar el movimiento para aprehender conceptos y procedimientos musicales, pensamiento que se fue perdiendo a lo largo de los currículos posteriores. Una peculiaridad de los *Programas Renovados* fue la inclusión de actividades que ejemplificaban cómo abordar los objetivos. Resulta paradójico que uno de los documentos legales más antiguos sea uno de los que más información y directrices haya aportado al profesorado, aspecto importante si se tiene en cuenta que en algunas ocasiones es difícil entender qué se pretende exactamente con determinados objetivos o contenidos curriculares debido a su alto nivel de indefinición y abstracción.

La llegada en 1991 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un impulso importante para la educación musical en España, así como la convocatoria de las primeras oposiciones al Cuerpo de Maestros por la especialidad de Música. Todo ello se tradujo en una presencia progresiva real de la educación musical en las aulas de Primaria. Una novedad significativa del currículum LOGSE⁸ fue el establecer que el Área de Educación Artística estaba conformada por Educación Plástica, Música y Dramatización. Prácticamente, todas las referencias al movimiento y la danza estaban ubicadas en el bloque de contenidos de *El lenguaje corporal*, si bien también había algunas alusiones puntuales al movimiento en el bloque de *El juego dramático*. Un aspecto destacable de este currículum es la inclusión de contenidos fundamentales en el contexto del lenguaje del cuerpo y la danza como son las cualidades del movimiento, las actividades básicas de movimiento o los elementos

⁵ Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (BOE núm. 15 de 17 de enero de 1981): 1096-1098.

⁶ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE núm. 90 de 13 de abril de 1982): 9586-9589.

⁷ Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE núm. 80 de 22 de noviembre de 1982): 32011-32017.

⁸ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de educación primaria (BOE, suplemento del número 220 de 13 de septiembre de 1991): 11-12.

de la danza (espacio y tiempo), aspectos todos olvidados con frecuencia en los sucesivos currículos nacionales hasta la fecha.

En 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En esta nueva ley el Área de Educación Artística mantuvo la misma estructura que en la anterior LOGSE, pero los conocimientos formativos relativos al movimiento y la danza quedaron ubicados en un nuevo bloque denominado *Música y danza*⁹. Esta ley fue derogada en 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE) antes de que su currículum entrase en vigor, que estableció un año más las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹⁰. Un aspecto muy positivo de este nuevo currículum fue que el primer objetivo del área de Educación Artística aludía de forma equitativa a los lenguajes musical, visual y corporal, como queda constatado en su exposición: «indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación...»¹¹. Esta equidad establecida entre la música, la plástica y la danza estuvo presente en el resto de objetivos, pues se enunciaron de forma general de modo que ninguna quedara excluida. En relación con los contenidos, se establecían secuenciados según los ciclos de la etapa y se articulaban en dos grandes ejes: percepción y expresión. No se contemplaba un apartado específico para el movimiento o la danza y todos los contenidos relacionados con ellos se incorporaron en el Bloque de *Interpretación y creación musical*. Las alusiones al cuerpo, el movimiento o la danza fueron considerables, aproximadamente en la mitad de los contenidos, y se percibía una progresión a lo largo de los tres ciclos en la mayoría de ellos. A diferencia de los contenidos, en los criterios de evaluación apenas se hacía referencia a los aspectos relacionados con el movimiento y la danza, concretamente solo uno en cada ciclo los aludía directamente.

En 2013 se aprueba la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y un año más tarde se establece el currículo básico de Educación Primaria¹². En diciembre 2020 se aprueba la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que deroga la ley anterior y pretende retomar algunos postulados educativos de la LOE. Esta ley establece que el Área de Educación Artística «se podrá desdoblarse en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra»¹³. En 2021 se da a conocer un borrador de enseñanzas mínimas para Educación Primaria¹⁴, pero todavía no se ha publicado ningún documento legal que las apruebe, por

⁹ Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE núm. 157 de 2 de julio de 2003): 25451.

¹⁰ Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (BOE núm. 173 de 20 de julio de 2007): 31487-31566.

¹¹ *Ibid.*, 31511.

¹² 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 núm. 52 de 1 de marzo de 2014): 19349-19420.

¹³ 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 núm. 340 de 30 de diciembre de 2020): 122887.

¹⁴ Proyecto de Real Decreto, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las

lo que el currículum propuesto por la LOMCE sigue vigente. Dicho borrador propone una estructura del área muy diferente a las leyes anteriores: en lugar de dividirla en Educación Plástica y Musical, establece cuatro bloques de *saberes básicos* (Educación Musical, Educación Plástica y Visual, Educación Audiovisual y Educación en Artes Escénicas y Performativas) que se relacionan «con ámbitos culturales y artísticos específicos con características propias, aunque están relacionados entre sí»¹⁵. La danza y el movimiento expresivo están ubicados plenamente en Artes Escénicas y Performativas y podría decirse que su desvinculación con la música pone fin a la «dependencia» observada en los currículos anteriores de la danza con respecto a la música. No obstante, estos contenidos siguen sin tener entidad propia, pues comparten la sección con la dramatización y el teatro.

III. EL CURRÍCULUM DE MÚSICA ACTUAL

Una vez analizado brevemente cómo los contenidos relativos al movimiento expresivo y a la danza han formado parte del currículum de Educación Musical a lo largo de los 70 últimos años, es el momento de examinar la normativa actual y constatar las posibles evoluciones o involuciones de la misma. Como se ha mencionado en el apartado anterior, el currículo vigente es el de la LOMCE el cual, partiendo de la misma estructura del Área de Educación Artística que las leyes anteriores, incorpora como ya lo hizo la LOCE un bloque en Educación Musical que incluye la palabra danza en su enunciado: *La música, el movimiento y la danza*. Todas las alusiones a la danza están comprendidas en ese bloque del currículum, a excepción de una referencia a los bailes y las danzas que aparece en el Área de Educación Física. Es pertinente recordar que el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria solo determina dos elementos curriculares: los criterios de evaluación (CE) y los estándares de aprendizaje evaluables (EA). A priori, podría considerarse que la singularización que se otorga al movimiento y la danza en esta norma dentro del contexto de la Educación Musical pretende ubicarlos en una posición de igualdad con respecto a los diferentes ámbitos musicales (audición, canto o práctica instrumental), pero cuando se analizan sus elementos curriculares la percepción que se tiene puede no ser tan halagüeña. A continuación, en la Tabla 1 se reproducen dichos elementos.

enseñanzas mínimas de la educación primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, acceso 25 de abril de 2021, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-primaria.html>

¹⁵ Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo..., Ed. Artística, 2.

Tabla 1. Elementos curriculares del bloque *La música, el movimiento y la danza* (RD 126/2014¹⁶)

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social. 1.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas. 1.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural. 1.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras. 1.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

Para este bloque de *La música, el movimiento y la danza* sólo se contempla un CE, a diferencia de los otros dos bloques de Educación Musical que tienen tres. Como se puede apreciar en la Tabla 1, en el enunciado de este criterio se condensan, quizá de forma un poco forzada, tres ideas fundamentales referentes a: (a) la expresión y creación corporal/danza; (b) el patrimonio cultural; y (c) el disfrute con su interpretación y la interacción social. Hubiera sido deseable que este criterio se hubiese dividido en varios, al mismo tiempo que aportase más información sobre lo que se pretende. Igualmente, teniendo en cuenta que el bloque se llama *La música, el movimiento y la danza*, apenas se hace alusión a la imbricación del movimiento y la danza con las actividades musicales, pues solo se referencia a la música en dos estándares. A continuación, se presentan algunas reflexiones a partir del análisis de contenido de algunos de sus elementos curriculares.

En primer lugar, resulta llamativa la mención que se hace en el CE al «disfrute» cuando se refiere a la práctica de la danza y no al resto de los ámbitos musicales como el canto, la interpretación instrumental o la escucha. Si el disfrute debería ir implícito en todas las actividades educativas, ¿por qué se singulariza en la danza?, ¿no es posible que dicha explicitación incluya tácitamente una concepción «de segunda clase» de la misma? Es decir, primero trabajamos (cantamos, tocamos...) y cuando ya estamos cansados, pasamos a la diversión y al baile.

En segundo lugar, se observan ciertos enunciados que dificultan el entendimiento de los estándares propuestos. Así, el EA 1.2 alude al control de la postura, pero ¿por qué se hace referencia solo a la postura y no a todos elementos que conforman el control y ajuste corporal como son también el tono y el equilibrio? Podría ser que dicho estándar haga referencia a aspectos ergonómicos de la postura, pero en ese caso, ¿no debería introducirse en los otros bloques de contenidos y otras áreas que son los que realmente incorporan actividades que conllevan posturas erróneas?

¹⁶ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el currículo básico de la Educación Primaria..., 19405.

También encontramos más imprecisiones si se analizan los EA 1.3 y 1.4, según los cuales las danzas de otros lugares y épocas se conocen, pero no se interpretan, pues dicha actividad queda relegada solo a las danzas tradicionales españolas. Al mismo tiempo, ambos hacen referencia al patrimonio cultural con matices tan sutiles que podrían unificarse y de esta forma facilitar su constatación por parte del profesorado de música ¿No hubiera sido más clarificador haber destinado un EA a la interpretación y conocimiento de danzas del entorno próximo, de España, del mundo y de otras épocas y otro a la valoración del patrimonio y la preservación/difusión del mismo?

Estos enunciados confusos o poco clarificadores se acentúan en el proceso de adaptación del currículo nacional a los diferentes contextos autonómicos y secuenciación por ciclos y cursos. De este modo, podemos encontrar en el mismo documento legal diferentes términos que hacen referencia al mismo concepto o la misma idea, pero que su enunciado cambiante en cada curso, lejos de conferir variedad a la redacción, confunde al lector. Algunos ejemplos los encontramos, entre otros, en el currículo de Andalucía¹⁷ donde un EA habla de «memorización e interpretación de danzas» y otro de «ejecución de danzas andaluzas y españolas». Realmente, ¿no se podrían haber unificado?, ¿debemos entender que las danzas andaluzas y españolas no deben memorizarse? o ¿ciertamente no hacía falta especificar tal acción en el primer EA? Otro currículo que incurre en esta confusión en torno a la interpretación de danza es el de la Comunidad de Extremadura¹⁸, en donde el contenido de primer curso «Música y danza: repertorio de danzas sencillas», aparece en segundo curso omitiendo la referencia «música y danza» y se incorpora uno nuevo que hace alusión a la «coreografía de danzas populares del mundo». Este último se repite en tercer curso, pero prescinde del adjetivo «populares» e introduce otro de «memorización e interpretación de danzas españolas». Estos ejemplos, como muchos de otros documentos autonómicos, enfatizan la necesidad de redactar los elementos curriculares de todos los ciclos y cursos de una forma unificada y precisa.

También pueden mencionarse otros casos que no son solo enunciados confusos, sino más bien incomprensibles o con un nivel muy elevado para la etapa a la que se dirigen. A continuación, se presentan algunos ejemplos comentados:

- *Práctica de pulso en planos corporales en actividades de movimiento* (Contenido 1^{er} curso. Aragón¹⁹). Aunque el pulso pueda practicarse en los diferentes planos corporales (frontal, transversal y

¹⁷ 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 núm. 50 de 13 de marzo de 2015): 363.

¹⁸ Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE núm. 114 de 16 de junio de 2014): 19244, 19248, 19252.

¹⁹ Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA núm. 119 de 20 de junio de 2014): 20136.

sagital), nos resulta difícil comprender por qué se asocia la práctica del pulso exclusivamente a dichos planos y no a todos los elementos espaciales que convergen en la danza.

- *Elabora, dirige e interpreta coreografías sencillas de piezas musicales utilizando pasos rítmicos y de baile...* (EA 5º curso. Aragón²⁰). ¿A qué se refiere con pasos rítmicos? Normalmente todos los pasos de una danza son rítmicos.
- *Reconoce las principales danzas clásicas* (EA 6º curso. La Rioja²¹). Además de que no es muy frecuente que el profesorado de música conozca y diferencie las danzas clásicas (ballet cortesano, de acción y romántico), si ese nivel de profundización se aplicase a todos los estilos y géneros de danza, los contenidos del bloque de *La Música, el movimiento y la danza* monopolizarían la totalidad del horario del Área de Artística durante toda la etapa.
- *Disfrute e interpretación de coreografías, danzas propias del entorno para la creación de obras musicales sencillas* (EA 1er ciclo. Andalucía²²). Resulta muy complejo explicar en qué podría consistir interpretar danzas para favorecer el proceso creativo musical y mucho más en un primer ciclo de Primaria. No se sabe si a lo que realmente se refiere es a acompañar obras musicales con coreografías o danzas o viceversa, en cuyo caso lo que expresa dista mucho de lo que se pretende.
- *El tempo. El metrónomo. Adagio, andante, allegro* (Contenido 3er curso. Castilla y León²³) y *Secuencia, reducción, canon a tres, lied y rondó* (Contenido 4º curso. La Rioja²⁴ y Territorio MEC²⁵). No alcanzamos a entender qué es exactamente lo que se pretende con estos contenidos en el bloque de *La Música, el movimiento y la danza*, sobre todo si se tiene en cuenta que ni los CE ni los EA de esos cursos hacen referencia a ellos.

Como se ha mencionado anteriormente, muchos de estos «errores» vienen motivados en parte por la necesidad de secuenciar los diferentes elementos curriculares por cursos o ciclos y, en un intento de diferenciación de los mismos, se abusa de los cambios de redacción como sustitutos de los cambios

²⁰ Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo..., 20173.

²¹ Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR núm. 74 de 16 de junio de 2014): 323.

²² Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo..., 345.

²³ Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 117 de 20 de junio de 2014): 44590.

²⁴ Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria..., 313.

²⁵ Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (BOE núm. 106 de 1 de mayo de 2014), 34247.

reales de contenido, que son los que verdaderamente configuran la progresión deseada. Ciertamente, la secuenciación y graduación son necesarias si se desea que el currículum sea un instrumento que ayude al profesorado en la tarea de planificación de su docencia, pero según se constata observando los currículos, algunas comunidades hacen caso omiso de estas y repiten indistintamente el mismo criterio o estándar en todos los cursos. Sirva de ejemplo el currículo de Cantabria²⁶ o el de Murcia²⁷. También se observan lo que podríamos llamar «compases de espera curriculares» que consistirían en elementos que aparecen y desaparecen sin una lógica aparente, como sucede con el currículo de Asturias²⁸ en el que un EA (Expresar ideas, emociones y sentimientos sugeridos por la música) se incluye en 2º curso, se elimina en los dos años siguientes y se incorpora en 5º. Ejemplos similares encontramos en muchos currículos autonómicos como el de las Comunidades de Cantabria²⁹, Extremadura³⁰, Castilla-León³¹ o el del territorio MEC³².

En último lugar, se podrían citar otros tipos de errores como son el desfase entre los elementos curriculares (Ej.: existe un EA que referencia al control postural y sin embargo no hay ningún contenido que haga alusión a tal concepto. Galicia³³) o graves erratas de edición, como la omisión en el currículo de la Región de Murcia³⁴ de la palabra «movimiento» en la denominación del bloque en algunos cursos.

Para terminar este apartado, es justo mencionar que existen muchos casos de elementos curriculares del bloque de *La Música, el movimiento y la danza* muy bien secuenciados y articulados. A modo de ejemplo se podría citar el currículo de la Comunidad Valenciana³⁵ en el que se desglosa y secuencia por cursos aspectos muy concretos del movimiento y la danza, se percibe una progresión en cuanto a su dificultad y se incluyen numerosas alusiones a la relación entre los elementos corporales y musicales. También merecen una especial mención las orientaciones que incluyen algunos currículos

²⁶ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC núm. 29 de 13 de junio de 2014): 1507-1937.

²⁷ Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM n.º 206 de 6 de septiembre de 2014): 33054-33556.

²⁸ Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA núm. 202 de 30 de agosto de 2014): 312,330.

²⁹ Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria..., 1850,1854.

³⁰ Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria..., 19248, 19262.

³¹ Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo ..., 44590, 44601.

³² Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria ..., 33228, 34241.

³³ Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG núm. 171 de 9 de septiembre de 2014): 37969.

³⁴ Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria ..., 33302, 33311, 33321, 33325.

³⁵ Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 7311 de 7 de julio de 2014), 16455-16466.

como los de las Comunidades de Andalucía³⁶ o Canarias³⁷ que son de gran ayuda para el entendimiento del mismo y, de esta forma, garantizar que se implemente en el aula de la forma más adecuada.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados los elementos del currículum de música relativos al movimiento expresivo y la danza, sería pertinente clarificar qué ideas se desprenden acerca de la inclusión de estos en el proceso educativo musical y, sobre todo, cómo lo entiende o lo percibe el profesorado. En un primer nivel de entendimiento se encontrarían aquellos planteamientos que contemplan la realización de danzas y actividades coreográficas en el aula de música, expresado explícitamente en casi todas las normativas. Sin embargo, sería recomendable llegar a un nivel en el que, además de las actividades anteriores, se entienda que el movimiento y el cuerpo pueden ser una forma complementaria de comprensión musical y, por este motivo, incorpora la experiencia corporal en las actividades de lenguaje musical, de expresión vocal e instrumental, de audición. Este nivel no siempre aparece de forma clara en los documentos curriculares y sería conveniente que se tuviera en cuenta. En cualquier caso, interesaría que el profesorado de música tuviese claro que, con independencia del nivel donde se encuentre, no enseña danza, pues su formación en dicha disciplina es ínfima y lo que realmente hace es enseñar danzas, que es otra cosa muy distinta.

Aunque la afirmación anterior podría parecer un reproche, no hay nada de recriminatorio en ella, pues no hay duda de las bondades de la interpretación de danzas en el aula de música, pero es conveniente que las cosas se llamen por su nombre. Por otra parte, si el currículo pretendiese que el profesorado de música impartiese clases de danza, estaríamos ante un fraude curricular, pues su formación inicial no se lo permitiría, además de ser un claro ejemplo de «intrusismo». ¿Qué pensaríamos del profesorado de danza, que incluso ha recibido formación musical en su carrera, si afirmase que se siente competente para enseñar música o que domina el lenguaje de la música? En este sentido, los profesores y profesoras de música deberíamos ser un poco más humildes y, en lugar de afirmar que en nuestra clase enseñamos danza, deberíamos decir que enseñamos danzas o que utilizamos la danza como recurso en nuestros planteamientos docentes. Un primer paso en este cambio de concepción que se propone sería que las asignaturas incluidas en los planes de estudios de los futuros profesores de música obviarán la palabra «danza» en sus denominaciones y, en lugar de llamarse «Formación rítmica y danza», se llamase, por ejemplo, «Música y movimiento», «El lenguaje musical a través del movimiento» o denominaciones similares como ya sucede en algunas universidades españolas.

³⁶ Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículum..., 308-482.

³⁷ Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 156 de 13 de agosto de 2014), 21296-22352.

A la luz de las imprecisiones curriculares detectadas en el apartado anterior, es ineludible hacer un llamamiento a la reflexión, tanto a los agentes educativos que diseñan las normas, como a los docentes que lo aplican. A los primeros, porque deben saber que cuando el currículo es confuso, no está claro o es incompresible, provoca en el profesorado consideraciones contradictorias, siendo la más desestabilizadora la valoración del currículum como un documento que debe de cumplir de cara a la inspección, pero no como un conjunto de elementos secuenciados que le ayuda a planificar mejor su docencia. A los segundos, para que en el proceso de adaptación del currículo sean muy analíticos y detecten las posibles incoherencias que contengan para no replicarlas en sus programaciones. Se trata de mantener una actitud crítica ante los requerimientos legales y de sentirse protagonista y participe en la adaptación y reelaboración de los mismos.

De esta forma, todos los estándares deberían posibilitar su constatación con evidencias objetivas en el aula de música. En teoría, muchos de los estándares propuestos por el currículo nacional se consiguen al final de la etapa, de ahí la necesidad de su secuenciación para saber qué debemos evaluar concretamente en cada curso. Merecen mención especial aquellos estándares relacionados con los valores, pues su consecución es muy difícil de constatar. Es primordial tener presente que los elementos axiológicos incluidos en el currículum no se manifiestan de una forma tan tangible como lo hacen otros contenidos. Por este motivo, hablar en los primeros cursos de la etapa de la valoración del patrimonio cultural o de la aportación de la danza al mismo es un poco arriesgado. Posiblemente se podría hablar de toma de contacto y de conocer para posteriormente valorar, respetar y apreciar. Si no se clarifican, se adaptan y se secuencian los estándares de tipo axiológico, el profesorado tenderá a cumplimentarlos de forma automática, porque no sabrá cómo hacerlo, además de no disponer del tiempo para obtener las evidencias necesarias.

Por otra parte, y a favor de los expertos y expertas que tienen el cometido de redactar el currículo, el conocimiento de la realidad nos induce a reconocer que cuentan con muchas limitaciones temporales y de índole burocrático/político en el proceso de elaboración y que, en muchas ocasiones, el producto final no es el que esperaban o hubieran deseado. A partir del análisis de los currículos y los errores detectados expuestos en el apartado anterior, se presentan las siguientes sugerencias para la elaboración de dichos documentos legales:

- Clarificación y unificación de términos relacionados con la danza a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.
- Hacer referencia explícita a la aprehensión de diferentes conceptos y procedimientos musicales a través de la danza y el movimiento expresivo.
- Evitar criterios y estándares de aprendizaje incompresibles o que no permitan su constatación real de logro con evidencias.

- Secuenciación y graduación coherente de los diferentes elementos curriculares por cursos que permita al profesorado percibir claramente la evolución de estos a lo largo de toda la etapa, al mismo tiempo que se eviten «vacíos» curriculares en determinados cursos.
- Inclusión de orientaciones metodológicas que ejemplifiquen cómo debe abordarse el movimiento expresivo y la danza en el aula de música, al mismo tiempo que clarifique algunos de los contenidos que puedan plantear dudas en su interpretación.

Por último, debe destacarse como aspecto positivo que la creación de un bloque de contenidos «independiente» destinado al movimiento expresivo y la danza envía un mensaje muy claro al profesorado de música que ignora o relega a un segundo plano las actividades corporales expresivas en su aula: dichos contenidos deben y tienen que estar presentes en su práctica docente. No hay duda que cuando la nueva ley (LOMLOE) se aplique, la posibilidad de optar por la denominación de *Música y danza* para el área sitúa a este último arte en una posición de igualdad sin precedentes³⁸. Por el contrario, y puesto que «el hábito no hace al monje», sí hay dudas de que esta novedad no vaya acompañada de cambios reales necesarios para la verdadera igualdad que propone dicho enunciado: ¿se formará al profesorado de música también como docentes de danza?, ¿cambiarán los planes de estudios?, ¿se podrá opositar al cuerpo de maestros por la especialidad de Música y danza?... o ¿nuevamente estaremos ante un fraude curricular que incorpora competencias desproporcionadas al actual perfil del docente de música?

V. REFERENCIAS

- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (*BOR* núm. 74 de 16 de junio de 2014), 1-403.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (*BOC* núm. 29 de 13 de junio de 2014), 1507-1937.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (*BOPA* núm. 202 de 30 de agosto de 2014), 1-414.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (*BOC* núm. 156 de 13 de agosto de 2014), 21911-22582.

³⁸ Se podría considerar el «Área de educación artística: visual y plástica, música y danza» del currículum de Cataluña de la LOMCE como un predecesor de esta denominación, aunque en este la música y la danza no son consideradas como un área independiente. Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (*DOG* núm. 6900 de 26 de junio de 2015): 103.

- 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* núm. 50 de 13 de marzo de 2015), 9-697.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura (*DOE* núm. 114 de 16 de junio de 2014), 18965-19283.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (*DOG* núm. 171 de 9 de septiembre de 2014), 37406-38087.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (*DOGV* núm. 7311 de 7 de julio de 2014), 16325-16694.
- 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), 1-139.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (*BORM* n.º 206 de 6 de septiembre de 2014), 33054-33556.
- 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* núm. 340 de 30 de diciembre de 2020), 122868-122953.
- Luis Gómez, Alberto. «La inspección educativa y su papel en la concreción del currículo geográfico: los cuestionarios provinciales para la Enseñanza Primaria durante el primer franquismo», *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 105-123.
- Ministerio de Educación Nacional. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953.
- Orden de 8 de julio de 1965, por la que se aprueban los Cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias (*BOE* núm. 229 de 24 de septiembre de 1965), 13006-13065.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros

docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (*BOA* núm. 119 de 20 de junio de 2014), 19289- 20246.

Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa (*BOE* núm. 106 de 1 de mayo de 2014), 33827-34369.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. (*BOE* núm. 173 de 20 de julio de 2007) 31487-31566.

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL* núm. 117 de 20 de junio de 2014), 44181-44776.

Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, acceso 25 de abril de 2021, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/consulta-publica-previa/cerrados/2021/prd-minimas-primaria.html>

Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (*BOE* núm. 15 de 17 de enero de 1981), 1096-1098.

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* núm. 52 de 1 de marzo de 2014), 19349-19420.

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (*BOE* núm. 90 de 13 de abril de 1982), 9586-9589.

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (*BOE* núm. 157 de 2 de julio de 2003), 25443-25466.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria (*BOE*, suplemento del número 220 de 13 de septiembre de 1991), 1-38.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (*BOE* núm. 80 de 22 de noviembre de 1982), 32011-32017. ■