

SEPTIEMBRE 2020

# Arts Educa

# 27

---



ISSN 2254-0709

---

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.

---

ArtsEduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

## DIRECCIÓN

D<sup>o</sup>. Ana M. Vernia Carrasco  
Universitat Jaume I de Castelló

## SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido  
Universitat de Barcelona

## CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. Ma Isabel Agut Font  
Cons. Superior de Música de Castelló

Dra. Patricia Ayala García  
Universidad de Colima (México)

D<sup>o</sup>. Gloria Baena Soria  
Universidad Autónoma de Barcelona

D<sup>o</sup>. Verónica Cannarozzo  
Cát. Libre Musicoterapia.  
Univ. Nacional de La Plata

Dra. Caterina Calderón Garrido  
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle  
Universitat de València

D<sup>o</sup>. Liliana Alicia Chacón Solís  
Universidad de Costa Rica

D. Javier Chávez Velásquez  
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López  
Universitat de València

Dra. Ma del Carmen Giménez Morte  
Cons. Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez  
Universidad de Valladolid

Dr. José Gustems Carnicer  
Universidad de Barcelona

D<sup>o</sup>. Pilar Jovanna Holguín Tovar  
Presidente PyscMuse  
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia

D. Ricard Huerta  
Universitat de València

Dra. Ma Esperanza Jambrina  
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz  
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz  
Universidad de Murcia

D<sup>o</sup>. Margarita Lorenzo de Reizábal  
Dep. Composición y Dirección. Musikene

Dr. Manuel Martí Puig  
Universitat Jaume I de Castelló

D<sup>o</sup>. Ma Eugenia Moliner Ferrer  
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes  
Cons. Superior de Música de Salamanca

Dra. Paloma Palau Pellicer  
Universitat Jaume I de Castelló

Dra. Ma del Carmen Pellicer  
Universitat Jaume I de Castelló

Dr. Antonio Ripollés Mansilla  
Universitat Jaume I de Castelló

D<sup>o</sup>. Paula de Solminihac  
Universidad Católica de Chile

Dra. Victoria Tischler  
University of West London

Jorge Ferrada Sullivan

Universidad de Los Lagos de Chile

D<sup>o</sup>. Ana M. Vernia Carrasco  
Universitat Jaume I de Castelló

## CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez  
Cons. Prof. de Danza José Espadero de  
Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido  
Universitat de Barcelona

D. Daniel Gil Gimeno  
Cons. Mestre Montserrat de Vilanova i la  
Geltrú

D. Alejandro Macharowski  
Escuela Superior de Arte y Tecnología  
(ESAT)

D<sup>o</sup>. Estel Marín Cos  
Universidad Autónoma de Barcelona

D<sup>o</sup>. M<sup>o</sup> Isabel Rocafull Baixuli  
Universitat Jaume I de Castelló

D. Luis Vallés Grau  
Cons. Prof. de Música de La Vall d'Uixó  
(Castellón)

## COLABORADORES

Carmen Caravaca Llamas  
Luna del Alba Pedregal Novas  
Martin Caeiro Rodríguez  
Silvana Mía Castillo Palpán  
Lucía Ginocchio Castro  
Margarita Lorenzo de Reizábal  
Itsaso Madariaga-López  
Lourdes Cilleruelo  
María Fuensanta Martínez Pérez  
Sara Navarro Lalanda  
Alicia Rius-Buitrago  
Jorge Fernández-Cedena  
David Mascarell  
M. Carmen Giménez Morte  
Luis Edgar Carrasco Filisola  
José Mela Contreras  
Elena Carrión Candel,  
Mercedes Pérez Agustín  
Isabel Matilde Barrios Vicente  
Yannelys Aparicio Molina

## MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

## FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

**ANA M. VERNIA****Editor-in-Chief ARTSEDUCA**

vernia@uji.es

**EDITORIAL**

Ahora más que nunca el arte se ha hecho visible, indispensable e inseparable de las personas. El covid-19, nos ha llevado a ver claramente lo que ya llevamos diciendo miles de años, el arte es imprescindible para la vida, para las personas, y también para el desarrollo y la economía de un país, por esta razón, ARTSEDUCA, en su Editorial núm. 27 quiere dedicar un pequeño homenaje a todas aquellas personas que han hecho más llevadera la situación de la pandemia. Especialmente a los sanitarios y a los artistas, unos cuidaron de la salud física y otros de la salud emocional, tanto unos como otros fundamentales en esta pandemia, y a los que sin duda les debemos muchísimo. En este sentido también reivindicamos la investigación tanto en arte como en salud, por ello son necesarios muchos más recursos económicos y humanos, que permitan avanzar en la ciencia.

Hoy ciencia, investigación, educación y arte van de la mano, como pilares fundamentales para seguir y avanzar por una calidad de vida, digna, en todas las edades, en todos los perfiles y en todas las situaciones, sin ningún tipo de exclusión, ni social y educativa. ARTSEDUCA se suma a estos pilares y en este número se puede visibilizar la investigación, la ciencia y la educación unidos por el arte como eje vertebrador.

Now more than ever, art has become visible, indispensable and inseparable from people. The covid-19, has led us to clearly see what we have been saying for thousands of years, art is essential for life, for people, and also for the development and economy of a country, for this reason, ARTSEDUCA, in its Editorial no. 27 wants to pay a small tribute to all those who have made the situation of the pandemic more bearable. Especially to the health workers and the artists, some took care of physical health and others of emotional health, both fundamental to this pandemic, and to which we undoubtedly owe a lot. In this sense, we also demand research in both art and health, which is why many more economic and human resources are necessary, which allow us to advance in science.

Today science, research, education and art go hand in hand, as fundamental pillars to continue and advance for a dignified quality of life, at all ages, in all profiles and in all situations, without any type of exclusion, nor social and educational. ARTSEDUCA joins these pillars and in this issue, research, science and education united by art can be made visible as the backbone.

**Reconeixement – Compartir Igual CC BY – SA**

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-Compartir Igual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

**Reconocimiento – Compartir igual CC BY – SA**

Este texto está sujeto a una licencia Reconocimiento-Compartir de Creative Commons, que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra siempre que se especifique la autoría y el nombre de la publicación incluso con objetivos comerciales y también permite crear obras derivadas, siempre que sean distribuidas con esta misma licencia. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

**Attribution – Share Alike CC BY – SA**

This text is subject to a Creative Commons Attribution-ShareAlike License, which allows you to copy, distribute and publicly publish the work provided the authorship and publication name are specified, even for commercial purposes and also create derivative works, provided they are distributed under the same license. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

# SUMMA



## EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

### 6 EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

THE SOCIAL THEATER AS A TOOL FOR INTERVENTION

Carmen Caravaca Llamas, Luna del Alba Pedregal Novas

### 20 DESCRIBIENDO LAS METODOGRAFÍAS: CREAR, APRENDER E INVESTIGAR BIOGRÁFICAMENTE DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

DESCRIBING METHODOGRAPHIES: CREATE, LEARN AND RESEARCH BIOGRAPHICALLY FROM ART EDUCATION

Martín Caeiro Rodríguez



### 36 LAS ESCUELAS DE MÚSICA Y LOS PROYECTOS MUSICALES SOCIOEDUCATIVOS Y COMUNITARIOS. MODELOS EDUCATIVOS, RETOS Y CONTEXTOS

MUSIC SCHOOLS AND MUSIC SOCIOEDUCATIONAL AND COMMUNITY PROJECTS. EDUCATIONAL MODELS, CHALLENGES AND CONTEXTS

Margarita Lorenzo de Reizábal

### 54 LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA "SA BLANCA DONA" EN IBIZA

PROJECT-BASED LEARNING IN MUSIC: A CASE STUDY IN HIGH SCHOOL EDUCATION IN IBIZA

María Fuensanta Martínez Pérez, Sara Navarro Lalanda



### 72 AUTONOMÍA Y DIÁLOGO DURANTE LA CREACIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE CREACIÓN EN DANZA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

AUTONOMY AND DIALOGUE DURING CREATION: A QUALITATIVE STUDY ON THE EXPERIENCES OF CREATION IN DANCE OF A GROUP OF STUDENTS

Silvana Mía Castillo Palpán, Lucía Ginocchio Castro

## ENTREVISTA

### 88 JOSEP GUSTEMS CALDERÓN

BY ANA M. VERNIA

### 92 CLAUDIA MONTERO

BY ANA M. VERNIA



## EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

### 96 UNA EXPERIENCIA DE RECREACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE DE MALLARMÉ, DEBUSSY, NIJINSKY, Y BAKST

A RECREATION EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL AREA OF L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE DE MALLARMÉ, DEBUSSY, NIJINSKY, AND BAKST

M. Carmen Giménez Morte

### 114 EDUCAR EN TIEMPOS DE SELFIES: HACIA EL ANTISELFIE

EDUCATION IN THE AGE OF SELFIES: TOWARDS ANTISELFIE

Itsaso Madariaga-López, Lourdes Cilleruelo

# ARRIO



## **128 EDUCACIÓN Y PERFORMANCE: UNA EXPERIENCIA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS**

EDUCATION AND PERFORMANCE: AN EXPERIENCE AGAINST SEXIST VIOLENCE  
Alicia Rius-Buitrago, Jorge Fernández-Cedena

## **144 BENEFITS OF INTRODUCING PICTURE BOOKS THROUGH ICTS IN BILINGUAL SETTINGS: AN EXAMPLE WITH CUADERNIA AND PRESS HERE BY HERVE TULLET**

BENEFICIOS DE INTRODUCIR LIBROS ILUSTRADOS A TRAVÉS DE LAS TIC EN ENTORNOS BILINGÜES: UN EJEMPLO CON CUADERNIA Y PRESS HERE BY HERVE TULLET  
Elena Carrión Candel, Mercedes Pérez Agustín, Isabel Matilde Barrios Vicente, Yannelys Aparicio Molina

### **MUSICOLOGÍA - TICS**

## **160 MOBILE LEARNING EN LAS ARTES VISUALES. UN ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ARTÍSTICAS CON SMARTPHONES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS**

MOBILE LEARNING IN THE VISUAL ARTS. AN APPROACH TO ARTISTIC EDUCATIONAL EXPERIENCES WITH SMARTPHONES IN THE LAST YEARS  
David Mascarell Palau



## **174 DEL GUITARRISTA AL NEOGUITARRISTA: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA SEMÁNTICA DE LA PALABRA DESDE LA MÚSICA**

DEL GUITARRISTA AL NEOGUITARRISTA: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA SEMÁNTICA DE LA PALABRA DESDE LA MÚSICA  
Luis Edgar Carrasco Filisola

### **ARTE Y SALUD**

## **186 LA RÍTMICA –MÚSICA EN MOVIMIENTO– COMO ESTRATEGIA DE REEDUCACIÓN CORPORAL Y REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL EN PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL**

DALCROZE EURHYTHMICS - MUSIC IN MOTION - AS A STRATEGY OF BODY RE-EDUCATION AND PSYCHOSOCIAL REHABILITATION IN PEOPLE WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS  
L. del Barrio Aranda, E. Arús Leita



### **OPINIÓN**

## **200 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UNA PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA**

ARTISTIC EDUCATION AND INTERCULTURAL COMPETENCIES: A PROPOSAL FOR PROMOTING CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY SCHOOLING IN CHILE  
José Mela Contreras

### **RESEÑAS**

## **114 SENSIBLE Y VALIENTE CARTOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

SENSITIVE AND COURAGEOUS CARTOGRAPHY OF ARTS EDUCATION  
Amparo Alonso



## **216 SANDRA SOLER. MUJERES MÚSICAS. DIFICULTADES, AVANCES Y METAS A ALCANZAR EN EL SIGLO XXI**

Ana María Campo Llop



Carmen Caravaca Llamas  
Luna del Alba Pedregal Novas

“**EL TEATRO  
SOCIAL COMO  
HERRAMIENTA DE  
INTERVENCIÓN  
SOCIOEDUCATIVA**”

-----  
THE SOCIAL THEATER AS A TOOL FOR INTERVENTION

## RESUMEN

Esta investigación de carácter teórico está basada en la búsqueda, recolección y análisis objetivo de la información. Tiene como objetivo principal la descripción del Teatro social y en concreto, del Teatro del Oprimido y la Oprimida en sus diferentes modalidades, técnicas, evolución y características con el fin de establecer un nexo de unión práctico basado en su uso como herramienta profesionalizada e innovadora en las intervenciones socioeducativas desarrolladas desde el ámbito social. El Teatro del Oprimido y la Oprimida poseen una serie de principios éticos acordes con los pertenecientes a la intervención social, así como de una finalidad concreta que persigue la transformación, el cambio y el bienestar social. Las características esenciales de este tipo de teatro representan un potencial socioeducativo por la transmisión de conocimientos, alejado del método convencional del teatro tradicional, pues promueve la participación activa de todas las personas asistentes como forma de desarrollo personal y comunitario mediante el análisis crítico de la realidad.

## PALABRAS CLAVE

**Teatro Social, Teatro del Oprimido, Intervención social; Metodología**

## ABSTRACT

This theoretical research is based on the search, collection and objective analysis of the information. Its main objective is the description of the Social Theater and specifically, of the Theater of the Oppressed in its different modalities, techniques, evolution and characteristics in order to establish a practical union link based on its use as a professionalized and innovative tool in the socio-educational interventions developed from the social field. The Theater of the Oppressed have a series of ethical principles consistent with those pertaining to social intervention, as well as a specific purpose that pursues transformation, change and social welfare. The essential characteristics of this type of theater represent a socio-educational potential for the transmission of knowledge, far from the conventional method of traditional theater, as it promotes the active participation of all attendees as a form of personal and community development through the critical analysis of reality.

## KEYWORDS

**Social Theater, Theater of the Oppressed, Social intervention; methodology.**

# EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Carmen Caravaca Llamas  
Luna del Alba Pedregal Novas

## INTRODUCCIÓN

El arte es un gran vehículo de aprendizaje que nos permite reflexionar, sentir y empatizar con las demás, pues según Moreno (2016, p.6): *“la empatía que produce el arte con el espectador es la vía perfecta para remover mentes y llevar a los individuos a la acción”*. Para Lladó (2017), el teatro tiene capacidad de transformación, de hacernos reflexionar, sentir, empatizar y empoderarnos. Concretamente el teatro social, explican Cortés y Gracia (2016, p.14), puede constituir una herramienta de cambio social e individual, promoviendo la autogestión de la imagen en lugares públicos, así como de reflexión sobre situaciones que reflejan la realidad social. El arte también se incorpora en las actuaciones profesionales del ámbito social. Por este motivo el Teatro social y en concreto, el Oprimido y la Oprimida, parece emerger como una herramienta muy interesante para nuestra práctica profesional desde las ciencias sociales. Además, sus niveles de actuación explicados por Vega (2009), es decir, individual, grupal y comunitario, permiten que sea una metodología afín a la intervención social, permitiendo transmitir valores sociales y potenciando habilidades creativas y comunicativas. Este tipo de teatro pretende visibilizar la realidad sociopolítica para inducir al cambio tanto personal como comunitario bajo unos principios éticos y un proceso estructurado con unas características concretas.

Con este trabajo se espera contribuir a la reflexión sobre la incorporación de esta práctica como herramientas profesional de intervención social, pues da a conocer los aspectos generales y específicos sobre el teatro y su potencial como herramienta socioeducativa para la intervención social en colectivos específicos (Boal, 1982).

## EL TEATRO SOCIAL Y SUS MODALIDADES PRÁCTICAS

En primer lugar, hay que distinguir los principales tipos de teatro. El Teatro Social es una metodología para el cambio social, la participación y el empoderamiento, que engloba distintos tipos como el Teatro Popular, Teatro para el Desarrollo, Teatro para el Recuerdo, Teatro del Oprimido y Oprimida, Teatro en la Educación para la Salud, Teatro Museo, Teatro Basado en la comunidad y Teatro en la Prisión (Motos, Navarro, Ferrandis y Stronks, 2013). Los límites entre estas modalidades de teatro son flexibles y permeables por lo que convergen en muchas de sus características y se alimentan los unos de los otros. Contra la información falsa y sesgada, el Teatro Periodístico; contra el espectáculo, el Teatro Invisible; contra nuestra propia represión, el Arco Iris del Deseo; contra la sumisión y las leyes opresivas, el Teatro Legislativo (De Vicente, 2009).

El Teatro del Oprimido y la Oprimida, debido a su metodología práctica, es el principal precursor del denominado Teatro Social y por ello nos vamos a centrar en su metodología para el análisis y relación con la intervención social. Este tipo de teatro según Vega (2009), se distingue del teatro convencional porque este último es un objeto de consumo, es un teatro elitista, en el que los actores y actrices son profesionales, centrado en comunicar un mensaje con una finalidad estética, en la que no es tan importante el proceso sino el fin.

El T.O, nace bajo el impulso del dramaturgo Augusto Boal quien crea un sistema de ejercicios y juegos para utilizar el lenguaje teatral como una herramienta liberadora y de trabajo socio-comunitaria destinada a la lucha por transformar situaciones de injusticia social. Para Forcadás (2012), el T.O tiene una dimensión humana, en él es muy importante el proceso realizado y su objetivo final va más allá de la mera representación ante un público, el cambio social. Según Puga (2012), representa

situaciones de injusticia y opresión social para estimular el deseo de transformar esa realidad en la que viven las personas, apoyándose en que los y las espectadores puedan transformarse en protagonistas activos de la acción con el fin de que lleven a la vida real lo realizado en la acción dramática.

El T.O se basa en la investigación y en la acción porque según Boal (1980), se trata de un "teatro-ensayo" en el que las personas oprimidas ensayan las situaciones de opresión para que puedan enfrentarse a ellas en sus vidas cotidianas. Para ello, se destruye la barrera existente entre actores y actrices y las personas asistentes, pues las participantes figurarán en ocasiones como actores y actrices y en otras como simples espectadores y espectadoras de una forma dinámica. De esta manera, según Baraúna y Motos (2009), se propone transformar al espectador (ser pasivo), en espect-actor y espect-actriz (protagonista de la acción dramática y sujeto activo), estimulándolo a reflexionar sobre sus situaciones cotidianas de opresión y que la representación sea el impulso para actuar en la vida real, mostrando así que cada persona es necesaria para la transformación de la sociedad y pretendiendo además, despertar el deseo de aplicar a la vida real lo ensayado en el teatro.

Para Boal (1980, p.228), todas las formas de teatro deben ayudar a los/as espectadores/as a salir de su condición de meros/as observadores/as y potenciar acciones como protagonistas de la acción dramática, inclusive si se equivoca porque "si se equivoca, se equivoca en la acción y descubre desde su punto de vista que esta acción es mala". Por ello, Boal (2009, p.18) afirma que los personajes no son quienes deben pensar y actuar, sino el espectador. "No basta consumir cultura, es necesario producirla. No basta gozar del arte, es necesario ser artista; no basta producir ideas, es necesario transformarlas en actos sociales concretos y continuados."

### La Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire como punto de origen

Actualmente el Teatro del Oprimido y la Oprimida es mundialmente conocido por su metodología práctica. Este tipo de teatro apareció en Brasil a finales de los años 50 a manos de Boal que unió el teatro convencional con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire que pretendía la transformación de los problemas

sociales y la concienciación de la población sobre el estado de opresión (Baraúna y Motos, 2009; Ocampo, 2008). El Teatro del Oprimido, según Boal (2005), "incorpora de la metodología de Freire, la propuesta de que cada persona construya su conocimiento con libertad, con autonomía y con un método abierto que permita a cada uno poder construir su camino...". Siguiendo el principio de dicha Pedagogía Social "por los oprimidos y no para los oprimidos" (Boal, 1982, p.96), supone una intervención práctica y política revolucionaria que incita a las personas oprimidas a luchar por la liberación: "la ficción antes de la realidad, la repetición antes de la revolución" (Boal, 1980, p.80).

Para Freire (1970) existen dos tipos de educación: la de las personas dominantes, en la que se mantiene el poder de unas personas sobre otras; y la del oprimido y oprimida, que utiliza la educación para la libertad de la sociedad. La primera no tiene en consideración la cultura y los conocimientos de quienes educa, se basa en principios de domesticación, alienación y autoridad que se transmiten del educador o educadora a las personas a las que educan, de manera paternalista a través del conocimiento que les impone. Según Motos et al (2013), esta pedagogía pretende mantener la división entre las personas (entre las oprimidas y opresoras), para impedir el diálogo entre ellas. La educación problematizadora para Baraúna y Motos (2009), se funda en lo contrario, en crear un continuo diálogo de respeto en el que no existe la figura del profesorado y alumnado sino profesor, profesora-estudiante y estudiante-profesor y profesora. Añaden, que esta pedagogía pretende concienciar a las personas de su realidad social y existencial, es crítica y se compromete con el cambio social, es una educación para la liberación, por lo que tanto Boal como Freire pretenden desarrollar en las personas oprimidas la concienciación de su opresión y el pensamiento crítico, utilizando el diálogo como base para la educación, pues sin él no podría existir ni la educación ni la intervención social.

Con todo ello, Boal pretendía crear diferentes formas teatrales útiles para las personas con el fin de que pudiesen superar el papel de consumidores de bienes culturales asumiendo el rol de productores (Abellán, 2001). Esta modalidad teatral escenifica una situación de injusticia real y se estimula el intercambio de información y experiencias entre actores, ac-

trices y las personas espectadoras con una intervención directa en la teatralización, con la finalidad de analizar y comprender la escena para buscar acciones que puedan transformar la realidad representada. Este método teatral tiene como principio base que el acto de transformar es transformador y busca, a través del diálogo, devolver a los y las oprimidas el derecho a la palabra y su derecho a ser (Lladó, 2017).

El T.O, según Forcadas (2012, p.11-12) “actúa de catalizador y disparador de cambios sociales, abriendo nuevas posibilidades de transformación, más integrales y sostenibles. Al mismo tiempo, es multiplicador pues genera intercambio de conocimientos y nuevas formas de trabajar entre los grupos implicados”. Baraúna y Motos (2009) relacionan esta pedagogía del Oprimido y la Oprimida con el ámbito social, la política, el trabajo y las experiencias vividas, proponiendo acciones que están dirigidas a la práctica social y a una educación liberadora, valorando las relaciones sociales y culturales, con las comunidades y las personas oprimidas. Mediante este tipo de teatro, se realiza un trabajo de educación política y de liberación con el objetivo de favorecer la concienciación de las personas a través del diálogo y de acciones dinámicas de índole educativo.

### Características y descripción de las fases metodológicas del Teatro del Oprimido y Oprimida

Las técnicas y modalidades del Método del Teatro del Oprimido y la Oprimida son consecuencia de la colectividad, de descubrimientos conjuntos y experiencias concretas que revelaron unas necesidades objetivas para dar respuesta a la opresión, tanto interior como exterior. La Organización Internacional del Teatro del Oprimido (ITO) (s.f) en su declaración de principios determina una serie de cuestiones:

- El T.O es un movimiento mundial estético, no violento que defiende la paz, pero no la pasividad y cuyo objetivo básico es humanizar la Humanidad.
- El T.O es un sistema de juegos, técnicas y ejercicios que ayuda a las personas a desarrollar en sí mismas lo que ya tienen dentro: el teatro.

- Todos los seres humanos son teatro, las personas utilizan cotidianamente el mismo lenguaje que los actores y actrices, su cuerpo y su voz. De esta forma se expresan las ideas, emociones y deseos. Así mismo, tenemos la capacidad de observar estas acciones y los efectos que producen en el entorno, siendo al mismo tiempo actor/actriz y espectadores de lo que ocurre a nuestro alrededor.
- El T.O ofrece un modo estético de analizar el pasado, el contexto del presente y poder inventar el futuro. Permite aprender a vivir en sociedad haciendo teatro, a sentir, sintiendo y a pensar, pensando, es un ensayo para la realidad.
- Se les llama oprimidos u oprimidas a aquellas personas o grupos que son discriminados culturalmente, políticamente, socialmente, por razones de género, sexualidad o procedencia y mediante el T.O trata de convertirlos en responsables de su propio cambio. El T.O se basa en que todas las relaciones deben ser un diálogo entre personas libres con los mismos derechos y el respeto mutuo sobre sus diferencias.
- El T.O es un método de análisis y de transmisión de conocimientos y sentimientos. Se utiliza, sobre todo, en actividades sociales: arte, cultura, educación, política, psicoterapia, trabajo social, alfabetización y salud pública. Es un instrumento para expresar los deseos, para crear empatía, concienciación y respeto, es un instrumento para llegar a la justicia social.

Explica Lladó (2017) que para Boal cualquier lugar es un buen lugar para el T.O, lo concibió fuera de las instituciones como una propiedad humana donde las personas pueden observarse a sí mismas y a los demás en acción, ya que el T.O pretende la democratización cultural, hacer partícipes a todas las personas de la creación artística. No busca, según Esterri (2004), únicamente la reflexión y el cambio a partir de la comunicación entre los actores y actrices y el público, sino que pretende crear una nueva vía de comunicación entre ambos para buscar, de manera conjunta, alternativas y soluciones ante las situaciones de injusticia social con el fin de fomentar la transformación

participativa y activa de la comunidad con el arte como instrumento.

La revolución teatral de Boal se basa así en una poética que contiene, al menos, tres condiciones: a) la destrucción de la barrera entre las personas que actúan y las que asisten como espectadores/as, por lo que todos/as deben actuar y ser protagonistas; b) la eliminación de la propiedad privada de los personajes por los actores individuales, para lo que inventa el sistema comodín, es decir que los personajes no son del actor sino de todos/as y tienen una significación social, y c) la transformación del ciudadano en legislador, que resulta de su idea del Teatro Legislativo (De Vicente, 2009). Por otra parte, Baraúna y Motos (2009) describen una serie de reglas que deben respetarse siempre en las sesiones de este tipo de teatro:

- Claridad en la representación a todos los niveles. Las imágenes, la indumentaria y los objetos deben tener un significado y función concretos.
- Evitar las agresiones físicas, como dice Boal (2001): "Nosotros nunca hacemos violencia. Queremos revelar la violencia que hay, pero nunca crear nueva violencia"
- Evitar los bloqueos que pueden experimentar los actores y actrices que se resistan al cambio de papeles en las dinámicas.
- Sólo la persona curinga puede interactuar con el público, los actores y actrices deben limitarse a sus personajes.
- La representación debe ser estética, no puede perder esa magia del teatro pues puede provocar que los y las espect-actores y actrices no interpreten cuando llegue el momento, sino que se limiten a hablar.
- La pregunta que se plantea para la reflexión debe ser clara y concisa, centrada en lo que se quiere tratar.

Se utilizan técnicas y juegos donde las personas espectadoras tienen la capacidad de modificar la obra teatral, rompiendo con el modelo tradicional y permitiendo penetrar en la imagen y transformarla, y también posibilitando el tránsito entre la realidad y el mundo de las ideas. La meta del Teatro del Oprimido, según

Boal (2004, p. 95) es dinamizar y transformar la escena como forma de transformación de la propia persona. La obra gira en torno a un personaje principal en situación de opresión que desea hacer algo y esto entra en conflicto con aquello que quiere el antagonista. Este será el eje central alrededor del cual se desarrolla la historia y los demás personajes, que representan los diferentes niveles de jerarquía. Por un lado, se encuentran los partidarios del antagonista, que comparten sus intereses. Por otro, los potenciales aliados, quienes comparten los intereses del protagonista a largo plazo, pero debido a las estructuras de poder apoyan al antagonista. Y, por último, las personas que poseen el poder emocional, es decir, aquellas que jerárquicamente no tienen tanto poder como el antagonista pero que usando su poder emocional pueden favorecer al protagonista. Los personajes deben tener una expresión corporal y acciones características, con elementos, vestuario y gestos que puedan identificarse fácilmente para permitir a los espect-actores y actrices su reconocimiento cuando sustituyan a un personaje concreto (Baraúna y Motos, 2009).

A groso modo, podemos resumir las fases que constituyen el Teatro Foro dentro del T.O: el calentamiento de los y las espect-actores y actrices, la representación de la obra anti-modelo y el foro (Baraúna y Motos, 2009; Boal, 2006; Alvarado y Álvarez, 2016). Antes de comenzar la obra el o la curinga explica qué es el T.O y sus reglas. Seguidamente propone una serie de juegos para que los y las espect-actores y actrices se encuentren más cómodos y no tengan miedo de intervenir en el foro. Después, se representa la pieza anti-modelo, en la que la persona protagonista no logra conseguir su objetivo y se muestra sumisa ante la opresión. En este momento, no se pretende buscar la mejor solución, sino mostrar aquellos mecanismos de poder presentes en la situación de opresión y permitir analizar y pensar a las personas presentes nuevas alternativas de actuación en la pieza. La metodología de esta modalidad de teatro según las fases es la siguiente (Boal, 2001; 2006; Baraúna y Motos, 2009):

- Preparación de la pieza y ensayo. Se realizan ejercicios y juegos dirigidos a la preparación de las personas participantes, definidos y sistematizados por Boal (2006) bajo el nombre de la Estética del Oprimido donde se prima agudizar los sentidos y

las emociones. Después se realiza la construcción y preparación colectiva de la obra donde se proponen ideas para la representación y se elige una temática, cada persona con ayuda del/la curinga, expone las situaciones de opresión relacionadas que han vivido. Esto es, por tanto, un proceso de creación colectiva a través del diálogo y la representación ya que los textos se construyen a partir de las historias de vida relatadas y la lluvia de ideas, con la finalidad de realizar improvisaciones que guíen la redacción del guion.

- La representación: Cuando se decidan las situaciones a representar comienza el trabajo de dramaturgia, es decir, la construcción de la pieza teatral mediante el debate continuo por todas las personas participantes. Para la creación de la pieza se debe conocer y definir unas cuestiones que el grupo debe plantearse y discutir para ofrecer distintas respuestas como por ejemplo: qué es lo que desea la persona protagonista, qué problemas se plantean, cuáles son las salidas que tiene para afrontar la situación, etc. El o la curinga tiene una serie de reglas que debe respetar obligatoriamente como estar atento/a al público, hacerles preguntas sobre la situación, fomentar su participación continua, no decir nunca nada por su cuenta y evitar cualquier tipo de manipulación o inducción al espectador. El espacio escénico y espacio dramático se decide en consenso con todos y todas las participantes, convirtiendo así el espacio en otra ocasión para el diálogo y el consenso. La escenografía, por su parte, se construye con materiales reciclados y recogidos de la basura, el vestuario lo aportan los y las participantes y depende de sus habilidades de creación la escenográfica de las escenas, así como la elección de la música y la iluminación.
- El debate: Tras la representación, el o la curinga incita a la participación e invita a los espect-actores y actrices a intentar romper la situación de opresión y a representarla con las alternativas propuestas. Debate con ellos y ellas si estas pueden ser realizadas e insta a los espect-actores y actrices a hablar sobre lo que supone para ellos y ellas la escena representada. Su intervención es clave pues esta pieza no tiene un final determinado, depende de las personas asistentes, de esta forma se

convierten en piezas claves de la transformación de la opresión, son sujetos activos de la sociedad y no meros espectadores y espectadoras.

### Aspectos clave de su utilización

La actividad teatral es “un instrumento eficaz en la comprensión y en la búsqueda de soluciones para problemas sociales e interpersonales” (Boal, 1996, p.28). El T.O ha sido utilizado como método para visibilizar y reflexionar sobre situaciones de injusticia social y el contexto donde se desenvuelven, teniendo como finalidad lograr la transformación de las personas, grupos, comunidades y la sociedad. De esta forma, el T.O puede favorecer este proceso transmitiendo valores sociales, de empatía y solidaridad, así mismo, pretende desarrollar las habilidades comunicativas, el autoconocimiento de las personas y la conciencia de la comunidad, así como del entorno del formamos parte. Desarrolla, así mismo, la capacidad crítica, la reflexión y el autoconocimiento en tanto que no solo representa una realidad, sino que la cuestiona.

De esta forma, según Lladó (2017) el teatro se convierte en un lugar para ensayar, de forma ficticia, las situaciones de conflicto e injusticia reales, para, de esta manera, dotar a las personas del proceso creativo, de habilidades individuales y sociales y del poder de cambio para convertirlas en los motores hacia una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Según Baraúna y Motos (2009), las personas participantes exponen que la experiencia de ser espect-actor o actriz resulta realmente positiva pues permite percibir las situaciones de opresión en sus vidas y en las de las demás, adquiriendo una mayor conciencia de oprimido/opresor. El T.O tiene un poder transformador y purificador de bloqueos personales (Boal, 2004) y favorece los siguientes aspectos (Moreno, 2016; Vega, 2009; Forcadás, 2012):

- A nivel grupal y comunitario, favorece la cohesión social, el sentimiento de pertenencia y solidaridad.
- Fomenta sentimientos de empatía y el respeto mutuo.
- Crea conciencia de la capacidad personal de transformar la realidad que vivimos y, sobre todo, de la fuerza de la ciudadanía unida.

- Permite pasar de la vivencia personal a la compartida, analizar y entender todas las posiciones del conflicto y dónde se puede producir el cambio para superarlo.
- Busca desarrollar la fuerza necesaria para actuar en la vida real, para luchar colectiva y cotidianamente contra las situaciones de injusticia social.

El conjunto de facilidades pueden ser agrupadas en función de los siguientes aspectos:

- Por definición y objetivos. Existen muchas características comunes entre el T.O y las disciplinas de intervención psicosocial con las personas, grupos y comunidades, por lo que puede resultar muy enriquecedor incluir este teatro como una herramienta y técnica de actuación profesional. El T.O, como explica Forcadás (2012), posee una gran capacidad transformadora actuando de medio para producir cambios sociales, favoreciendo nuevas posibilidades de transformación y la generación e intercambio de conocimientos entre las personas participantes. A su vez, Vega (2009, p.11) explica que el teatro es un instrumento para la generación de este diálogo pues plantea alternativas de cambio y transformación social, convirtiéndose en un gran instrumento de intervención socioeducativa cuando lo utilizamos para el trabajo creativo y de grupo.
- Según los principios. Para Baraúna y Motos (2009, p.92), el T.O tiene entre sus objetivos la defensa de la justicia social, los derechos humanos, sociales, políticos y culturales, la libertad, la igualdad, la democracia, la no discriminación y exclusión social y la divergencia cultural. Podemos decir que los principios que rigen disciplinas como la Educación Social o el Trabajo Social son coincidentes y por tanto, estas piezas teatrales se ofrecen como parte de sus intervenciones para ser desarrolladas con la intención de que las personas los interioricen y los pongan en práctica en su vida diaria. De esta forma se produce la multiplicación, en la que unas personas se los transmiten a otras mediante un ambiente creativo, de respeto, solidaridad y libertad en el que poder expresarse de manera libre en un lugar exento de juicios de valor

y prejuicios.

- Niveles de intervención: Según Vega (2009, p.11), el T.O representa e interactúa con las relaciones personales y con el entorno donde se producen, es una herramienta de autodescubrimiento y conocimiento de las propias posibilidades pues permite ver y desarrollar los recursos comunicativos y expresivos de las personas. Así mismo, el teatro nos ofrece la posibilidad de incidir en todos los niveles de intervención social, es decir, el nivel individual, el grupal y el comunitario (Vega, 2009, p.11-12):

- A nivel individual, el teatro sirve de autoconocimiento para adquirir capacidades, aprender nuevos lenguajes de expresión, descubrir nuevas posibilidades creativas y de improvisación a través del diálogo, generando relaciones de igualdad. Este crecimiento personal nos permite analizarlos para descubrir dónde nos encontramos y hacia dónde queremos ir y se adquiere a través de los sentidos, lo que vemos y escuchamos y gracias a ello, podemos comprender más allá de la razón.
- A nivel grupal, el teatro nos permite desarrollar la conexión con nosotros y nosotras mismas en relación con los demás. El teatro es una acción de grupo, una acción de creación colectiva que ofrece pautas de integración y diálogo, se puede desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo y concienciación social que favorece el enriquecimiento socio-personal.
- A nivel comunitario, el teatro sirve para comprender el concepto de comunidad y crear esa pertenencia a la misma desde el nivel social, permitiendo la comprensión del importante rol que desarrolla cada persona en ese entorno y las posibilidades de transformación social.

A pesar de considerar el T.O como una gran herramienta de intervención socioeducativa, existen algunos inconvenientes o limitaciones a la hora de ser aplicado. Lladó (2017) reúne los siguientes: establecer los criterios de evaluación de la forma más objetiva posible, in-

vertir mucho tiempo de preparación tanto para la creación de la obra como para incentivar a las personas que van a participar ya que conlleva: investigación, elección del tema, aprendizaje de conceptos, actitudes, habilidades y técnicas de improvisación, así como una base de formación social y el teatro para realizar la práctica de forma correcta y obtener resultados satisfactorios.

### POTENCIALIDADES EDUCATIVAS Y DE DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO

Una de las potencialidades educativas del teatro, según Baraúna y Motos (2009, p.205), es la investigación: "(...) Pero no cualquier investigación, sino aquella que tiene la persona, al ser humano y a su ser en el mundo como sujeto de exploración, de estudio y de trabajo" porque a través de la dramatización y el teatro, las personas pueden reflexionar de manera continuada sobre aquello que son y lo que hacen, sobre su identidad, sobre las interacciones y acciones que desarrollan. Esto posibilita el crecimiento personal, mejorando los recursos expresivos y comunicativos y el empoderamiento de quienes participan. Además, a nivel grupal y comunitario, estas reflexiones se ven alimentadas por las reacciones y respuestas de los y las demás a las acciones realizadas, sus perspectivas, pensamientos, visiones y percepciones, llegando así al empoderamiento comunitario o colectivo.

Las acciones concretas representadas en las obras del T.O facilitan la toma de conciencia y la transformación de la sociedad, pero las características más importantes de la utilización de la metodología de aprendizaje en el teatro son las siguientes (Baraúna y Motos, 2009):

- Es un punto de encuentro integrador, inter y multigeneracional, de interacción y de descubrimiento más allá de la edad, profesión, género o procedencia.

- Educa y divierte al mismo tiempo y la representa de situaciones humanas, sencillas y cotidianas, permite observar, analizar, pensar, explorar y estudiar experiencias reales. La creación artística conjunta fomenta el aprendizaje colectivo.
- Mediante la acción teatral y la experiencia individual y grupal que conlleva, se produce el crecimiento, descubrimiento o el avance personal o comunitario.
- Es un medio de comunicación y expresión que permite descubrir las posibilidades y límites personales y sociales.
- Las acciones dramáticas permiten el uso simbólico de los objetos y el espacio, por lo que favorecen la capacidad de transferencia, la flexibilidad y la adaptación a nuevas situaciones y el desarrollo de la creatividad.
- Actuar y desarrollar un papel es un juego simbólico, "como si..." es una técnica para la suposición, la creación y la imaginación. Gracias al teatro se transfieren valores, ac-

**Figura 1**

Beneficios socioeducativos y habilidades adquiridas con el T.O

Fuente: elaboración propia a partir de Llanos (2017, p.36)

<b>Acción del T.O.</b>	<b>Beneficios socio-educativos</b>	<b>Habilidades adquiridas</b>
Técnicas y juegos teatrales para la desmecanización	<p>Toma de conciencia del espacio, el ser, los sentidos y el grupo.</p> <p>Conocer las dinámicas y las relaciones de poner existentes en los grupos.</p> <p>Desarrollar las habilidades expresivas y de comunicación.</p> <p>Conectar con el propio cuerpo.</p> <p>Elaborar conciencia del grupo, generar respeto y confianza.</p>	<p>Autoconocimiento.</p> <p>Conocimiento espacial.</p> <p>Creatividad.</p> <p>Habilidad para experimentar nuevas formas de sentir y de hacer.</p> <p>Capacidad de improvisación.</p>
Selección del tema a representar.	<p>Se produce la cohesión grupal por las experiencias comunes.</p> <p>Potencia el consenso y la democratización del proceso.</p> <p>Posibilita el intercambio de experiencias.</p>	<p>Escucha activa.</p> <p>Observación participativa.</p> <p>Habilidades comunicativas.</p> <p>Asertividad.</p> <p>Empatía.</p> <p>Empoderamiento.</p>
Preparación de la pieza teatral a través de las modalidades de T.O.	<p>Toma de conciencia sobre las situaciones de opresión propias y ajenas.</p> <p>Reflexión y pensamiento crítico.</p> <p>Fomento de la creatividad.</p>	<p>Asertividad.</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>Habilidades de improvisación.</p> <p>Creatividad.</p> <p>Conciencia social.</p> <p>Asertividad.</p>
Representación de la pieza.	<p>Desarrollo de las capacidades de comunicación y actuación.</p> <p>Empoderamiento personal y grupal.</p> <p>Intercambio de experiencias con las personas de la comunidad</p>	<p>Habilidades de actuación.</p> <p>Flexibilidad.</p> <p>Empatía.</p> <p>Tolerancia.</p> <p>Empoderamiento.</p> <p>Asertividad.</p>
Creación del debate foro.	<p>Búsqueda de alternativas y soluciones conjuntas al problema planteado.</p> <p>Realizar un consenso en la comunidad.</p>	<p>Asertividad.</p> <p>Capacidades de debatir.</p> <p>Comunicación eficaz.</p> <p>Escucha activa.</p> <p>Empoderamiento.</p>

En definitiva, el T.O tiene como objetivo fundamental proporcionar instrumentos, experiencias y recursos que permitan ampliar y explorar la calidad de sus recursos comunicativos y expresivos para favorecer la mejora de su calidad de vida (Baraúna y Motos, 2009).

### El papel del/la curinga

El/La curinga es una persona imprescindible en este tipo de teatro que coordina, modera, anima y facilita el proceso: dirige el espectáculo, organiza los grupos, actúa y media (Baraúna y Motos, 2009). Debe ser un profesional de origen multidisciplinar con conocimientos sobre el teatro y sobre la enseñanza, psicología y sociología (Motos et al., 2013). Su trabajo, según John Somers (2009), se concreta en:

- Investigar el contexto donde tendrá lugar la intervención, así como a las personas.
- La definición por objetivos de su intervención.
- Definir los objetivos de su intervención y construir la pieza teatral para favorecer y crear las condiciones óptimas para la transformación y el cambio social y personal.
- Evaluar los resultados para determinar la efectividad de la intervención.

Además, sus características y habilidades según Tejada (1998), deben ser las siguientes:

- Ser conocedora del entorno: tomar en consideración al colectivo, el entorno social donde viven y el contexto en general.
- Reflexionar sobre la práctica: esta reflexión permite tomar conciencia sobre los pasos desarrollados en el proyecto.
- Auto-perfeccionamiento, actitud autocrítica y de evaluación profesional con el fin de mejorar en el futuro.
- Flexibilidad y adaptación a los cambios.
- Tolerancia a la incertidumbre, a la inseguridad y al riesgo: superar los miedos ante los nuevos retos adoptando una actitud flexible y tolerante.

- Iniciativa y capacidad de toma de decisiones.
- Facilidad para trabajar en equipo.
- Compromiso ético profesional con los valores de la comunidad.

Las claves éticas del curinga según Freire (2000), teniendo en cuenta que su destino final es hacer siempre el bien, son: la permanente reflexión y flexibilidad sobre la acción; el aprendizaje co-intencional, es decir, formar y ser formado al mismo tiempo pues el aprender y el enseñar van de la mano; y la actitud en el ejercicio de la práctica y atreverse a romper con lo preestablecido.

Tras esta revisión de las características del o la curinga podemos descubrir su relación práctica con las disciplinas de intervención social como son la Educación social o el Trabajo social: funciones compartidas, responsabilidad ética y preocupación e interés sobre el bienestar social.

### CONCLUSIONES

Esta investigación ha analizado los diferentes conceptos y modalidades del Teatro social y se puede concluir que aunque tradicionalmente, el teatro ha sido un arte estético con fines lúdicos que se centraba más en el fin que en el proceso, esto cambia con el Teatro Social, en concreto con el Teatro del Oprimido y la Oprimida, pues el proceso de creación también es importante y supone un periodo de transformación y desarrollo de las personas participantes. El arte como vehículo de intervención social parece ser una práctica novedosa en la actualidad y este tipo de teatro supone una forma complementaria para los y las profesiones con el fin de llegar a las personas y promover su desarrollo personal y comunitario. Se puede afirmar que el T.O es una gran herramienta para la intervención social, siempre y cuando se utilice de manera complementaria a la intervención completa e interdisciplinar, y no como una intervención en sí misma. En su finalidad, se persigue la toma de conciencia previa de forma individual y la transformación de las personas, favoreciendo además, la participación de la comunidad, la identidad colectiva, la promoción de la autoestima, autoconfianza y el empoderamiento para construir un nuevo

sistema social, económico, educativo y cultural.

Además, es fácil relacionar la figura del/la curinga con los/as educadores/as sociales o trabajadores/as sociales entre otros ejemplos, como forma de intervención socioeducativa para fomentar el bienestar social y potenciar las capacidades de las personas. Uno de los aspectos más importantes a destacar entre la unión entre el Teatro social como herramienta útil para la intervención educativa y social que nace del nexo de unión con los principios éticos fundamentales que rigen tanto la acción del/la curinga con la de los/as profesionales de las disciplinas sociales: solidaridad e igualdad mediante el desempeño de acciones que satisfagan las necesidades de los grupos de población con los que trabajan. No olvidemos que el teatro es una herramienta que permite fomentar la participación activa de las personas, su aprendizaje, la reflexión, las habilidades comunicativas, el autoconocimiento y el empoderamiento. Además, crea conciencia social, cohesión del grupo, sentimientos de empatía y de pertenencia. La finalidad de este teatro es el cambio social, promover la participación de las personas a través de la teatralización para convertirlos en espect-actores y espect-actrices. También permite crear lazos y desarrollar la asertividad, así como fomentar el debate, el pensamiento crítico, la intención de cambio y la transformación social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2001). *Boal conta Boal*. Barcelona (España): Institut del Teatre.
- Alvarado, I. y Álvarez, G. (2016). El Teatro Foro como herramienta entre el diagnóstico y la programación comunitaria. La mirada antropológica y el desarrollo comunitario se encuentran en Taco (Tenerife). En Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. II Congreso del Trabajo Social. Logroño.
- Baraúna, T y Motos, J. (2009). *De Freire a Boal*, Ciudad Real: Naque Editora.
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- Boal, A. (1980) *Stop! C'est magique*, París: Hachette.
- Boal, A. (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. México: Nueva Imagen.
- Boal, A (2000) *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*, Rio de Janeiro: Record.
- Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics Of the Oppressed*, London: Routledge.
- Boal, A. (2009a). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba editorial.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Re-

*flexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico.* Barcelona: Alba Editorial.

- Cortés, F. y Gracia, M. (2016). Dumpsterart Project: Teatro Social y Photovoice como herramientas de empoderamiento profesional. En *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. II Congreso del Trabajo Social. Logroño.
- De Vicente, C. (2009, julio). *Augusto Boal. El teatro más allá de Brecht*. Diagonal Net (en línea). Disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/culturas/augusto-boal-teatro-mas-alla-brecht.html> Último acceso: 10/08/19.
- Esterri, N. (2004). El Teatro Social. Educación Social: *Revista de intervención socioeducativa* (28), pp.67-82.
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido*, Barcelona: Impremta MRR.
- Freire, P. (2000). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lladó, A. (2017). *El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social*. Trabajo de grado inédito, Educación social, Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.
- Moreno, J. (2016) Proyecto Dinamiz-arte: proyecto de dinamización cultural a partir de un espacio de teatro compartido con personas con discapacidad. En *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. II Congreso del Trabajo Social. Logroño.
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013) *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Naque
- Ocampo, O. J. (2008). *Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido*. Rudecolombia, Vol.10, pp. 57-72.
- Puga, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Sociedad & Equidad*, (3), pp.195-201.
- Somers, J. (2009). Drama and well-being. Narrative theory and use of interactive theatre in raising mental health awareness en Somers, J. *Dramatherapy and Social Theatre* (pp.193-202) (Vol.I). Londres: Necessary Dialogues.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona: Aljibe
- Vega, P. (2009). *Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica*. Recuperado de: [http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista\\_dts/55\\_1.pdf](http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/55_1.pdf) Online. Último acceso: 20/09/19.





**Martín Caeiro Rodríguez**

Universidad Internacional de La Rioja

**“DESCRIBIENDO LAS  
METODOGRAFÍAS  
CREAR, APRENDER E  
INVESTIGAR  
BIOGRÁFICAMENTE DESDE  
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”**

**DESCRIBING METHODOGRAPHIES: CREATE, LEARN AND RESEARCH  
BIOGRAPHICALLY FROM ART EDUCATION**

## RESUMEN

En este artículo describimos e introducimos el concepto de metodografía como complemento a la terminología existente relacionada con la educación artística, los procesos y métodos de creación y la investigación que ocurre a través de las artes y sus experiencias. Definimos el alcance de su significado usando el enfoque de un "estado del arte", especialmente en relación a su aplicación práctica, ya que más que ser de carácter teórico es de naturaleza fenomenológica, un proceso constituido a posteriori por actos que dan cuenta tanto del logos como del pathos que ocurre cuando se enseña o aprende con el arte. El término metodografía se define desde el área de la educación artística y para el contexto académico en lo que atañe a los métodos creadores, procurando visibilizar y personalizar más aspectos del quehacer y saber artístico. La metodografía, como veremos, es de naturaleza corpórea, sensitiva y vivencial y da cuenta de algo intersubjetivo e interobjetivo. A lo largo del trabajo presentamos ejemplos gráficos y lógicos y un metodógrafo que puede servir de punto de partida para que cada docente y discente reflexionen y diseñen sus propias metodografías creadoras, articulándolas junto a sus metodologías docentes o investigadoras, siempre con la vocación de que sean funcionalmente diversas en un contexto educativo cada vez más prescriptivo y menos vivo.

## PALABRAS CLAVE

**Método, Creación, Educación artística, Metodografía personal, Biografía**

## ABSTRACT

In this article we describe and introduce the concept of methodography as a complement to existing terminology related to art education, creative processes and methods, and research that occurs through the arts and their experiences. We define the scope of its meaning especially in relation to its practical application, since more than possessing a theoretical character, it is of a phenomenological nature, a process constituted a posteriori by acts that account for both the logos and the pathos that occur when art is taught or learned. The term methodography helps to define the area of Arts Education in the academic context in terms of creative methods. From there, art teachers and students can visibilize and personalize more aspects of their artistic work and knowledge. The methodography, as we shall see, is corporeal, sensitive and experiential in nature and accounts for something intersubjective and interobjective. Throughout the work we present graphic and logical examples and a methodographer that can serve as a starting point for each teacher and student to reflect and design their own creative methodographies together with their teaching or research methodologies, always with the vocation that they are functionally diverse in an educational context that is increasingly prescriptive and less alive.

## KEY WORDS

**Method, Creation, Artistic education, Personal method, Biography**

# DESCRIBIENDO LAS METODOGRAFÍAS: CREAR, APRENDER E INVESTIGAR BIOGRÁFICAMENTE DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

**Martín Caeiro Rodríguez**  
Universidad Internacional de La Rioja

## INTRODUCCIÓN A LAS METODOGRAFÍAS

*El espíritu de la investigación ha envenenado a quienes no han entendido por completo todos los positivos y concluyentes elementos que hay en el arte*

Pablo Picasso (1923)

Metodografía intenta traducir a palabra lo que es de naturaleza corpórea, sensitiva, expresiva, vivencial y que por lo tanto, debe dar cuenta desde el principio de algo personal y más propio de una escritura o voz metafórica situada en las gramáticas y descripciones de las obras de arte y trayectorias vitales, que son más gráficas que lógicas. Por lo tanto, el objeto de este artículo es transitar con las metodografías por la creación y el saber artístico y en desvelar cómo una metodografía puede dar mejores resultados o explicaciones de lo que ocurre al aprender o educar con el arte, gracias a que su arquitectura expresiva da cuenta de lo que se aprende artísticamente y de la objetividad y subjetividad que ocurre en quién está creando. Las metodografías se sitúan intencionadamente en el contexto de las necesidades del arte y de las experiencias artísticas. El arte trabaja desde la vivencia, y una de sus principales funciones es crear realidades, ficcionar con sus discursos incorporando a la realidad imágenes, objetos, experiencias que metamorfosean lo real. Cualquier experiencia artística creadora y educativa necesitará para explicarse de modelos propios que nazcan del carácter y necesidad del arte (Hernández, 2008; Marín, 2011; Roldán, 2015; Irwin, 2013, 2017; Barone y Eisner, 2012). Y sin duda, la creación metodográfica pertenece al corazón de los procesos artísticos y se desvela como necesaria a la educación del arte. El alcance de una

metodografía y su utilidad deben decidirlo y describirlo los educadores artísticos según sus contextos y necesidades. Nuestra finalidad es exponerlo aquí como valor para las artes y sus procesos educativos y llegar a expresar con mayor acierto qué ocurre al educar en arte y crear arte cuando intercedemos e interpelamos a la comunidad académica o transitamos con nuestras vivencias artísticas hacia la sociedad.

## DESCRIBIENDO LAS METODOGRAFÍAS: CONCEPTOS Y CONTEXTOS METODOGRÁFICOS

### ¿Qué es una metodografía?

Una metodografía es lo que se configura y se define durante el desarrollo de una acción artística y no antes, como sí ocurre en el caso de una metodología. Sólo se transforma en metodología al final del proceso. No puede preestablecerse o programarse universalmente en base a unos pasos predefinidos o acciones descritas de antemano o premisas prescriptivas como sí suele ocurrir con una metodología (Figura 6). Podemos considerar que es un método *a posteriori* y, en este sentido, no define un programa: "lo que está escrito con anterioridad; declaración previa de lo que se piensa hacer; exposición de las partes de que se han de componer ciertos actos o espectáculos; proyecto ordenado de actividades; serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto; cada una de las operaciones que ejecutan ciertas máquinas en un orden determinado" (DRAE, 2019), sino que dibuja un *postgrama*. Si algunos métodos (*meta*: destino y *hodos*: camino) describen y anticipan un final y guían en el recorrido indicando *a priori* los lugares que visitaremos, los momentos en los que nos situaremos, en el caso que nos ocupa, el del arte y el acto creador, el método no adelanta totalmente los momentos que confi-

gurarán el trayecto en el que todo se ajustará a lo esperado. Una metodografía no es sólo un modo de decir, sino también de *obrar*, de hacer, de proceder, por eso se dice en la acción misma. En este sentido, una metodografía puede ser visual, plástica, sonora, logográfica, performativa... en tanto que registra experiencias y comportamientos artísticos desde formas expresivas no necesariamente lingüísticas: "Las formas de representación que proporciona la pintura son los cuadros, las de la escultura, esculturas, y así sucesivamente." (Marín y Roldán, 2019: 885). Además, dependiendo del proyecto creador, el mismo artista, docente o discente artístico reorganizará y modificará su metodografía.

Si situamos la metodografía en el contexto pedagógico de la educación artística, debemos diferenciar con claridad cuándo pensamos en el que enseña y cuándo en el que aprende. En cada aprendiz, una metodografía puede y debería ser gráficamente diferente, y decirnos o hablarnos en cada discente algo distinto. La primera premisa pedagógica para educar en arte y entender el modo de educar en el discurrir metodográfico es haber creado y experimentado recorridos artísticos nosotros mismos. Esto permite imaginar y guiar recorridos para que los discentes y las acciones educativas artísticas transcurran eficazmente. De ahí que una metodografía y lo que articula en su proceso no pueda empezarse enseñando, sino aprendiendo desde el obrar del arte.

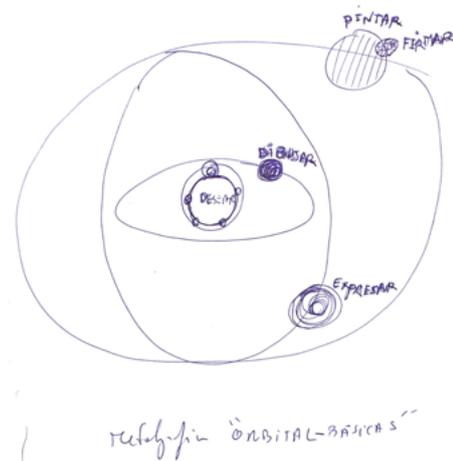
En este contexto educativo, una metodografía describe el aprendizaje de una aventura entreabierto no sujeta a prescripciones curriculares ya prefijadas y cerradas, trazando gráficamente un recorrido que debe articular conocimiento, expresión y vivencia. Más que un método es *un modus vivendi* porque trabaja en la dimensión del tiempo y con lo vivido por el aprendiz en sus diferentes estadios vivenciales: su pasado, su presente, su futuro se despliegan metodográficamente al hacer arte. Cuando el educador artístico le pide al niño que represente a su familia puede hacerlo sin haber pasado por conocimientos formales previos, ya que trae a sus familiares incorporados cognitiva, emotiva, expresiva y afectivamente. Los aprendizajes del arte no son sólo formales, disciplinares o cognoscitivos, sino también informales, indisciplinares, emocionales y afectivos, trascienden las leyes naturales y no están sometidos totalmente al orden de lo real o preconcebido; en tal caso, sus leyes son culturales y cambian con cada generación. Una metodografía ocurre

también en el universo de lo imaginal (Caeiro, 2010) de lo imaginario (Ribot, 2000) de lo fantástico (Rodari, 2002), de la fantasía, la creatividad y la invención (Munari, 2018), del lenguaje simbólico (Goodman, 2010), contextos en los que se crean fenómenos, acontecimientos humanos y no sólo cosas. Casi podríamos afirmar que es al finalizar la acción y al concluir el proyecto artístico cuando el método gráfico o expresivo está listo, incluso decir que sólo es metodografía mientras se está creando, proyectando, aprehendiendo algo. En algún momento toda metodología (en arte y ciencia) fue metodografía.

Una metodografía se describe en el trazo, en la plasticidad, sonoridad y visualidad cognitiva, corpórea, afectiva del que aprende, es una proyección poética que se dibuja o escribe en el acto, algo metamórfico. Su escritura no es siempre lineal (Fuentes, 2008), puede expresarse recursiva o eversivamente, es tanto de naturaleza simbólica y metafórica como alfabética. No puede verbalizarse y comunicarse completa y finitamente en el inicio. Una metodografía puede ser sólo gráfica y simbólica, o puede ser logográfica, articulando voz e imagen para hacerse comprender. Los actos que la configuren y escrituras que la definan dependerán del tipo de arte que se esté creando o experimentando y del contexto en el que creamos, aprendemos o enseñemos. En los niños de 3 a 6 años el deseo de expresarse les lleva a dibujar, pintar... e inscribir su nombre en su creación, sin más pliegues u órbitas. (Figura 1).

**Figura 1**

Metodografía orbital básica, que aparece en los primeros años de la infancia  
Fuente: elaboración propia

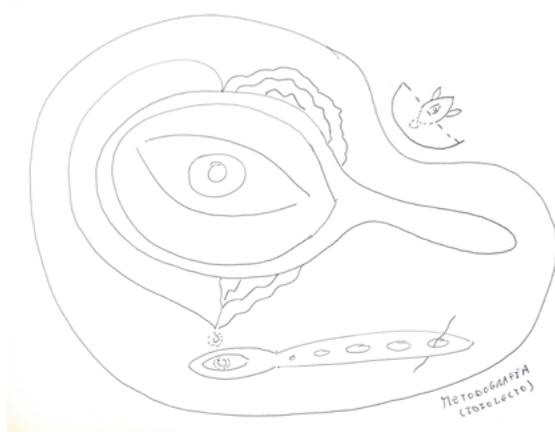


Una metodografía no puede nacer metodológica debido justamente a su propia vocación de articular lo inesperado, indeterminado, indefinible, impredecible, yendo más allá de un logos inteligible y objetivo, de un camino reproducible o comunicable. Por eso, la metodografía no está sujeta a los principios de la era de la comunicación y el comunicacionismo, en la que debe existir un código compartido *a priori* por el que expresa (discente) y el que percibe (docente), aunque pueda comunicar un mensaje (lenguaje) o expresar (arte), aunque pueda verbalizarse y traducirse *a posteriori* lo creado para convertirse en logos. En tal caso, el aprendiz trabaja con un *idiolecto* (Figura 2), que es el código particular e individual del que habla, dibuja, escribe (Eco, 1994), que se convierte en dialecto a medida que se experimenta y convive con él creando; al fin y al cabo, aprendiz y enseñante deben entenderse (Figura 5). Por consiguiente, una metodografía no es un método presentable, totalmente concebido antes de la acción; no controla y organiza conscientemente el contexto en el que se va a actuar; hay elementos y acontecimientos que son, por su propia vocación de estar y permanecer vivos, imprevisibles o desconocidos (Caeiro, 2019). Una metodografía, como la meteorología, al producirse con elementos vivos trata con fenómenos, es empírica, comporta diferentes recorridos de carácter biográfico impredecibles. Y la educación suele ser institucional, programática y prescriptiva.

#### Figura 2

Metodografía de un proceso artístico personal. Representa un idiolecto (código particular y no compartido). La escritura es grafico-plástica y holística.

Fuente: elaboración propia



En la metodografía se mezclan el *modus operandi* con el *modus vivendi*, una simbiosis entre lo que se crea y quien crea que nos acerca a lo *patográfico*: enfoque psicológico por el que se percibe la vida y la obra del artista como una misma cosa (Kris y Kurz, 1982: 104). Una metodografía es como la cinematografía, la fotografía o la zoografía, una captura de lo viviente que se materializa de forma diferente, novedosa, diversa, según los recorridos, las técnicas, los procesos escogidos durante el trayecto y según sea al *pathos*, el *logos*, el *graphos* y el *eros* del que aprende. Además, en una metodografía se puede aplicar desde el inicio la creatividad, la fantasía, la improvisación, la imaginación creadora en su diseño, darle identidad estética. Incluso se permite cambiar y modificar el modelo metodográfico una vez comenzado el viaje del apre(he)nder con el arte. Esto no ocurre con una metodología. A partir de la separación de las Ciencias Naturales y las Ciencias Humanas, surgieron cada vez más métodos que intentaban traducir las acciones subjetivas: métodos de carácter etnográfico, biográfico, histórico, narrativo, performativo (Bolívar, 1998), donde se diseñan acciones que, como recuerda Hernández (2008), miran al sujeto y a la narrativa que da cuenta de la experiencia, de lo que se trata. También aquí se situarán los investigadores del arte. No obstante, todos estos métodos fueron elaborados principalmente, para atender a las necesidades del docente y lo académico, y no tanto del discente o para dar cuenta de su subjetividad. Así lo expresaba Eisner al hablar de estas metodologías desde las necesidades, posibilidades e intereses del arte:

Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas (Eisner, 1998: 283, citado por Hernández, 2008: 89-90)

En este caso, al tratarse de un método pensado para el sujeto que aprende o hace arte, es de origen introspectivo, y debe servir para conocer lo que ocurre cuando el artista, discente-creador o docente-creador están creando, más que para dar cuenta de lo que ocurre externamente. En este sentido, el artista o educador artístico enseña, conoce y comprende desde las condiciones de lo poético y estético, que es lo propio de las artes y sus procesos (Sullivan, 2004; Irwin, 2013, 2017; Marín y Roldán, 2019). Lo que implica coherentemente el uso de métodos poéticos.

### ¿Para qué sirve una metodografía?

La metodografía sirve para comprender o acoger aquellos contextos formativos en los que lo humano debe estar articulado desde su vivencia, y no solo una parte de su pensar o de su conocer, y donde necesitamos que los métodos estén personalizados o vayan personalizándose durante la acción, sin dejar marginada a la individualidad, subjetividad, singularidad y diversidad que se manifiesta, en este caso, desde el discente, el artista o creador artístico cuando están creando. Incluso el docente puede actuar metodográficamente al concebir su pedagogía. Algo importante es que esta personalización no solo le ocurre al que aprende sino que también le ocurre al que enseña, que se personaliza y singulariza a su vez a través del recorrido metodográfico del que aprende. Ambos protagonizan una “indagación vital” desde la creación artística (Springgay, Irwin y Kind, 2005) que necesariamente es dialogante. Y además es lo deseable, que el docente, en vez de imponer un mismo método y esquema para todos o discurso prefijado en el *déjà vu* (ya visto) el *déjà vécu* (ya vivido) o el *déjà senti* (ya sentido) configure un método para cada discente y deje discurrir al aula. No hay nada peor en arte que un docente obtuso, sin capacidad de cambiar los ángulos y esquemas de su enseñanza y que somete a los que aprenden obligándoles a encajar sus diversas personalidades en la cuadrícula de su método o en su propia patología pedagógica o metódica.

En el contexto metodográfico y en el caso del arte es interactuando que alcanzamos conocimiento. Lo cierto es que la intersubjetividad y la interobjetividad generan la condición de partida en cualquier campo del conocimiento (Buchanan, citado por Moraza, 2008). En lo metodográfico, como al experimentar una obra de arte, se exige complicidad entre el

que aprende y el que enseña o expone, y no sólo con la materia o el contenido a enseñar o aprender: “El medio de expresión en arte no es ni objetivo ni subjetivo. Es la materia de una nueva experiencia en que lo subjetivo y objetivo han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo.” (Dewey, 2008:324). Al crear y en el acto creador artístico la acción de enseñar y la de aprender se encuentran implicadas metodográficamente. Al separar estas acciones anulamos gran parte de la naturaleza de lo artístico, ya que creemos posible separar y atender por un lado lo cognitivo, por otro lo corpóreo o sensorial y por otro lo afectivo o emocional. Para Marcel Duchamp (1887-1968) el acto creador era un coeficiente artístico” contenido en la obra resultado de lo intuitivo, lo intersubjetivo, lo inconsciente, lo intencional, lo inesperado y el aporte del espectador (1957). En este caso, la metodografía no existe sin lo que aporta a su diseño el que aprende. En un contexto educativo en el que docente y discente actúan y se interfieren como seres humanos, se hacen necesarios métodos gráficos que deben articular lo vivo con lo racional, emocional, afectivo, lo patográfico, lo zoográfico con lo cognitivo y lo expresivo. Docente y discente son a un tiempo espectadores y creadores metodográficos.

### Una metodografía creadora

*El universo es un gran animal, el kósmos  
es un gran zóon, que el pintor (zo-gráphos)  
escribe*

Pascal Quignard (2006)

¿Qué es, entonces, una metodografía artística o una metodografía creadora?: aquella que se describe en la acción misma, que incorpora la biografía del creador y que registra de forma gráfica, plástica, performativa... tanto un *logos* (voz, palabra) como un *pathos* (cuerpo vivo, corazón) en su trayectoria; es transmisible y se hace perceptible a medida que va creándose, surge del proceso o cuando el proyecto se desarrolla. Casi podríamos decir que una metodografía se contempla, no la diseña la institución *ad hoc* al margen del que aprende o crea. El término metodografía surge por la necesidad de disponer de un modelo que se ajuste a las particularidades del arte y su educación, pensado tanto para ser útil al docente durante su enseñanza como para ser utilizado

por el discente durante su aprendizaje. Inevitablemente, en el contexto educativo, la libertad creadora estará sujeta a las edades de los discentes, a la etapa educativa, al tipo de proyecto o proceso, al conocimiento adquirido, etcétera, siendo sólo libertad absoluta cuando se actúa como artista: "El sujeto inteligente dirige su conducta mediante proyectos, y esto le permite acceder a una libertad creadora {...} Así pues, el primer rasgo para definir el proyecto creador es la libertad." (Marina, 1993: 150-151). Lo metodográfico es lo coherente al acto creador y se situará con comodidad en un modelo definido desde las necesidades y posibilidades de la creación (Caeiro, 2018), que debe saber encajar la propia institución escolar que da cabida a las artes.

El educador artístico es quien debe ir articulando su discurso pedagógico adaptando y diferenciando para cada discente un camino, un trayecto, una meta creadora y según la naturaleza o vocación del proyecto. Quien guía durante una acción metodográfica debe saber hacia dónde se dirige con los discentes o niños/niñas-artistas, y saber de la riqueza y posibilidades que se le van a abrir durante los actos creadores del arte (Caeiro, 2019). Esto implica que debe ser experto en procesos de creación artística, métodos de creación, tener intuición e imaginación creadora, inteligencia y sensibilidad estética, capacidad de improvisación creadora, comprensión de principios compositivos, modelización icónica de lo real o imaginario, haber desarrollado su inteligencia sentiente (Zubiri, 1980), aprendido interobjetiva e intersubjetivamente durante su formación artística como en el caso de graduados y graduadas en carreras artísticas: Bellas Artes, Danza, Música, Teatro, Cine, Fotografía... y no sólo saber de principios educadores generalistas.

No es, como hemos indicado, un método programático, en el sentido de que su programa está previamente escrito antes de que el discente actúe y donde el docente determina la experiencia misma de la acción sujetándola por pasos preestablecidos metodológicamente. Se puede considerar que lo metodográfico está más próximo a lo que ocurre en el arte y en la creación artística que el concepto y modelo universalista de la metodología, la cual está más próxima a una visión métrica del aprender artístico. Por eso decimos que es un postgrama, un método *a posteriori*. Aunque no está claro que, incluso al finalizar el proyec-

to pueda establecerse como metodología, ya que sus acciones (las que, en este caso se han ido produciendo al crear), no son sino singulares y diversas, y hasta cierto punto, irrepetibles. ¿Cómo podemos vivir los mismos hechos o acontecimientos de nuevo, sentir lo mismo, cuando estos forman parte del tiempo? En cierto sentido, la experiencia artística es única e irrepetible. ¿Cómo vamos a estar creando una y otra vez, por ejemplo, *El Guernica* de Picasso, o *Saturno devorando a un hijo*, de Goya? Crear, aprender o enseñar arte no es como repetir sumas o analizar partículas gramaticalmente o diseccionar ranas. ¿No debe serlo también la educación, en algún momento, después de cada progreso, dar entrada a lo no programado, que el aula se exprese cognitivamente desde lo inesperado?:

El arte es diferente de la ciencia. La ciencia tiene normalmente un proceso práctico. El arte es como los individuos. Quiero decir que, si Shakespeare no hubiese escrito Hamlet, no hubiera habido nadie que viniera y lo escribiese. Si Miguel Ángel no hubiera pintado la capilla Sixtina, nadie hubiera venido y la hubiera pintado. Pero si Einstein no hubiera descubierto las sutiles diferencias de la teoría de Newton, alguien lo hubiera hecho. Si no hubiéramos enviado al hombre a la luna, algún otro lo hubiese hecho. De ese modo, (el arte), es más único, y para mí más especial, más como un milagro de la vida, que la ciencia. (Wilkinson, 1978: 115)

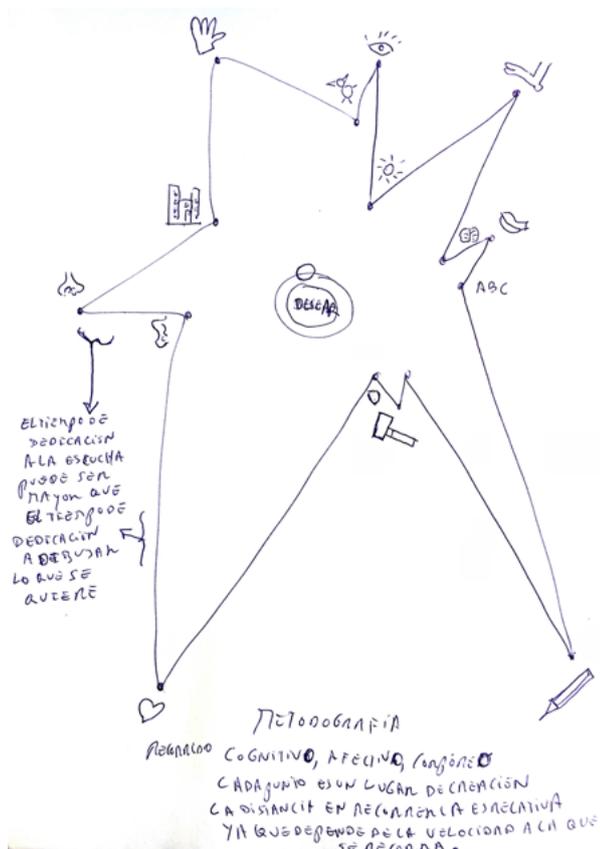
Empero, pese a lo singular, una metodografía es imitable, queda fijada por *mímesis*, y es lo que nos permite a los docentes actuar eficazmente en la educación artística y en las experiencias del arte. Cuantas más metodografías veamos, más entenderemos sus posibilidades y aplicación. Sin embargo, esta influencia metodográfica que actúa a través de los procesos y de los actos del arte, no solo se materializa en cosas, imágenes, objetos, sino que también influye en la personalidad, animosidad y mentalidad del creador y del espectador, de quién vivencia el arte. Algo sin duda de especial valor en el contexto de la educación, etapas en las que estamos social y culturalmente conformando personalidades, caracteres y temperamentos, valores éticos y morales y no solo mentes o profesiones que creen artefactos. La metodografía, como cualquier discurso humano, expresa un *ethos* junto a un *eros*, es de carácter biográfico, emocional y social

afectando a quién participa de ella durante su proceso (docente, otros discentes) o al finalizar y exponerse (aula, familia, sociedad).

**Figura 3**

Recorridos metodográficos de un proceso artístico, enlazando cognición, corporalidad y emoción de modo relativo y diverso.

Fuente: elaboración propia



### De la educación zoológica al aprendizaje zoográfico

El cuerpo, en los procesos de creación artística necesita de margen y espacio para moverse y poder comportarse creadoramente más allá de un pupitre o un aula, y no solo si hacemos teatro. Las metodografías no procuran la homogeneización de los aprendizajes, y por extensión, de los que aprenden (Figura 3). Michel Foucault en *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión* (1992) expuso los conceptos clave del sistema educativo moderno, identificando el castigo, la docilidad y el control del tiempo con el objeto de construir personas que encajen en el espacio social moderno, al mismo tiempo que son entre sí, y como consecuencia de la educación, homogéneos:

Constituido por un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. [...] Dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (Foucault, 1992:140).

En este modelo de enseñanza propio de la modernidad, y que se convirtió en la pauta de las arquitecturas escolares, de su organización en aulas y que todavía persiste hoy, se deja fuera a la mayoría de las artes y de los comportamientos que llevan al arte a favor de un curriculum en el que predomina el desarrollo cognitivo, de carácter fundamentalmente conceptual, centrado en el conocer y menos en el hacer, el ser, el vivir o el comportarse (Delors, 1996). Por otro lado, ¿quién desea entrar en una institución escolar y ver a cientos de niños danzando, cantando, pintando, actuando, pensando y comportándose libremente en el espacio? ¿Es posible, desde el punto de vista del docente, aprender a controlar y encauzar en proyectos que lleven a una progresión cognitiva, creadora, estética... a los discentes? Sí, pero sólo si previamente se ha aprendido a hacer arte en contextos similares y nos han enseñado a controlar nuestros propios procesos, emociones, sentimientos, subjetividad, objetivación durante el acto creador, ayudándonos a sacar partido artístico a lo que estábamos intentado definir y describir. Por esta razón, al necesitar de espacios, equipamientos, dinámicas especiales, la mayoría de las formaciones puramente artísticas ocurren en contextos propios con arquitecturas construidas *ex profeso*: Conservatorios de Música, Escuelas de Danza, Talleres de Grabado, Aulas de Teatro, Escuelas de Pintura y Dibujo, etcétera. No obstante, estas limitaciones arquitectónicas así como sus estéticas e ideologías que las configuraron, no deben condicionar aquí el desarrollo y alcance de lo que nos ocupa: métodos creadores personalizados sin reducir lo propio del arte y su educación al modelo de formación estática, más bidimensional y conceptual que multidimensional y corporal. La metodografía y el alumno que la necesita, no pueden encerrarse pedagógicamente en jaulas como si fuesen papagayos (Rousseau, 2011; Tagore, 1943). Las metodografías requieren de espacios y arquitecturas singulares según las edades, los aprendizajes y las artes de las que se trate. La autonomía que se le de al discente de arte,

depende de su madurez emocional, cultural, social, ética y artística. Por otro lado, el aula artística no es (o no debería serlo) zoológica (racionalización de lo vivo), sino zoográfica (poetización de lo vivo). La metodografía está pensada para seres vivos a los que se les debe permitir actuar e interactuar mientras crean. Una metodografía no se configura para los espacios en los que se aprende, no sirve para controlar formas u organismos como una metodología, sino para atender y describir comportamientos poéticos, orgánicos y disipativos y para encauzar deseos (Figura 4). Hay que ver al discente de arte como un zoógrafo, más que como una estatua o estadística:

Los antiguos griegos daban al pintor el nombre de *zôgraphos*, el-que-escribe-lo-vivo y este nombre aglutinaba escritura y vida en una misma visibilidad. La relación, que constituye lo más vivo de lo viviente, formaba como consecuencia parte de la apariencia y, a través de ella, terminaba siendo inseparable de la representación. (Noël, 1997: 140-141)

Quién haya visitado un Conservatorio de Música, una Escuela de Arte Dramático, un taller de Bellas Artes, una Escuela de Danza... habrá comprobado cómo las formas se mueven por el espacio generando ruidos, interacciones, intersecciones, barullo en su comportamiento. Las metodografías necesitan espacios dinámicos así como de tiempos y ritmos propios para desarrollarse. Para el arte y el educador artístico, el contexto debe adaptarse al texto que escribe quien crea, ya que no se trata solo (o todo el tiempo) de repetir, imitar lo que otros han creado reproduciendo metodologías o metodografías ya escritas (currículum prescriptivo), sino también de crear algo nuevo y propio (currículum vivo). El aula de arte debería articular en el espacio educativo recursivamente diversas mini-aulas y generar eversivamente diversos idiolectos en consonancia con lo personal de la metodografía. En lo que se crea y aprende a través del arte ocurre lo que los antiguos denominaban *zoogreia*, una "captura de lo viviente" (Derrida, 2003: 368). La zoografía se convirtió con el tiempo en una de las ciencias naturales que se dedicaba al estudio del comportamiento animal. La *zoogreia*, aplicada al contexto metodográfico y al arte, supondría el considerar a la Educación Artística como un conjunto de actos vivos en los que lo gráfico se articula a lo lógico y estos al *pathos* durante

las acciones creadoras. Quizá la zoografía y la *zoogreia* deberían haber formado parte de los Saberes Sociales y Humanos Educativos, para dar cuenta de discursos y acciones que no entran en lo metodológico, o en el avance del aprendizaje por "conocimiento del conocimiento" (metacognición), sino también por la emoción de la propia emoción (metaemoción) y la afectación de los otros (metaafcción), por lo que se ha creado, expuesto, aprendido, contemplado.

#### Figura 4

Alumno que sigue un método preconcebido por la institución versus alumno que se sale del método

Fuente: elaboración propia a partir de un dibujo de Teo (6 años)



Lo metodográfico lo situaremos entonces como contexto de las acciones zoográficas de los discentes, y cuyos resultados son "capturas de lo viviente", registros de sus vivencias y no sólo adquisiciones de conocimientos pretéritos. Estas zoografías (o escrituras) son traducidas, representadas o presentadas en forma de objetos y actos diversos, visual, plástica, fotográfica, cinematográfica o dramáticamente, según sea el contexto artístico en el que estamos. Una metodografía necesita de un espacio tanto lineal como holístico para expresarse y comprenderse.

#### La metodografía como aprendizaje autopoético

Al situarnos en el arte, en su educación y en la creación artística, hablamos de lo poético (*poiesis*: "creación", "producción"), de un aprendizaje basado en la creación y de la voluntad de generar, al actuar sobre la realidad, nuevos mundos visuales, performánticos, obje-

tuales, nuevas subjetividades, nuevas ideografías en las que lo que se ha pensado, sentido, percibido se trasmite materializándose desde las obras mismas. El saber del arte no existe solo para contemplar, recibir, percibir, asimilar, asumir, evaluar, sino también para producir, emitir, expresar, enseñar, crear pensamiento, conocimiento, experiencia. Una metodografía, promovida desde procesos de plasticidad, corporalidad y visualidad será además de carácter *autopoético*: formas vivas que se crean (o recrean) a sí mismas (Varela, Maturana, 1973; García, 1997; Luhmann y Niklas, 1997). Al hacer arte se crea pensamiento nuevo, sentimientos nuevos, sensaciones nuevas, ideas nuevas que transforman en el acto mismo del estar creando la entidad del aprendiz, del espectador, de la comunidad. Autopoéticos son quienes “crean por sí mismos”. Como ser vivo que es (zoógrafo), el aprendiz de arte expresa, comunica parte de su sentir, de su pensar, de su modo de actuar a través de lo que crea. Quizá uno de los retos del educador artístico es saber trabajar con diferentes dimensiones al mismo tiempo: la cognitiva, la afectiva, la procedimental, la expresiva (Caeiro y Muñiz, 2019); lo emocional, lo mental, lo corporal, algo que sí permite registrar y trabajar lo metodográfico. Read, al analizar la naturaleza del arte descubrió que era: “un modo de integración -el modo más natural para los niños- y como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento” (Read: 1982: 80). En el contexto profesional de la creación artística, la *autopoiesis* es una constante. En el contexto educativo, donde todavía no podemos hablar de creadores expertos y artistas profesionales, lo poético convivirá con lo estético, el crear con el comprender, el originar con el mimetizar, el producir con el reproducir (Vigostky, 2014), el enseñar con el aprender. Pero el discente, ya desde niño debe saber que se dirige con su enseñanza y con su aprendizaje artístico hacia la *autopoiesis*. Y este es uno de los aportes del arte a la educación.

### Epistemología y doxografía en el método artístico

La metodografía tanto para el educador artístico como para el aprendiz de arte no debe tener sólo carácter epistemológico, ya que no se sitúa sólo en la *episteme* de un supuesto conocer verdadero (Dewey, 2000), sino también en lo doxográfico, articulando la *doxa* y la opinión propia del aprendiz. Con la doxografía (modo

de conocer que forma parte de la Historia y su estudio), se aprenden datos a partir de lo que no está ya escrito, tal y como hizo Giorgio Vasari para escribir *Las vidas* (2011). Algo que solo funcionará si el docente es capaz de guiar las opiniones personales y singulares del discente para transformarlas trascendiendo lo que carecerá de interés, por anecdótico, superficial o absurdo desde el punto de vista artístico. Al aceptar la doxografía como dimensión que interviene en lo que se transmite durante el acto creador, el relato y las invenciones del alumno serán propias del formato escogido (dibujo, *performance*, composición musical, actuación dramática...), y lejos de ser negativas, deberían enriquecer la experiencia metodográfica. La presencia visual, sonora, plástica... de la personalidad del autor en lo que crea se conoce con el nombre de estilo (la ciencia que lo estudia es la Estilística). Toda obra artística está llena de estilemas (matices, fragmentos) que identifican la obra de un autor, su “estilo” o estilemas se repiten obra a obra (Barthes, 2003). De ahí que el arte esté lleno de estilemas, tantos como artistas han existido. El valor de lo doxográfico aquí es que no es solo opinión verbal, sino opinión visual, musical, plástica, corporal, etcétera. En este sentido, es plausible que si de expresión artística se trata, la historia de vida o de la vida del que aprende, tenga valor en sí mismo (Kris y Kurz, 1982). Esto no implica que sólo, desde el punto de vista del enseñante, deba atenderse o prestarse atención a lo afectivo y cotidiano del discente, a su biografía, a su inventiva o su fantasiosidad, sino que también el valor disciplinar, cognitivo, estético, imaginativo y discursivo de lo creado es importante que evolucione. La doxografía del alumno, cuando está creando, debe posibilitar la personalización del método.

En este sentido, la riqueza de lo que queda (Figuras 2 y 5) una vez concluido el proceso metodográfico, y siempre que se haya respondido docentemente sin dejar al discente en manos de la autoexpresividad o autorreferencialidad absoluta, puede llegar a ser de naturaleza epistémica (conocimiento), cognoscitiva (enseña, muestra, modeliza, categoriza), biográfica (personal, social, familiar), artística (estética, formal, creativa, compositiva), doxográfica (opinable, discursiva, dialogante), tecnológica (habilidad, técnica, procesual), idioléctica (particular, subjetiva, originaria), patográfica (vida), zoográfica (captura de lo vivido). Y esa metodografía servir de inspiración para otras experiencias.

**Figura 5**

Metodografía de un proceso artístico convertida en Metodología. Del Idioteo se pasa al Dialecto.

Fuente: (Caeiro, 2018)

<i>FASE</i>		<b>ACCIONES DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN (artística)</b>	
1	<i>Desear</i>	sentir la motivación de hacer algo en relación a un tema, una persona, un planteamiento, una experiencia.	
2	<i>Desear y Percibir</i>	el mundo que nos rodea, las cosas, las relaciones, las personas, a nosotros mismos...	
3	<i>Desear y Percibir y Registrar</i>	las primeras sensaciones, deseos, motivaciones para que empiecen a materializarse y germinen: dibujos, pinturas, fotografías, textos, recortes, colecciones.	
4	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar</i>	intuir, presentir, concebir, comprender, entender, cognoscer... para reorganizar todo lo que tenemos registrado, categorizarlo y relacionarlo.	
5	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar</i>	resumir para dar forma a todo lo que tenemos antes de elegir un camino para su materialización.	
6	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir</i>	conscientemente entre las diferentes opciones que todo el material posibilita.	
7	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir</i>	para dar forma a la sensación, a lo apuntado, lo pensado, lo sintetizado, lo deseado; a su vez implica varias fases igual de importantes que las demás:	<i>Repensar, modificar, descartar, elegir, componer, descomponer, deconstruir, borrar, rechazar, escoger, valorar, enjuiciar, criticar, distanciar, observar, percibir, intuir, entender, descansar, regresar.</i>
8	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y Socializar</i>	compartir el resultado, publicarlo, exponerlo.	
9	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y Socializar y Evertir</i>	salir del proyecto, distanciarse del resultado, eclosionar para pasar a otra proyección, deseo o vivencia.	

## CONCLUSIONES: DE LO BIOMÉTRICO A LO BIOGRÁFICO

### Las metodografías como viaje biográfico del aprendizaje

¿Qué relación existe entre una metodología y una metodografía? Quizá una de las mayores diferencias es que, mientras una metodología es generada para las necesidades, por ejemplo, de la investigación o la enseñanza y se articula pensando en el experto adulto (normalmente un científico o académico que investiga), una metodografía, al depender también del que aprende, puede darse en un niño de tres años, de ocho años, un adolescente o un adulto. En una metodografía pueden converger e interseccionar conocimientos que requieran del saber y quehacer científico, tecnológico o humanístico. No obstante, dejará de ser metodografía si no contempla también lo poético y autopoético, lo biográfico, lo personal o lo familiar, si no enlaza con lo zoográfico y patográfico de quién esté creando, si no se deja opinar, relatar, narrar al creador o aprendiz su propia vida desde las habilidades que, por su edad, conocimiento o experiencia le son propias. Además, contamos los educadores artísticos con diferentes modelos de indagación provenientes del campo de la investigación para articular lo metodográfico: Investigación Basada en las Artes, Investigación Educativa Basada en Artes, A/r/tografía, Investigación Basada en Imágenes (Marín y Roldán, 2019).

Nuestro marco metodográfico es el de las necesidades, posibilidades y desarrollos del arte, de lo poético y autopoético, que en muchos casos, pertenecerá al mundo de las ficciones, a la irrealidad y a la inventiva imaginadoras, actos para los que no existen recetas únicas y sistemáticas que aplicadas al aprendizaje de los discentes les lleven a hacer mejores obras artísticas. Los métodos biométricos miden la vida y lo vivo; los métodos biográficos describen la vida y lo vivo, y en el caso del arte, de forma poética o autopoética. El método en ciencia procura dar solución a un problema científico. El método en arte procurará servir para generar arte, dar expresión a una idea, sensación, impresión humana y subjetiva. El límite de la ciencia es el sujeto, "el punto ciego de la observación. El arte parte de ese punto ciego para convertirlo en su centro, alrededor del cual se desarrolla la construcción de los

modelos. (Moraza, 2008, p.56) El objeto del arte no es hacer ciencia, sino arte y aprendizajes de naturaleza artística. La objetividad es la comprensión y "captura" de algo que formaba parte de lo subjetivo, que era contingente, indefinido. El artista y docente-creador trabajan con lo subjetivo sin necesidad de objetivarlo, se dejan "capturar" intersubjetivamente.

Las metodografías creemos que encajan con las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE): "Estas, son un enfoque del proceso de la enseñanza y el aprendizaje del arte que utiliza explícitamente medios estéticos y artísticos. Por esta razón todos sus procesos constitutivos están plenos de conocimiento artístico y asumen esa misma forma como estructuras conceptuales pedagógicas. Ello da lugar a métodos artísticos de enseñanza basados en la experiencia." (Roldán, 2015). Las Metodologías Artísticas de Enseñanza pueden tener correspondencia en las Metodografías Artísticas de Aprendizaje, donde lo vivo del aprendiz se encarna con el saber y quehacer del enseñante, y viceversa. La metodografía forma parte de los "saberes vivos", pero no solo incorpora lo biográfico, sino que se afecta del carácter, el temperamento, el conocimiento de quién crea:

Creemos el mundo según como nos sentimos. El mundo que producimos depende de la estructura en que nos encontramos en el momento de la producción. Por "construcción de la realidad" hay que entender la totalidad de modelos de pensamiento, sentimiento o conducta que cada uno ha construido a lo largo de su vida. (Watzlawick y Krieg, 2000:125)

El objeto de poner en marcha una metodografía es que el sujeto se proyecte en una acción en la que su propia vida esté articulada, que quede registrada, ilustrando cómo va ocurriendo y construyéndose una obra artística. ¿Significa esto que toda vivencia, por ser biográfica tiene valor académico? En absoluto. Y para eso está la figura del experto en arte, en educación artística y en creación artística.



## REFERENCIAS

- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación bio-gráfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Caeiro Rodríguez, M. (2010). Exponer lo imagnal: reproducir y representar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 35 - 48. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010110035A>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 24 (65-84). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Caeiro Rodríguez, M.; Muñiz de la Arena, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes*. N.º 24: 142-154. UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO, Santillana. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Derrida, J. (2003). *de la Gramatología*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2000) *Miseria de la epistemología*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Duchamp, M. (1957). Conferencia sobre el acto creador. *Arts News*, vol. 56, Núm. 4. Nueva York
- Eco, U. (1994). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI
- Fuentes Cid, S. (2008). El proceso recursivo. Modelos y escalas en la representación escultórica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Vigo
- García, J. M. (1997). Autopoiésis: un nuevo paradigma sociológico, en revista *Anthropos* (173/174), 78-91. Barcelona
- Goodman, N. (2010). Los lenguajes del arte: Una aproximación a la teoría de los símbolos. Barcelona: Paidós.
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Universidad de Barcelona Educatio Siglo XXI, (26), 85-118
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113.
- Irwin, R. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En Marín Viadel, R., Roldán J., (coord.), *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. (pp.134-163). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Kris, E., Kurz, O. (1982). *La leyenda del artista*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luhmann, Niklas R. (1997). *Organización y decisión, autopoiésis y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas, *Educaçao*, 34

- (3), 271-285. Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>>
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* .31(4), 881-895.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Molina, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid;
- Moraza, J. L. (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. Notas sobre el Saboer, en Caeiro, M. De la Iglesia, J. F., Fuentes, C (Coord.) (2008). *Notas para una investigación Artística*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Munari, B. (2018). *Fantasía: Invención, creatividad e imaginación en las comunicaciones visuales* (Clásicos) Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Noël, B. (1997). *La castración mental*, Madrid: Huerga y Fierro Editores
- Picasso, P. (1923). Reflexiones; entrevista de Marius de Zayas en *The Arts*, Nueva York
- Pimentel, L. G. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 21, (55), 31-42 <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/8113/7642i>
- Quignard, P.(2006). *El sexo y el espanto*. Barcelona: Editorial Minúscula.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Spain.
- Ribot, Th. (2000). *La imaginación creadora*. Barcelona: mra ediciones.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Editorial Del Bronce.
- Roldán, J. (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. En Schonmann (coord.), *International yearbook for research in arts education*. 3, 191-195). Münster: Waxmann.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza editorial
- Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11 (6), 897-912.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as research Inquiry in the visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tagore, R.(1943). *La escuela del papagayo y alocuciones en Shanti Niketan*. Barcelona: Cervantes.
- Varela, F. J.; y Maturana, H. R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vasari, G. (2011). *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos* (Antología). Madrid: Editorial Tecnos
- Watzlawick y Krieg (2000). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal
- Wilkinson (1978). Interview with Edwin Mullins, *Laleidoscope*, BBC York.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza editorial.





**Margarita Lorenzo de Reizábal**

Centro Superior de Música del País Vasco

**“LAS ESCUELAS DE  
MÚSICA Y LOS  
PROYECTOS  
MUSICALES  
SOCIOEDUCATIVOS  
Y COMUNITARIOS**

**MODELOS EDUCATIVOS, RETOS  
Y CONTEXTOS”**

**MUSIC SCHOOLS AND MUSIC SOCIOEDUCATIONAL AND COMMUNITY  
PROJECTS. EDUCATIONAL MODELS, CHALLENGES AND CONTEXTS**

## RESUMEN

La educación musical que se imparte en las escuelas de música debe aspirar a incidir positivamente en el bienestar social de la comunidad en la que están imbricadas. El diseño y desarrollo de proyectos socioeducativos y comunitarios desde los centros de formación musical son actividades con las que, empleando la música como herramienta de mediación, se puede contribuir a paliar las disfunciones sociales del entorno más cercano, así como a generar cohesión social y sentimientos de pertenencia e identidad comunitaria. No obstante, existen ciertas inercias en los modos de hacer y una perpetuación en el tiempo de modelos educativos musicales tradicionales en los que no tienen cabida proyectos innovadores de auténtico compromiso social. En este artículo se analizan los retos y contextos que se presentan a las escuelas de música en este siglo XXI a nivel social y comunitario y el modo de abordarlos a partir de nuevos modelos educativos. La implicación y el compromiso social de las instituciones de formación musical deben originar un cambio en el diseño de actividades buscando la innovación, así como abrir nuevas vías de colaboración con otros agentes sociales e instituciones comunitarias. Para ejemplificar estas sinergias y el modo de proceder a la hora de diseñar un proyecto socioeducativo, se hace una propuesta de diseño de taller socioeducativo como guía para el desarrollo práctico de este tipo de proyectos.

## PALABRAS CLAVE

**Educación musical, Educación social, Comunidad, Intervención socioeducativa, Gamificación, Ámbitos socioeducativos, Taller musical socioeducativo**

## ABSTRACT

Music education taught at music schools should aim to have a positive impact on the social well-being of the imbricated communities. The design and development of socio-educational and community projects in music training centres are tasks which, in using music as a tool towards mediation, can contribute to alleviate social dysfunctions in the nearby surroundings as well as to create social cohesion and feelings of community belonging and identity. Nevertheless, there is some inertia in the way things are done and a perpetuation of traditional models of education in music where there is no room for innovative projects with authentic social engagement. This paper will analyse the challenges and contexts that music schools face in the 21st Century at a social and community level, and how to address them with new educational models. The social commitment and engagement of music training institutions should spark a change in the design of activities through innovation as well as opening new avenues for collaboration with other social and institutional community actors. To illustrate these synergies as well as the design process of a socio-educational project, a proposal design of a socio-educational workshop will be put forth as a practical guide in the development of these programmes.

## KEYWORDS

**Music education, Social education, Community, Socio-educational intervention, Gamification, Socio-educational contexts, Socio-educational music workshop**

# LAS ESCUELAS DE MÚSICA Y LOS PROYECTOS MUSICALES SOCIOEDUCATIVOS Y COMUNITARIOS. MODELOS EDUCATIVOS, RETOS Y CONTEXTOS

**Margarita Lorenzo de Reizábal**

Centro Superior de Música del País Vasco

## INTRODUCCIÓN

La idea del compromiso social como eje transversal en los diseños curriculares de los centros educativos en España ha permeado en los últimos veinticinco años prácticamente en todas las comunidades educativas. No obstante, el modo en que dicha competencia transversal se ha materializado en los programas y en las actividades didácticas es, a día de hoy, muy dispar y presenta distintos grados de puesta en práctica en el día a día de las aulas. También en el ámbito educativo musical, en instituciones de todos los niveles (enseñanza elemental, profesional, superior, no reglada, pública, privada), se ha visto un esfuerzo, en la última década especialmente, por integrar en los currículos valores transversales como la solidaridad, el bienestar comunitario o el compromiso social.

En los foros nacionales e internacionales de educación musical de los últimos años se ha puesto de manifiesto repetidamente por parte de la comunidad de docentes la necesidad de abordar los modos de implementar de manera eficiente y eficaz programas, talleres, actividades y, en general, proyectos con vocación de servicio a la comunidad y a los colectivos más desfavorecidos de la sociedad empleando la música como herramienta de mediación e intervención (según los casos). Permitir que la música vehicule o forme parte de procesos de reinserción social a nivel local es un ejemplo recurrente citado en estos foros en los que, además, se propone que los proyectos se generen en las instituciones educativas musicales en respuesta a las demandas sociales del entorno como forma de servicio a la comunidad y un modo de revertir a la sociedad en la que están imbricadas parte de su activo.

Los proyectos musicales de tipo comunitario -sin connotaciones terapéuticas o de intervención- son otro de los grandes pilares transversales en los que la educación musical y los centros de música de todos los niveles pueden incidir de manera directa y específica, propiciando una mayor cohesión social y dinamismo cultural en un contexto social próximo, conocido y abaricable. Resulta especialmente llamativo observar que la mayoría de los proyectos musicales socio-comunitarios tienen su origen fuera del ámbito educativo y que estos proyectos se sostienen sin soporte, ayuda o asesoramiento de las instituciones musicales cercanas del entorno. Es como si los músicos que se forman en estas instituciones, los docentes y, en general, toda la comunidad educativa cultivase la música intramuros, pero no permease extramuros. Parece, en buena lógica, que las escuelas de música debieran ser el motor que moviera la cultura musical de una comunidad, que contribuyese al bienestar social de dicha comunidad y a sus sectores más desfavorecidos mediante proyectos socioeducativos y que pusiese su capital humano y sus recursos al servicio de las necesidades del entorno. Sin embargo, lamentablemente, el panorama real es bien distinto. Es cierto que existen iniciativas en España realmente destacables, fundamentalmente desde algunas escuelas de música -enseñanza no reglada-, y que cada vez hay más conciencia de la necesidad de contribuir al estado del bienestar social, pero los mayores impedimentos para poner en marcha iniciativas innovadoras son la falta de metodologías específicas, la falta de formación de los docentes en materia social y comunitaria, y la inercia a mantenerse inmóvil ante la perspectiva incierta de trabajar en proyectos desconocidos con resultados

también inciertos que demandan mucho trabajo, reflexión y otros modos de hacer a nivel pedagógico a los que no se está acostumbrados.

Ante esta situación de inmovilismo general, con unas pocas escuelas de música afrontando retos y abriendo caminos, se hace necesaria una reflexión sobre la razón de ser de las escuelas de música y analizar los modelos educativos que se han empleado tradicionalmente y otros modelos emergentes que puedan dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la que estamos inmersos sin restar por ello rigor y efectividad a la formación musical que se imparte. También conviene aclarar conceptos que tradicionalmente no se han empleado en el ámbito educativo musical y que en este siglo XXI van a tener una gran relevancia en el contexto de las escuelas de música. Términos como mediación social, intervención socioeducativa o proyecto socio-comunitario, necesitan ser abordados y tratados sin miedo o prejuicios. Es cierto que la implementación de proyectos musicales socioeducativos en forma de talleres concretos requiere de esfuerzo y conocimiento del contexto, pero la creatividad e imaginación musical que todo músico y docente ha desarrollado a lo largo de su historia vital permite abordar estos retos con herramientas musicales que sólo desde el conocimiento musical se pueden desarrollar. Esto, unido al trabajo en colaboración con educadores sociales, puede propiciar también una nueva manera de entender la educación musical y nuevos perfiles profesionales dentro del colectivo de músicos.

Este artículo tiene como objetivos principales: 1) la clarificación de conceptos y tipos de contextos en el ámbito socioeducativo y comunitario; 2) una reflexión sobre los modelos educativos musicales tradicionalmente empleados en la formación musical y la incorporación de otros nuevos que sustenten los proyectos educativos socio-comunitarios; y 3) una propuesta de procedimiento para la puesta en marcha de un taller socioeducativo en una escuela de música.

## ACLARANDO CONCEPTOS

### ¿Qué es la educación social?

Es alrededor de los años sesenta y setenta del siglo XX, y gracias en gran parte a las obras de Edgar Fauré (1973) y Coombs (1971, 1985), que se define un nuevo concepto de educación como un proceso no exclusivo de la infancia, sino a lo largo de todas las etapas evolutivas del ser humano, y no solo en las instituciones escolares, sino en todos los espacios sociales. Tal y como describe Froufe (1997, 181): “La educación como proceso permanente se integra en dos categorías axiales: eje horizontal (espacios: familia, escuela, comunidad, trabajo); eje vertical (desde el nacimiento hasta la muerte)”.

La educación social es objeto de estudio de la Pedagogía Social y los pedagogos como Froufe (1997) y Quintana (1988) defienden su existencia ya que la persona es un ser social y la educación es un proceso relacional que tiene lugar dentro de un grupo humano, dentro de una sociedad. Los continuos desajustes sociales que tienen lugar en nuestro entorno y la rapidez de los mismos han llevado a entender la Pedagogía Social y, por ende, la educación social, desde una perspectiva intervencionista, esto es, focalizando su acción en las realidades sociales desequilibradoras. Si la sociedad es cambiante y variada en sus contextos, también lo debe ser la educación social y sus intervenciones.

Existe un acuerdo mayoritario al considerar que la educación social tiene una incidencia directa en la *Educación Social Especializada* (inadaptación, marginación, exclusión social), en la *Animación sociocultural* (ocio y tiempo libre), en la *Educación Permanente* (principalmente de adultos) y la *Formación laboral* (en los colectivos en desempleo, reciclajes formativos para dar respuesta a los nuevos requisitos laborales, etc.).

### Los proyectos socioeducativos y comunitarios en el contexto actual

La crisis económica de este comienzo de milenio, junto con factores como el tránsito a la sociedad postindustrial, el individualismo característico de las sociedades capitalistas, la emergencia de nuevas situaciones de riesgo social, la globalización, la transformación del

mercado laboral, la integración de la mujer en el mismo, el envejecimiento de la población, los cambios en las estructuras de las familias y, más recientemente la pandemia sanitaria del nCovid 19, están conduciendo inexorablemente a una falta de atención a los nuevos retos de la llamada sociedad del bienestar por falta de recursos fundamentalmente. Los cambios sociales originan cambios en los modos de percibir la inclusión y exclusión social y los modelos de intervención quedan obsoletos. Eva Mayo (2017) alerta de la existencia de sociedades con trayectorias vitales más individualizadas y vínculos comunitarios débiles, donde la ciudadanía se enfrenta a nuevos riesgos sociales como son la fragilidad de la tercera edad, la conciliación de la vida laboral y familiar, la maternidad/paternidad individual, la baja cualificación profesional y una cobertura insuficiente de protección social, pública y privada, con servicios y prestaciones inadecuadas (pg.181).

Ante los nuevos retos sociales y comunitarios resulta preciso encontrar nuevas herramientas para hacer frente a nuevas vías de trabajo en lo social que desde la interdisciplinariedad pueda dar respuestas a los problemas de prevención y del riesgo de exclusión y la integración social a niveles locales, cercanos, en entornos culturales compartidos geográficamente. Creux (2012) se postula a favor de la intervención del arte como mediador en este trabajo social. Segado (2011) apuesta por un nuevo tipo de intervención social en la que el objetivo no sea inmediato sino a largo plazo y que se aspire a cambios duraderos en las personas. Se trata de superar la visión asistencialista, que atiende a las deficiencias específicamente, para atender a las necesidades enunciadas por las personas implicadas y que ellas mismas aprendan a manejar los conflictos y adquirir control sobre su propia vida. En este sentido, las últimas investigaciones en esta área, apuestan por el arte como herramienta de intervención.

El surgimiento de la arteterapia y el empleo de herramientas artísticas como mediadoras en la intervención social y comunitaria se han disparado en los últimos años, si bien, en el ámbito de la música no existe tanta literatura como, por ejemplo, en relación al empleo del dibujo, las imágenes, la pintura y otras artes plásticas.

### ¿Qué es comunidad? El compromiso comunitario de las escuelas de música.

Concepto complejo, versátil y polisémico cuyo concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Las últimas definiciones del término coinciden en considerar la comunidad como un ecosistema social en el que un grupo humano comparte área geográfica, relaciones e interacciones múltiples y en la que sus individuos llevan a cabo una serie de funciones. Este ecosistema les permite generar sentimientos de pertenencia al grupo y una identidad propia en su seno (Cieza, 2010). La comunidad tiene un grado de autonomía que permite considerarla como un ecosistema y presenta delimitaciones y características distintivas de otras comunidades: el territorio, la cantidad y tipo de población, las infraestructuras disponibles o potenciales, las necesidades, problemas, intereses y aspiraciones.

La comunidad es un auténtico espacio dialógico, dinámico, vivo, dentro de un contexto histórico que va evolucionando y en el que también tiene espacio la diversidad, el individualismo, al tiempo que una fuerte sensación de pertenencia a un colectivo. En opinión de Cieza (2010) es preciso que las comunidades recuperen su razón de ser y se conviertan en espacios de convivencia social donde el ciudadano recupere su protagonismo en el proceso de cambio y transformación de la realidad social.

La idea de que los centros escolares —entre ellos, los centros de educación musical— deben incardinarse en el tejido comunitario y responder a las necesidades sociales es de gran calado pedagógico y social y está asociada a la idea de la educación permanente y la educación a lo largo de la vida (Ortega, 2005). Otra idea asociada a la pedagogía social es que los centros de educación deben tener un compromiso prioritario con la formación integral de los estudiantes en cuanto a ciudadanos y que la instrucción recibida en estos centros no se reduzca a la mera repetición y distribución de conocimientos o a facilitar determinadas competencias básicas; los centros educativos, independientemente del área del conocimiento que impartan, han de comprometerse en la educación para la participación y transformación social, convirtiéndose así los propios cen-

tros en auténticos agentes sociales en y para la comunidad.

Por último, los centros educativos no pueden permanecer aislados, encerrados en sí mismos y permanecer al margen de la realidad social y las necesidades del contexto, sino que deben abrirse a la comunidad local (Cieza, 2010).

### ¿Qué es intervención socioeducativa? Modelos de intervención/mediación.

Antes de describir el concepto “intervención socioeducativa” hay que aclarar que es un término de uso controvertido en el ámbito educativo ya que hace referencia expresa a otros ámbitos no educativos, como la medicina, la economía y que trasladadas al ámbito educativo condicionan sus patrones de acción. Es por ello que existe una corriente de pedagogos que prefieren el término “mediación” al de “intervención”, a pesar de la popularidad de este último término.

Existen dos grandes modelos que resumen las acciones de la intervención socioeducativa: el *modelo tecnológico o reproductivo* y el *modelo crítico o reconstructivo*. Según Sáez Carreras (1993), el enfoque de las universidades y centros superiores de educación sigue el *modelo tecnológico, científico o positivista*, convirtiendo estos espacios educativos en lo que él llama prescripción cognitiva. En este modelo hay una gran separación entre universidad y escuela ya que, en opinión de Sáez Carreras, unos sujetos diseñan el conocimiento (los científicos e investigadores) y otros lo aplican (los educadores), dando lugar a un vacío entre planificadores y ejecutores, entre teoría y práctica; “mientras los científicos elaboran sus teorías educativas en el laboratorio, otros intentan retraducir esas teorías en prácticas” (Sáez Carreras, 1993, pg. 92). La intervención socioeducativa desde este enfoque es un “proceso de acción sobre otros sujetos, produciéndose una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal” (pg. 94).

El otro gran modelo, la *intervención como práctica social crítica*, es definida por House y Mathison (1983) como un acto fundamentalmente político: actos que no son neutros ni asépticos sino plagados de valores, intereses. Se trata de una concepción de la intervención de tipo dialógica caracterizada no por estar diseñada científica y tecnológicamente, sino que “es personal y socialmente significativa

para los sujetos que la reciben” (Sáez Carreras, 1993, pg. 96). Los defensores del enfoque crítico de la intervención buscan en sus programas la emancipación social y personal de los individuos que, además, son protagonistas de su propio proceso de emancipación y autodeterminación (Bachman y Simonin, 1981). El gran modelo para esta concepción social y educativa es sin duda Freire, apostando por el compromiso, la participación y la democracia en educación.

### LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MODELOS PARA LA MEDIACIÓN SOCIAL

Barragán y Moreno (2004, 23) afirman que los modelos de aprendizaje y educación artística “pueden proporcionar ideas y propuestas tanto para los docentes en contextos formales como para los educadores y otros trabajadores de la intervención social”. Eisner (1995), experto en educación artística, dibujó una primera aproximación a dos modelos generales de educación artística que justifican desde distintos ángulos la enseñanza del arte: por un lado la *corriente esencialista* y, por otro, la *contextualista*. Los seguidores de la corriente esencialista consideran que la experiencia artística que se desprende del aprendizaje artístico promueve en las personas una serie de emociones, sensibilidades y representaciones que no se generan en ningún otro tipo de área de conocimiento. Lo que se aprende a través de la experiencia artística, ya sea desde la creación o desde la interpretación, es único. Derivado de ello es que en este modelo el arte merece ser un ámbito de conocimiento en sí mismo, independientemente de sus posibilidades para contribuir al aprendizaje en otras áreas o con otras finalidades educativas.

En opinión de Barragán y Moreno (2004), el educador social está más ligado al modelo contextualista de la educación artística, ya que el objetivo es que mejore la situación individual y social de los individuos de un grupo, no que sea capaz de asimilar procedimientos artísticos para conseguir un producto final con un valor artístico.

Es habitual que en los centros de la red social se organicen talleres y actividades con contenido artístico. Estos talleres los desarrollan educadores sociales que no disponen de formación artística específica en su curriculum formativo. De todo ello se deriva que la calidad de di-

chos talleres depende de la imaginación y/o especial intuición de los educadores, y de ahí se desprende el hecho de que estos talleres se programan sin un marco teórico adecuado ni metodologías artísticas específicas.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de aunar esfuerzos, conocimientos y metodologías específicas para llevar a cabo unos talleres en los que la actividad artística –en nuestro caso, música y danza- ha de actuar como mediadora. Parece lógico pensar que en los equipos de intervención artística haya profesionales de la rama del arte que se va a emplear como herramienta. No obstante, hay que poner énfasis en la idea de que la actividad artística es una herramienta educativa en estos contextos sociales; el objetivo principal no es que las personas a las que se dirigen los talleres aprendan a realizar un objeto artístico conforme los cánones académicos, sino que a través de estas actividades se trata de fomentar la autonomía de las personas, su identidad cultural y promover procesos de inclusión social. En este sentido, tampoco resulta suficiente la intervención del profesional del arte porque no se trata específicamente de educación artística, sino de mediación artística. Para esta mediación, por ejemplo los músicos, no disponemos de formación de tipo psicológica, pero sí tenemos las capacidades y conocimientos necesarios para imaginar y crear actividades relacionadas con la música en sus múltiples facetas. El profesional de la educación artística puede y debe complementar los equipos de trabajo que planifican y desarrollan talleres y actividades en los que se emplea la mediación/intervención del arte.

En opinión de Moreno (2010), “la actividad artística conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural; permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico” (pg. 2). Al igual que otros expertos en Pedagogía Social, Moreno defiende que la experiencia artística facilita al individuo el posicionarse críticamente ante la realidad, ante su “yo” y ante el mundo e imaginarse otras representaciones de ese yo y ese mundo en otros entornos y culturas. Este hecho propicia la idea de que ambos conceptos son revisables y cambiantes y dejan un espacio a la posibilidad del cambio y la transformación por el propio individuo. Se podría decir que la experiencia artística permite a las personas mirarse a sí mismas e imaginarse de otra forma y en otras circunstancias.

## Los modelos de educación musical en el siglo XXI

Existen varios modelos de educación artística que reconocen la mayoría de los expertos. Un repaso a dichos modelos desde la perspectiva de la educación musical nos dibuja un escenario con modelos muy reconocibles, si bien en ocasiones se solapan entre sí ligeramente. La diferencia entre estos modelos es dónde se pone el énfasis del aprendizaje. Hay que decir que estos modelos no son excluyentes entre sí y que las escuelas de música pueden optar por varios modelos simultáneamente, como de hecho se ha venido haciendo hasta ahora con los centros educativos en los que se imparte enseñanza no reglada (modelo amateur) y enseñanza reglada (modelo academicista de conservatorio). Lo interesante en esta nueva propuesta de modelos educativos es poder combinar cualquiera de los tradicionales con otros emergentes (como el modelo de gamificación, o el modelo de educación para el ocio cultural), entre los que queremos destacar especialmente el modelo de intervención/mediación artística que pone en el punto de mira la acción educativa en colectivos no contemplados hasta ahora.

*El Modelo Academicista:* Recoge la tradición musical occidental y sus modos de hacer, interpretar, escribir y pensar la música desde el prisma de los grandes compositores de la música clásica, fundamentalmente. Este modelo de educación musical promueve la reproducción en términos académicos de todo ese corpus de saber y está orientado principalmente hacia el conocimiento del objeto de estudio. Su finalidad es dominar las técnicas y los procesos que llevan a la producción de una obra de arte, con sus distintas significaciones a lo largo de la historia del objeto de estudio, en este caso, la historia de la música occidental. Es el modelo de los conservatorios de música.

*El Modelo expresionista:* Trata la música como vehículo para la expresividad y la creatividad personal. Se desarrolla en paralelo a otras artes después de la II Guerra Mundial. Se trata de permitir que cada individuo se exprese con libertad a través de la música, aunque ésta no esté hecha con el rigor y las alturas de miras de una obra de arte. Aquí no se enseña a producir un objeto musical artístico, sino que se persigue que la persona saque su mundo interior. Este modelo forma parte de la enseñanza no formal, la no reglada que se imparte en es-

cuelas de música o centros privados dirigidas fundamentalmente a los primeros contactos de los niños y niñas con la música, por ejemplo. O los talleres de música y expresión corporal que se ofrecen en academias y centros escolares como actividades extraescolares, etc. Aquí el tipo de música que se aborda es variada. De este modelo se pueden rescatar algunas ideas para el modelo que se propone de intervención/mediación social.

*El Modelo Amateur:* Muy frecuente en nuestro sistema educativo musical no reglado. Consecuencia directa de la democratización de las artes y el reclamo del acceso a las mismas de la clase media. Se trata de un modelo mixto en el que desde una concepción academicista de la educación, se forma a las personas en el lenguaje simbólico de la música con la finalidad de manejar un instrumento musical o la voz a unos niveles de destreza básicos, entendiendo que dichos niveles de destreza serán suficientes para el disfrute individual y colectivo de la música. Se persigue que los educandos disfruten de la música con un conocimiento básico de su lenguaje y principios técnicos. Este modelo se corresponde con la enseñanza no reglada de la música (Escuelas de música, en general) y parte de una idea, no compartida por todos,

de que la música sólo se puede disfrutar si conoces su lenguaje y sabes tocar un instrumento mínimamente. Además, entre sus detractores, se apunta que este tipo de educación musical perpetúa en el tiempo un tipo de consumo elitista de un tipo concreto de música también elitista que favorece finalmente a la educación de tipo academicista, pero que no permite a toda la comunidad acceder a su comprensión y disfrute. El tipo de música es variado, si bien se mira de reojo como meta musical poder interpretar, siquiera a nivel facilitado, repertorio de tipo clásico. El objetivo es formar músicos amateurs. Este modelo también refleja el tipo de educación musical que tiene lugar en los colectivos locales amateurs como son los coros, las bandas u orquestas comunitarias donde resulta indispensable una formación técnica para poder manipular un instrumento o la voz con un mínimo de rigor.

*El modelo de Educación musical lúdica y para el ocio cultural:* Se distingue del amateur en que no se trabaja instrumentalmente la música con la finalidad de obtener un producto musical de más o menos nivel artístico, sino que aspira al bienestar personal y a disponer de una mínima formación en torno a la música para su mejor apreciación, pero nunca manipulan-

**Figura 1**

Resumen de los modelos educativos musicales a comienzos del siglo XXI

Fuente: elaboración propia



do el producto artístico o intentando emularlo. Este modelo es ampliamente empleado en las instituciones de formación para el ocio cultural, el ocio universitario y los consumidores suelen ser adultos que, generalmente, tienen acceso a las manifestaciones artísticas musicales más elitistas pero carecen de la formación para comprender la complejidad del arte musical, si bien lo intuyen y lo disfrutan. Este disfrute les lleva a la curiosidad epistémica de querer conocer más sobre la música: su historia, los estilos, compositores, géneros, etc.

*El modelo de gamificación:* emplea la música como material susceptible de tratarse en forma de juegos educativos en los que el objeto educativo puede ser la propia música o, más a menudo, a través de ella educar en otros aspectos al ser humano. Este modelo en el que las acciones educativas se centran en el juego son especialmente útiles en el colectivo infantil en entornos escolares en los que la música, generalmente canciones –música con texto-, sirven para vehicular indirectamente conceptos, valores e ideas transversales en la educación. En este modelo no se educa en música, por mucho que estas actividades se lleven a cabo en el espacio curricular de música. Existe una intención educativa externa a la experiencia artística en la que se emplea la canción fundamentalmente por su colateralidad discursiva con el valor o concepto en el que se quiere educar. Es por ello que este modelo emplea como material de trabajo las canciones populares, canciones reivindicativas o canciones cuyo elemento central (ya sea en el estribillo, o en el trasfondo) sea su relación textual con un tópico determinado. Se disfruta la música desde un plano secundario ya que en primer plano educativo se halla el mensaje discursivo del texto. Tampoco se trabajan estructuras o elementos musicales. Los tipos de juegos son muy diversos y abarcan acciones como cambiar el texto originario de una canción muy conocida, “representar” gestualmente el texto de la canción de manera colectiva, poner música a un texto de manera individual y en grupo, y más recientemente, con la incorporación de las TICs también para interactuar en el aula y manejar la música digitalmente con imágenes, fotografías, etc. En este modelo de gamificación entrarían asimismo las actividades que en forma de juegos se realizan en los primeros estadios educativos de sensibilización a la música en niños y niñas en etapa pre-escolar.

*La Mediación Artística:* Se trata de un modelo que pone en valor la Música como una herramienta; el objetivo que se persigue es la experiencia artística y lo que a través de ella se puede cambiar o transformar, independientemente de los resultados sonoros concretos. No importa la calidad técnica o artística del producto musical que se deriva de la mediación musical; el objetivo no es formar músicos. El taller de música pasa a ser una herramienta de reinserción y transformación social. Moreno (2010) atribuye a la Mediación Artística algunos conceptos ampliamente manejados desde la pedagogía, la psicología o el trabajo social (pg 5): a) desarrollo integral de la persona b) Elaboración simbólica y superación de conflictos c) toma de conciencia de la situación actual e inicio de un proceso de transformación y reinserción.

La *arteterapia* y la musicoterapia no son tipos de educación artística, sino terapias a través del arte. El interés se desplaza de la producción final al proceso (Moreno, 2010).

### **Beneficios de la mediación artística musical en ámbitos socioeducativos.**

Barragán y Moreno (2004, 31) han descrito los beneficios de la experiencia artística en colectivos sociales con dificultades, que nosotros hemos hecho extensivos después de matizarlos, a la experiencia artística musical, elaborando el siguiente decálogo:

1. La música proporciona oportunidades para acercarse al pasado y revivirlo simbólicamente
2. Participar en actividades musicales colectivas permite al individuo sentir una identidad de pertenencia al grupo y sentirse a salvo y protegido, importante y necesario, aceptado como uno más en un entorno sin peligros.
3. Los individuos a través de la acción sinestésica de la música pueden recordar, reconocer y reconstruir su pasado desde una perspectiva actual, asimilar simbólicamente los acontecimientos y experiencias vividas y revisar el significado para replantearse.
4. A través de la producción sonora, el individuo puede expresar sus emociones internas difícilmente comunicables de manera

discursiva, sin necesidad de hacerlas explícitas.

5. La experiencia grupal en actividades colectivas facilita la colaboración con los otros, la negociación y el intercambio de habilidades. Propicia la inter-relación en un contexto sano con otros individuos y propicia el aprender a escuchar, a ponerse en el lugar del otro y a aceptar e integrar lo que es diferente.
6. La música puede vehicular experiencias sensibles muy diversas en función del tipo de música empleada en cada actividad (sentimiento festivo, reivindicativo, melancólico, amoroso, de fraternidad, de añoranza, de libertad, etc.)
7. A través de la música se puede propiciar un ambiente lúdico, de disfrute, sin otro objetivo que el de relajar tensiones y procurar un estado de bienestar personal y colectivo, más allá de una intención terapéutica.
8. Se estimula la creatividad y la imaginación, la espontaneidad y la inventiva, lo que puede hacer aflorar la capacidad de reinventarse e imaginarse a sí mismos en otro entorno y con otra imagen, es decir, reconstruyendo su propia vida.
9. Aumento del auto-concepto, de la autonomía y de la motivación personal.
10. Propicia la reflexión, el insight, la toma de conciencia de uno mismo.

### **LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS MUSICALES SOCIOEDUCATIVOS.**

Existen diferencias metodológicas a la hora de abordar la planificación de los proyectos socioeducativos en el ámbito formal y no formal y estas diferentes perspectivas se sustentan en distintos modos de abordar la realidad y afectan a sus resultados. Así, en la planificación de tipo tradicional la orientación del trabajo es de tipo autoritario, jerarquizado, de tipo "escritorio", originando diseños fundamentalmente unilaterales, bastante alejados de lo deseable en materia socioeducativa. Por otro lado, la planificación estratégica de tipo participativa es más acorde con el espíritu y las necesidades de la pedagogía social, ya que permite a los distintos agentes del proyecto una gestión horizontal en la que participan también los be-

neficiarios y en el que se tienen en cuenta específicamente las características sociales, económicas, culturales y geográficas del grupo al que va destinado.

Luján Ferrer (2010) advierte que para efectuar una ruptura epistemológica con el paradigma administrativo tradicional es indispensable fomentar el sentido de pertenencia de los grupos humanos, habilitar espacios para que la comunicación sea fluida y permita que afloren acciones tendientes a juzgar, interpretar, escuchar, acceder, resolver, definir y plantear las ideas y las acciones educativas no formales.

La planificación participativa de estos proyectos a nivel local tiene el propósito de generar cambios sostenidos y pertinentes, son los beneficiarios quienes reclaman las actuaciones, los tiempos, describen sus necesidades sociales, culturales y económicas y van fijando el proceso de desarrollo del mismo. Los profesionales en educación están al cargo de todos los detalles técnicos: objetivos, temáticas, instrumentos, actividades, metodologías, evaluación y seguimiento, entre otras cuestiones.

Hay que advertir que los procesos de planificación deben ser abiertos y flexibles para acomodarse y reconducirse en cada momento en función de las necesidades que se vayan generando y los resultados que se vayan observando.

### **Los diseños curriculares en los proyectos socioeducativos. Metodología dialógica**

El enfoque pedagógico que subyace en los proyectos socioeducativos tienen un marcado carácter dialógico, de transformación continua en función de los acontecimientos, de adaptación a los cambios que van sucediendo en cualquiera de las partes y actores del proyecto. Un mismo proyecto puede no ser aplicable a otro colectivo humano en un entorno cultural, social, económico o geográfico distinto. Algunas características propias de estos diseños curriculares/educativos y principios ideológicos son:

- Aprendizaje dialógico
- Diálogo igualitario entre todos los actores
- Las personas somos seres en continua

transformación (Freire, 1996). El aprendizaje dialógico permite el cambio en las personas y en el entorno.

- La creación de un sentido de identidad propia, de pertenencia a una comunidad, un colectivo, un sistema humano.
- La solidaridad
- Concede gran importancia al aprendizaje intergeneracional y al aprendizaje entre pares.

Todas las dinámicas participativas de los proyectos socioeducativos promueven el diálogo entre todos los participantes en condiciones de igualdad. En este contexto educativo, y de acuerdo a Freire (1996), el educador en estos proyectos debe ser un educador democrático, que no opera transmitiendo conocimiento, sino haciendo posible que los educandos, episte-

mológicamente curiosos, se apropien del significado profundo del objeto de aprendizaje.

### Ámbitos de intervención socioeducativa y socio-comunitaria

Son muchos los ámbitos posibles de intervención socioeducativa y comunitaria en los que tienen cabida proyectos musicales. A los ya conocidos se van sumando paulatinamente contextos nuevos susceptibles de intervención generados por nuevos lumpen sociales resultado de la crisis económica mundial y de las consecuencias de una globalización económica, laboral y cultural que ha agravado y matizado las necesidades de los diferentes estratos sociales a nivel mundial. En España, por ejemplo, sin pretender hacer un listado exhaustivo y cerrado, se pueden identificar distintos ámbitos de actuación a nivel socioeducativo y socio-comunitario (Tabla 1).

**Tabla 1**

Ejemplos de ámbitos de intervención socioeducativa y ámbitos de educación musical socio-comunitaria

Fuente: elaboración propia

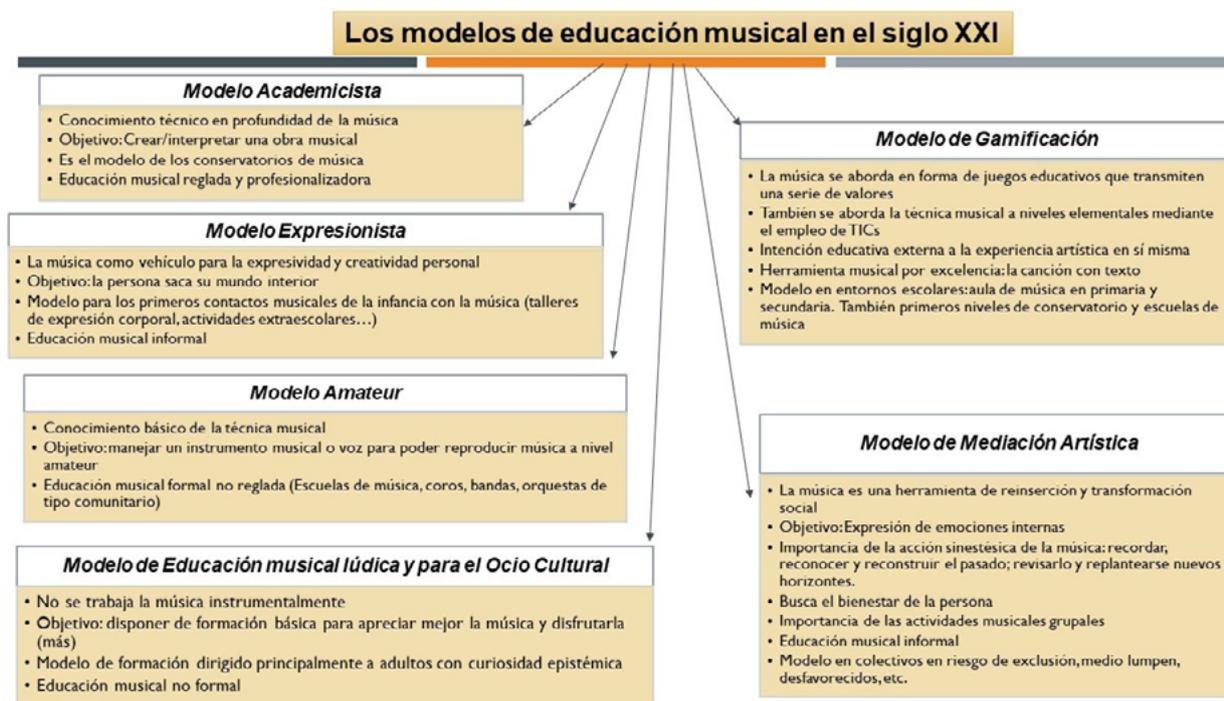
Ámbitos de intervención socioeducativa por mediación de la música	Ámbitos de educación musical con impacto socio-comunitario
Protección y Reforma de menores	Escuelas de Adultos
Centros de acogida de menores	Clubs de ocio cultural y tiempo libre (infantil, adolescencia, adultos, ancianos)
Instituciones penitenciarias	Colonias musicales y campamentos de verano
Tercera edad: residencias, apoyo social en situaciones de abandono	ONGs (acompañamiento a la actividad y/o a la visualización de la labor de una ONG)
Mujeres maltratadas	Asociaciones musicales amateurs con actividad periódica (bandas, coros, orquestas, agrupaciones instrumentales, etc.)
Madres adolescentes	Actividades musicales comunitarias específicas en festividades señaladas y celebraciones tradicionales
Drogodependencias: granjas, centros de tratamiento	Conciertos benéficos a favor de proyectos comunitarios
Centros de inmigración, migración, interculturalidad	Audiciones públicas de los estudiantes de música de los centros educativos (impacto en las familias, amigos, vecinos, etc.)
Pobreza, exclusión social	
Centros hospitalarios, especialmente de larga estancia	
Discapacitados físicos y psíquicos	

## ¿QUÉ SE PUEDE HACER DESDE LA ESCUELA DE MÚSICA? MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y SOCIAL.

**Figura 2**

Modalidades de participación comunitario y social en las Escuelas de Música

Fuente: elaboración propia



### Desde el alumnado (y sus familias)

a) Implicación y participación en proyectos comunitarios ya existentes, colaborando con otras instituciones, asociaciones culturales y educativas de la comunidad. Por ejemplo: Semanas o días conmemorativos (la paz, el medio ambiente, etc.), festividades locales, actos reivindicativos sociales, actividades artísticas en instituciones comunitarias o en colectivos en riesgo de exclusión social, etc.

b) Planificación y desarrollo de proyectos comunitarios propios. Los estudiantes inician de este modo una actividad que contribuya a la dinamización de la comunidad (difusión musical, animación sociocultural, espacios lúdicos) en función de las necesidades detectadas en el entorno local.

### Tipos de proyectos para desarrollar por el alumnado.

Pueden ser *proyectos sociales*: apoyo a colectivos en riesgo de exclusión, marginación o minorías culturales, discapacitados, enfermos crónicos, etc. dentro de estos proyectos sociales estarían también las acciones y actividades encaminadas a hacer visibles causas solidarias y humanitarias, así como las encaminadas a promover una mayor relación intergeneracional e interpersonal entre diferentes grupos humanos del colectivo (con la tercera edad, con inmigrantes, etc.)

Los *proyectos formativos* hacen referencia a la participación de los estudiantes en actividades musicales o artísticas de carácter divulgativo, acercando la música de todo tipo de una manera didáctica a distintos colectivos, buscando

el disfrute y un acercamiento a la música desde diversas perspectivas, según los intereses particulares del grupo al que van destinadas.

Los *proyectos culturales* emplean los recitales, conciertos de música y danza, los coros, bandas y orquestas de los centros de música, solos o combinados con otras actividades artísticas (teatro, poesía, iluminación, etc.), para divulgar la música no sólo clásica, sino, y muy especialmente la música tradicional y del folklore. También dentro de los proyectos culturales se pueden diseñar actividades de recuperación y conservación del folklore, tradiciones y cultura popular, actividades de investigación etnográfica, y de conservación del patrimonio musical popular.

Los *proyectos lúdicos-recreativos* abarcan actividades como la organización de concursos y certámenes (de bandas, de coros, de grupos de instrumentos autóctonos, etc.), animación infantil, juvenil y de personas mayores (música para bailar, música de películas, música de canciones infantiles, música pop-rock más actual, etc.), etc.

Las metodologías de intervención/mediación con estudiantes de música son fundamentalmente la *animación educativa* y el *aprendizaje-servicio* (prácticas de aprendizaje que al mismo tiempo suponen un servicio al colectivo comunitario al que van dirigidas).

### Desde el profesorado

El profesorado de las escuelas de música podría diseñar actividades a nivel individual y colectivo destinadas a nuevos colectivos de usuarios con una finalidad distinta de la que se lleva a cabo en los modelos de Educación Musical Amateur y Académica. Se pueden pensar en otros modelos educativos más orientados a la Mediación musical para colectivos sociales del entorno en riesgo de exclusión o con necesidades que se pueden abordar a través de la música.

Este nuevo ecosistema educativo se mueve en un espacio-tiempo diverso y con unos sujetos educandos que precisan de los conocimientos de los docentes de música para, juntamente con otros profesionales de la educación social, sembrar semillas para el cambio y la transformación social de nuestro entorno. Afrontar estos nuevos espacios educativos exige repensar nuestra identidad como profesores de música,

dotando a nuestra labor de un significado más amplio y diversificado, más acorde con el compromiso que debemos a la sociedad en la que nos imbricamos.

Es seguro que la formación del profesorado comprometido con el bienestar de todos los individuos que conforman una comunidad ha de verse ampliada en algunos aspectos sociales que no se han abordado hasta ahora y que los diseños curriculares de las instituciones superiores de educación encargadas de formar al profesorado de música habrán de ser revisados, complementados o modificados a la luz de las nuevas necesidades del perfil del profesor de música del siglo XXI, profesorado comprometido socialmente.

Se precisan iniciativas desde el profesorado de todos los centros educativos musicales a todos los niveles porque no existe suficiente experiencia aún en la implementación de talleres y actividades musicales con vocación de mediación en los conflictos y desigualdades sociales. Desde la universidad es importantísima la investigación sobre la práctica educativa en estos otros entornos y contextos para avanzar en el conocimiento de sus beneficios y los modos de conducirse en este nuevo ecosistema social en el que deseamos mediar, colaborar, intervenir... llámese como se prefiera. Por eso, experiencias piloto con diversos materiales musicales, distintos procedimientos y herramientas creativas serían deseables para explorar este modelo de Educación musical para la mediación social.

### Lugar de realización de las actividades

Las actividades que se desarrollen pueden tener lugar dentro de la propia institución educativa, en este caso, las aulas de la escuela de música, o bien que sea la escuela la que se acerque a otros espacios comunitarios abiertos o cerrados (espacios urbanos u otros espacios disponibles en las propias asociaciones que demandan la mediación). La ventaja de que los colectivos se desplacen al centro musical es la de disponer de toda la infraestructura necesaria para llevar a cabo un taller de música y el valor añadido de dar una pátina de normalidad al colectivo que se convierte en un usuario más de instalaciones comunitarias. No obstante, se debe evaluar la conveniencia de estas visitas de otros colectivos al centro en función del horario o las necesidades especiales del propio colectivo.

### Infraestructuras e instituciones colaboradoras

Es impensable llevar a cabo iniciativas socioeducativas y comunitarias sin el apoyo de las asociaciones de colectivos a los que se quiere llegar con la mediación. La colaboración entre instituciones públicas, privadas, asociaciones y administración es absolutamente necesaria. Además, en todo proyecto comunitario es fundamental que sea la propia comunidad la que fije las necesidades y solicite las intervenciones que se precisan más urgentemente.

### Diagnóstico de necesidades

El diagnóstico de las necesidades precisa estar en contacto con los centros y asociaciones comunitarios, con los educadores sociales de la administración y con los trabajadores sociales que conocen a nivel local las realidades más acuciantes. Las escuelas de música pueden ofertar su participación en proyectos socioeducativos, pero el colectivo de destino es preciso consensuarlo con los agentes sociales para hacer frente a las necesidades reales y actuales en cada momento histórico local.

### Financiación de proyectos

Las escuelas de música podrían pasar a formar parte del grupo de empresas sociales sin ánimo de lucro, con una gobernanza participativa en el diseño y realización de cada proyecto individual, con la posibilidad de recibir financiación europea para estas actividades socioeducativas y/o ayudas privadas, patrocinios, además del soporte de la administración para asuntos sociales. Estas acciones se enmarcan dentro de lo que se ha dado en llamar emprendimiento social que lleva a las empresas de una concepción tradicional de la producción de bienes privados a otra en la que conviven los beneficios privados con los beneficios sociales y la mejora, mediante la transformación y cambio, de la sociedad.

### Formación del profesorado de música en proyectos socioeducativos

Sería preciso diseñar cursos de formación, cursos de capacitación, de postgrado o de especialización para habilitar al profesorado de música de todos los niveles como mediador social en proyectos musicales comunitarios y socioeducativos. Esta especialización permitiría, además, abrir nuevas vías de inserción

laboral en el mercado de trabajo para los profesionales de la música.

### PLANIFICACIÓN DE UN TALLER MUSICAL SOCIOEDUCATIVO

La planificación de los talleres socioeducativos desde la Escuela de Música es una tarea colectiva que implica a todo el claustro de profesores, estudiantes, familias y todo el personal de administración y servicios del centro. Cuando el taller se va a realizar dentro del recinto de la escuela de música es necesario prever espacios, horarios e infraestructuras necesarias (recursos para el aula). La designación del profesorado que se encargará de estos talleres es decisión final de la dirección de los centros en función de las necesidades y los perfiles más adecuados dentro del cuerpo docente. Conviene siempre disponer de un grupo de trabajo que dentro de la escuela se encargue de coordinar los talleres, tanto a nivel interno (planificación didáctica, recursos pedagógicos, diseño de actividades, etc.) con todo el profesorado involucrado en los talleres, como a nivel externo con las asociaciones destinatarias de los talleres, administración de asuntos sociales (ayuntamiento, diputaciones, etc.), y el educador o educadora social que colabora en el proyecto y que generalmente es designada por el departamento de asuntos sociales de la administración pertinente, o bien la persona que trabaja habitualmente con el colectivo de destino (ver Tabla 2). El impacto de los costes de cada taller (remuneración de los docentes, material empleado, desplazamientos, en su caso) ha de ser evaluado conjuntamente entre la dirección de la escuela de música y los interlocutores a los que va dirigida la actividad (administración correspondiente y asociación/colectivo implicado).

**Tabla 2**

Pasos para la planificación de una mediación/intervención socioeducativa a través de la música desde las escuelas de música

Fuente: Luján Ferrer, 2010, pg. 108

- *Definir la naturaleza del proyecto: ¿Qué se quiere hacer?*
- *Definir los motivos que apoyan la planificación del proyecto: ¿Por qué se va a hacer?*

- 
- *Determinar los objetivos: ¿Para qué se hace?*
  - *Determinar las metas o logros: ¿Qué nivel se va a alcanzar?*
  - *Definir el lugar o lugares en los que se desarrollará la acción: ¿Dónde se va a hacer?*
  - *Definir las actividades, metodologías, y demás acciones pedagógicas mediante las cuales se llevará a cabo el programa de educación no formal: ¿Cómo se va a hacer?*
  - *Definir el tiempo y la duración de la actividad: ¿Cuándo se va a hacer?*
  - *Identificar al personal que se requiere para la actividad: ¿Quiénes realizarán la actividad?*
  - *Especificar los recursos materiales o financieros necesarios para aplicar al programa: ¿Con qué se hará la actividad?*
- 

### Estructura y desarrollo de los talleres

Los talleres se estructuran en función del colectivo humano al que va dirigido. El contenido y desarrollo de cada proyecto debe estar contextualizado a las posibilidades y necesidades de las personas que lo van a recibir. Cuando se trata de colectivos con minusvalías o discapacidades físicas o psíquicas, el diseño de la actividad difiere sustancialmente del modelo que vamos a presentar a continuación de modo genérico. Cuando el colectivo es infantil, por ejemplo, existen estrategias pedagógicas diferentes a la hora de acercarse a los sujetos que, por su edad, no es previsible que puedan ofrecer un feedback de la actividad en los mismos términos que lo haría un adulto. Quede claro, por tanto, que los talleres han de ser diseñados específicamente para cada tipo de colectivo y que no son intercambiables entre sí. No obstante, sí que existe una estructura general en los talleres destinados a colectivos en riesgo de exclusión social y lumpen (drogadicción, pobreza, delincuencia –en todas las edades–, instituciones penitenciarias, prostitución, etc.).

### Talleres para colectivos en riesgo de exclusión social y medio lumpen

Generalmente se realizan en dos partes: la primera de producción de la actividad y la segunda de reflexión abierta y debate dialógico. Esta segunda parte de reflexión es importante para que se objetiven aspectos simbólicos que han ido emergiendo durante la práctica del taller. Si únicamente se realiza la actividad, el taller se transforma en algo lúdico, que aunque no es despreciable en algunas intervenciones en ciertos colectivos, no contribuyen a la exteriorización simbólica de los problemas subyacentes sobre los que queremos operar.

Para atender estas dos partes, el tiempo de realización del taller debe ser suficiente, se aconseja no menos de 1 hora para que el tiempo de contacto grupal también conduzca a la sensación de pertenencia a un colectivo con los beneficios que se derivan de esta identidad grupal a la hora de comunicar y expresarse en libertad y respeto. Es importante que en el taller se cree un espacio “seguro” donde los participantes puedan expresarse sin ser censurados ni cuestionados. El docente/educador no debe juzgar los resultados musicales desde un concepto academicista, ni ningún otro. La música es el medio, no el objetivo final. Se recomienda que las únicas normas para los talleres sean la no agresión a las personas y a las cosas. Incluso la no actividad es una forma de expresión que puede tratarse después en la parte de reflexión.

Aunque puede parecer que el educador/docente de música ha de tener conocimientos profundos de psicología, en realidad no es necesario realizar diagnósticos, ni interpretar lo que sucede en el taller a la luz de distintas teorías psicopedagógicas. El docente posibilita mediante las actividades que la música de paso a reflexiones de los propios protagonistas del taller. El docente observa pero no interpreta lo que se dice y hace. Solo incita a la reflexión y a que cada uno haga una interpretación propia de lo acontecido, lo vivido, lo sentido, etc. También revisa si la actividad programada es recibida positivamente o no por el colectivo para poder ajustar dialógicamente la misma a las necesidades expresadas por el grupo en ese espacio de reflexión abierta. En la Tabla 3 se presentan algunas preguntas que pueden ayudar al docente a guiar la reflexión después de la actividad. Hay que recordar que la música es el medio no el fin del taller.

**Tabla 3**

Algunas preguntas para la reflexión después de la actividad

Fuente: elaboración propia

### Algunas preguntas para la reflexión después de la actividad

- ¿Cómo se ha enfrentado cada uno a la tarea?
- ¿Cómo han actuado en el desarrollo de la actividad?
- ¿Qué recuerdos les trae la música que se ha tratado en la actividad?
- ¿Con qué técnica se expresan y por qué? (ritmo, melodía, respuestas, texto empleado...) No olvidemos que cada elemento musical propicia más unos aspectos afectivos o emocionales que otros.
- ¿Con qué dificultades se encontraron?, y ¿cómo se enfrentaron a las dificultades? ¿cómo las resolvieron?
- ¿Qué estrategias están utilizando para resolver los problemas? Solos, solicitan ayuda, consejo...
- ¿Cómo se adaptan a las diferentes circunstancias y acontecimientos que suceden durante el transcurso del taller?
- ¿Cómo es la relación con los demás?, ¿qué rol desempeñan en las actividades grupales?
- ¿Qué valores tienen?, ¿cómo actúan los valores individuales en la actividad grupal y qué relación puede haber entre lo que sucede en el taller y lo que ocurre fuera, en la vida?
- ¿Qué opinan del taller? ¿Qué les gustaría añadir o quitar?
- ¿Han tenido experiencias previas con la música? ¿Cuándo, dónde, cómo?
- ¿Qué sentimientos han aflorado durante el taller y con la música?
- ¿Desean continuar realizando el taller?

En estos talleres, la planificación de la actividad y su desarrollo se realiza en colaboración con el educador social, con un psicólogo o con los profesionales con los que cuente la institución a la que pertenece el colectivo. Digamos que el trabajo multidisciplinar permite aunar criterios y fundamentar el taller desde muchas perspectivas distintas. Sin embargo, resulta muy recomendable, como ya se ha visto, la formación básica en aspectos de psicología y pedagogía social.

### CONCLUSIONES

Todas las instituciones educativas musicales pueden sumarse al compromiso por el bienestar, el cambio y la transformación social no sólo como valor transversal de los diseños curriculares, sino de forma activa, proyectando talleres, cursos y otros formatos de experiencias educativas (seminarios, prácticas, etc.) que incorporen el modelo educativo de Mediación Artística en su proyecto educativo. Aunque existen ejemplos de iniciativas innovadoras a la hora de abordar el compromiso socio-comunitario de algunas escuelas de música, este espíritu no ha permeado aún en el entramado de las instituciones educativas musicales en España y para promover el cambio se hace necesaria una profunda reflexión en torno a los modos de hacer y de entender la música y la educación en todos los ámbitos de la formación musical.

Las escuelas de música, por su propia naturaleza (enseñanza no reglada, multiplicidad de centros y distribuidos por toda la geografía, dando servicio a una comunidad cercana), pueden dar cabida a modelos educativos emergentes que se combinen con el tradicional modelo amateur predominante en sus aulas para dar un mayor servicio a la comunidad en la que se imbrican y hacerlo, además, a grupos humanos que no han tenido acceso a la educación musical y sus beneficios por distintas causas (educación musical de tipo lúdico y para el ocio cultural, talleres de adultos, tercera edad, creación y/o asesoramiento de proyectos musicales comunitarios, música para edades tempranas, colaboración con la administración en el calendario de festejos donde interviene la música en todas sus facetas y para todos ...), así como la intervención en ámbitos lumpen (pobreza, riesgo de exclusión social, maltrato, instituciones penitenciarias, migración, etc.) mediante la implementación del modelo educativo de mediación artística con

una clara vocación de servicio y compromiso social para el cambio y el bienestar de todas las personas.

Las posibles inercias debidas a los modelos tradicionales de educación musical se pueden vencer con imaginación y creatividad y los proyectos han de responder a demandas reales de los colectivos sociales del entorno. Las escuelas de música pueden ver ampliada así su red de usuarios con individuos con diferentes intereses a los tradicionales, a los que la formación musical impartida por los docentes debe hacer frente con metodologías adecuadas y distintas de las experimentadas en el pasado en muchos casos. No obstante, no se deben temer estos nuevos retos porque el profesorado y las directivas de las escuelas de música no están solos en esta tarea: los proyectos socioeducativos de mediación a través de la música han de ser diseñados y desarrollados en equipos de trabajo junto con educadores sociales, psicólogos y las instituciones demandantes de estas actividades, además de la administración local para asuntos sociales.

Hay que poner de relieve que para llevar adelante proyectos socioeducativos y comunitarios se ve necesario incluir en la formación de los profesores de música las bases sociales y comunitarias imprescindibles para poder manejarse con soltura y sin prejuicios en el ámbito socioeducativo. No es necesario ser educadores sociales, ni psicólogos, pero si es preciso entender el contexto educativo para poder diseñar las actividades musicales poniendo el foco en el proceso, no en el producto final, que es el modo en que tradicionalmente se ha venido evaluando el proceso educativo musical. El objetivo final difiere totalmente en el modelo de mediación artística. Ser consciente de ello obliga necesariamente a un cambio de paradigma a la hora de entender la posición del educador, del educando y de los procesos educativos en el ámbito de la música.

## REFERENCIAS

Bachman, C. y Simonin, J. (1981). *Changer du quotidien*. Edit. Etudes Vivantes, París.

Barragán, José María y Moreno, Ascensión (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28, 19 - 39. En <https://www.researchgate.net/>

publication/42596813\_La\_mediacion\_artistica\_un\_modelo\_de\_educacion\_artistica\_para\_la\_intervencion\_social\_a\_traves\_del\_arte

Cieza, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de

- intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577010>
- Creux, G. (2012). *Art and social work. Towards a sociological analysis*. Bordeaux.
- Coombs, Ph. H. (1971/1985). La crisis mundial de la educación. Barcelona, Península, — *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- Eisner, E. W. (1995). *Educuar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Fauré, E. (1973). Estrategias de la innovación. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, II (1), 5-10. Oficina internacional de Educación de la UNESCO.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación. Siglo XXI* Editores. México
- Froufe Quintas, Sindo. (1997). *Los ámbitos de intervención en la educación social*. *Aula*, 9, 179-200. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69276/Los\\_ambitos\\_de\\_intervencion\\_en\\_la\\_educac.pdf;jsessionid=F6980446B27FE88FA-4159664895CA76E?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69276/Los_ambitos_de_intervencion_en_la_educac.pdf;jsessionid=F6980446B27FE88FA-4159664895CA76E?sequence=1)
- House, E. y Mathison, S. (1983). Educational intervention. En Seidman edit. *Handbook of Social intervention*, Sage publications, Beverly Hills.
- Luján Ferrer, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista de Educación*, 34 (1), 101-118. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961006.pdf>
- Mayo, E. (2017). El arteterapia en el contexto de los Servicios Sociales de Base: el taller de arteterapia como espacio de observación para la intervención primaria. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* ISSN:1698-7454 <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.57569>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>
- Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid, Dikynson.
- Ortega, R. (2005). Intervención con los alumnos. En *IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Sáez Carreras, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 8, 89-106. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=134514>
- Segado, S. (2011). *Nuevas tendencias en el trabajo social con familias. Una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Trotta.

María Fuensanta Martínez Pérez  
Sara Navarro Lalandá

**“ LA ENSEÑANZA DE LA  
MÚSICA A TRAVÉS DEL  
APRENDIZAJE BASADO  
EN PROYECTOS:  
ESTUDIO DE CASO EN EL  
INSTITUTO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA “SA BLANCA  
DONA” EN IBIZA”**

PROJECT-BASED LEARNING IN MUSIC: A CASE STUDY IN HIGH SCHOOL  
EDUCATION IN IBIZA

## RESUMEN

La preocupación por aumentar la motivación del alumnado hacia la asignatura de música en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y convertirla en un catalizador del talento individual de cada alumno ha llevado a los docentes a aplicar metodologías alternativas en el aula, entre ellas el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El presente artículo analiza la implementación de una propuesta de aplicación de la metodología ABP en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria llevada a cabo durante el año 2018 en el Instituto "Sa Blanca Dona" (Ibiza). Partiendo de una breve revisión bibliográfica sobre la aplicación del ABP en el aula de música, se procede a realizar un estudio exploratorio de diseño dependiente de medidas repetidas, que pretende describir la relación existente entre los niveles de motivación del alumnado y el citado método de enseñanza - aprendizaje. A través de instrumentos de análisis cuantitativos y cualitativos comprobamos que la aplicación de dicha estrategia educativa potencia la motivación del alumnado, quien, en consecuencia, aumenta el grado de satisfacción durante el proceso de aprendizaje, mejora sus calificaciones y desarrolla habilidades relacionales.

## PALABRAS CLAVE

**Música, Educación Secundaria Obligatoria, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Motivación.**

## ABSTRACT

Project Based Learning (PBL) has been applied by Music teachers in Secondary Education in order to enhance the students' motivation to learn music, and so as to use the subject as a trigger for the natural talents of each and every student.

The aim of this article is to analyze the performance of PBL in Music lessons (Secondary Education), which was implemented during 2018 in IES Sa Blanca Dona, in Ibiza. Based on a brief literature review on the application of PBL in the music classroom, a repeated-measures design was used in this study describing the relationship between the levels of student motivation and the teaching - learning model. Through quantitative and qualitative analysis, we verified that the implementation of said instructional method enhances students' motivation. Consequently they increase their degree of satisfaction during the learning process, improve their grades and develop relational skills.

## KEYWORDS

**Music, Secondary Education, Project Based Learning, Motivation**

# LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA “SA BLANCA DONA” EN IBIZA

María Fuensanta Martínez Pérez  
Sara Navarro Lalanda

## INTRODUCCIÓN

En el libro “Un rinoceronte en el aula”, el pedagogo musical Murray Schafer afirma que “El primer paso para la innovación educativa es darlo” (Schafer, 2008). En la última década, diversos autores han expuesto la necesidad de un cambio del paradigma metodológico en la Educación Secundaria, instando al profesorado a aplicar nuevos enfoques adaptados a la sociedad contemporánea (Murillo, 2007; Pozo, 2016; Trujillo, 2012).

Según Carbonell (2001), la sociedad actual exige una participación más activa del alumnado en el proceso de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento el docente no puede ser un mero transmisor de información, puesto que hoy en día ésta se encuentra al alcance de todos (Murillo, 2007). Por otra parte, recientes investigaciones que vinculan neurociencia y didáctica sugieren que la curiosidad y la experiencia son herramientas clave a la hora de asentar conocimientos (Assmann, 2005; Poh, Swenson y Pickard, 2010). Por esta razón, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (a partir de ahora ABP) constituyen cada vez más una alternativa a la enseñanza tradicional y una opción efectiva a la hora de contextualizar el aprendizaje.

El presente artículo, que tiene como finalidad analizar la aplicación de la metodología ABP en la asignatura de Música en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO) y la relación con la motivación del alumnado en el proceso y logro del aprendizaje (individual y grupal), pretende analizar el deseo que albergan los docentes de mejorar su práctica educativa, la cual según Martínez Bonafé (2008), impulsa el cambio metodológico y garantiza la consecución de una educación más próxima a los alumnos y alumnas.

## MARCO TEÓRICO

### ABP: Aproximación al origen, terminología y definición

Como ya expone Pozuelos (2007), existe cierta ambigüedad terminológica en relación a expresiones como “trabajo por proyectos” o “aprendizaje basado en proyectos”, principalmente porque abarcan una serie de secuencias prácticas muy distantes entre sí (interdisciplinariedad, aprendizaje por descubrimiento o trabajo cooperativo, entre otras...), cuya definición y características no están completamente consensuadas. El origen del término se localiza en el ámbito de la Escuela Progresista Norteamericana, y, en particular, es el autor W. H. Kilpatrick, quien publicó a comienzos del siglo XX el artículo titulado “The Project Method” (1918). Apenas diez años más tarde (1929), apareció el primer estudio que acredita la aplicación de la metodología ABP, “An Experiment with a Project Curriculum”, llevado a cabo por el mismo Kilpatrick en compañía del educador Ellsworth Colling (Beyer, 1997). Esta corriente educativa fundamentada en las ideas del pedagogo John Dewey, describió por primera vez las características de un proyecto educativo que aún hoy siguen vigentes: parten de los intereses del alumnado, se basan en situaciones reales y tienen sentido social. De manera contemporánea se sucedieron en Europa aplicaciones similares como la liderada por Decroly, fundamentada en los “centros de interés” del niño, que dieron lugar a gran variedad de planteamientos pedagógicos como los expuestos por Freinet o los impulsados por el Movimiento Cooperazione Educativa, que más tarde se englobarían dentro de la metodología ABP (Pozuelos, 2007). Nuestro país no fue ajeno a este fenómeno, la aplicación de estas corrientes se materializó en figuras como la del maestro Fernando Sáinz Ruiz o el pedagogo Francisco Ferrer i Guàrdia, pero su influencia

se redujo considerablemente con la llegada de la dictadura franquista (Martínez-Celorrio, 2016).

Se hace patente que los principios pedagógicos del ABP proceden de fuentes diversas que se han ido transformando con el paso del tiempo. Tomando como punto de partida los estudios de algunos expertos en metodología ABP como Chard, Gandini, Helm, Katz o Mosqueira, las investigadoras González-Martín y Valls (2018) la definen como una corriente próxima a la psicología constructivista que aborda la enseñanza desde una perspectiva global e interdisciplinaria, centrada en la búsqueda de un aprendizaje motivador y significativo.

Es necesario destacar que ciertos autores coinciden en señalar que la metodología ABP no se corresponde con un nuevo método invariable sobre el que diseñar la estrategia docente (Hernández y Ventura, 2008; Pozuelos 2007) sino que consiste en una concepción integral de la educación que llama al cambio no sólo metodológico sino también estructural y organizativo del paradigma educativo actual (Carbonell, 2015).

### Consideraciones para su aplicación en el aula de música

En el año 2016 se contabilizaron 114 centros que utilizaban el ABP como procedimiento vertebrador de su proyecto educativo, el 89% pertenecientes a la enseñanza pública. Algunos de estos centros ya habían sido referentes de la innovación educativa en torno a los años setenta, pero la mayoría eran centros creados a partir del año 2000 (Martínez-Celorrio, 2016).

Como expone Trujillo (2016), implantar la enseñanza ABP en los institutos representa un desafío, ya que modifica sustancialmente la concepción de los horarios, espacios y recursos de los centros. Además, supone una actividad altamente disruptiva para un profesorado habituado a la enseñanza tradicional, provocando que una parte de los docentes tema la aplicación de estas técnicas.

En los últimos años se han delineado una serie de características necesarias para implementar la metodología ABP. Recogemos, a continuación, los principios de distintos investigadores (Arpin y Capra, 2001; González-Martín y Valls, 2018; Katz, 1994; Kolmos 2004; Pozuelos 2007; Trujillo, 2012) (tabla 1), que pueden servir de base para llevar a cabo una práctica docente con dicha metodología:

**Tabla 1**  
Principios de la metodología ABP  
Fuente: elaboración propia

<b>Metodología ABP</b>	
El alumno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Kolmos, 2004).</li> <li>• La organización del alumnado es flexible, las actividades pueden realizarse individualmente, en grupos reducidos o con todo el grupo clase (Katz, 1994).</li> <li>• El alumnado escoge los temas a trabajar según sus propios intereses (Trujillo, 2012).</li> </ul>
El docente:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente cumple el rol de facilitador del aprendizaje, propicia situaciones en las que el alumno aprenda de su propia práctica. El enseñante debe guiar, estimular y organizar el proceso de aprendizaje (Arpin y Capra, 2001).</li> </ul>
El proyecto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proyecto es susceptible de superar los límites de la asignatura y tener carácter interdisciplinar (Hernández y Ventura, 2008)</li> <li>• Un proyecto se lleva a cabo en fases diferenciadas cuyo número varía según los autores. En términos generales siempre se dan las siguientes: elección del tema, desarrollo de la investigación, elaboración de un producto, y evaluación (Zabala, 2005; Pozuelos, 2007; Kolmos, 2004; Hernández y Ventura, 2008; Katz, 1994).</li> </ul>

A la hora de realizar un proyecto en el área de música se producen ciertas variaciones en los requisitos mencionados anteriormente. Algunas de estas modificaciones se recogen en las investigaciones de Botella y Adell (2019), García (2017), González-Martín y Valls (2018), Tobias, Campbell y Greco (2015). Todos ellos autores que han documentado aplicaciones del ABP en el aula (Botella y Adell, 2016; García, 2017; González-Martín y Valls, 2015).

Una de las problemáticas advertidas por los autores precedentes es la carencia de actividades relacionadas con el ámbito musical práctico durante la realización de un proyecto (González-Martín y Valls, 2018). Para solventarla, autores como Botella y Adell (2019) plantean diseñar proyectos relacionados con la interpretación de obras que empleen instrumentos no convencionales, lo que implica tanto investigación como interpretación musical. Asimismo, García (2017) destaca la implementación de una fase de exposición pública, que puede suponer una buena culminación para el proyecto, sobre todo si éste es de índole interpretativa.

### ABP y motivación

Gran parte de los artículos que versan sobre ABP se centran en la implementación de propuestas individualizadas sin proporcionar datos sobre el impacto en el aprendizaje (Helle, Tynjala y Olkinuora, 2006). Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación consiste en estudiar la relación entre la metodología ABP y la motivación del alumnado.

Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar (1991) afirman que los principales componentes metodológicos del ABP funcionan como disparadores de la motivación. La autenticidad del proyecto, la libertad de elección, el hecho de trabajar en grupo y la existencia de una audiencia son algunos de los aspectos motivadores de la metodología, según los estudios realizados en enseñanzas superiores (Barron et al, 1995; Helle et al, 2007); cuestión que no es exclusiva de tal nivel educativo ya que las investigaciones de Kathy Bartscher (1995) sugirieron, igualmente, que el trabajo por proyectos aumentaba la motivación en alumnos de Primaria.

En España, las investigaciones de Martín y Rodríguez (2015) demuestran que el alumnado que trabaja con ABP tiene mayor predisposición hacia el esfuerzo y está más motivado a mejorar sus calificaciones. Además, contribuye a entablar con el alumno una relación pedagógica que le permita alcanzar un aprendizaje más significativo (Castanyer, 2018). En este aspecto, Botella y Adell (2016) también alcanzan resultados positivos en cuanto a adquisición de conocimientos y permanencia de los mismos. García (2017), hace hincapié en que el hecho de realizar proyectos con dimensión pública provoca en el alumnado emoción, ilusión, compromiso y motivación.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### Objetivo

El objetivo de este artículo consiste en analizar la relación entre la implementación de la metodología ABP en el área de música y los niveles de motivación en el alumnado de 1º de ESO. Comprobaremos si la aplicación de dicha estrategia educativa potencia la motivación del alumnado y si ésta tiene relación con el aumento del grado de satisfacción con las actividades realizadas (factor motivacional relacionado con el proceso de aprendizaje), la mejora de su comportamiento en comunidad (factor motivacional relacionado con la dimensión social) y sus calificaciones (factor motivacional relacionado con el logro de resultados).

El análisis cuantitativo de las calificaciones y la evaluación de los niveles de satisfacción se utilizarán como instrumentos indicadores de los cambios producidos en el alumnado con relación a la metodología tradicional. Asimismo, complementarán el estudio los análisis cualitativos que proporcionan el registro de actividades y grupos de discusión del alumnado junto a la estimación del profesorado.

### Contextualización

El IES "Sa Blanca Dona" es un centro público situado en la periferia de Ibiza, concretamente en una zona de índole industrial. Cuenta con un total de 800 alumnos de contexto socioeconómico y cultural diverso.

La actual legislación vigente en Baleares contempla la implantación de la asignatura de música como materia específica obligatoria en 1º de ESO, con una carga de tres horas lectivas semanales. En el IES Sa Blanca Dona, el departamento de música cedió una hora semanal para la realización de proyectos de diferentes materias durante el curso escolar 2017/2018. Así, el alumnado no sólo cursó la asignatura ordinaria de música ("Música I"), sino también un proyecto (denominado "Estrellas del Pop/Rock"). Este aspecto concuerda con la línea pedagógica del centro, que configura su modelo de enseñanza a través de ABP y que se encuentra adherido al Plan de Innovación Pedagógica a nivel autonómico, lo que proporciona a sus docentes formación continua en esta metodología.

### Metodología

A través de la propuesta de la presente implementación en el aula de música, se analizarán los efectos de la metodología ABP en términos de motivación del alumnado, aplicándola durante las sesiones del proyecto "Estrellas del Pop/Rock". Para ello, se analizarán en los participantes tanto las expectativas previas a la realización del proyecto, el proceso de aprendizaje en términos de implicación, dinámicas de grupo y eficacia como los niveles de satisfacción posteriores a la ejecución del mismo. Los resultados se contrastarán con la aplicación de la metodología tradicional, desarrollada en la materia "Música I".

### Muestra

Fueron objeto del estudio todos aquellos discentes que participaron simultáneamente de "Estrellas del Pop/Rock" y "Música I" durante el tercer trimestre (de abril a junio de 2018). En particular, la muestra está formada por 42 alumnos pertenecientes a seis líneas de 1º de ESO del IES "Sa Blanca Dona", situado en la localidad de Ibiza. Se observa que no se trata de la totalidad del alumnado, sino de un grupo reducido seleccionado de forma aleatoria. Se trata de 23 chicos y 19 chicas cuya media de edad es 12,5 años, de los cuáles 6 reciben formación musical fuera del instituto.

### Procedimiento e instrumentos

La presente investigación se lleva a cabo a través de un estudio exploratorio de diseño dependiente de medidas repetidas, que permite observar el nivel de motivación que presenta el alumnado ante la aplicación del ABP en el área de música, contrastando los resultados con la asignatura "Música I".

Como instrumentos cuantitativos se diseñaron dos cuestionarios: el primero, que fue confeccionado en base a las características descritas en Alonso-Tapia (2007), mide las expectativas del alumnado con respecto al proyecto de música y permite conocer los factores motivacionales del grupo; el segundo es un cuestionario de satisfacción que se sometió a un análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach, siendo el resultado 0,88, valor que garantiza su fiabilidad. En ambos cuestionarios se tienen en cuenta las siguientes variables: información y gustos personales, metodología, dificultad y calificación del proyecto, factores de motivación, evaluación, contraste entre el proyecto y la asignatura. Asimismo, se midió el rendimiento académico del grupo, realizando un análisis cuantitativo con el software SPSS de las calificaciones finales del alumnado a través de una prueba "T-Test" para muestras dependientes.

Como instrumentos cualitativos se utilizó un registro de actividades, portafolio individual y grabaciones en audio de las valoraciones finales del grupo de discusión.

### Plan de actuación: aplicación del ABP

El proyecto "Estrellas del Pop/Rock" implementa la metodología ABP y constituye una asignatura (tiempo, espacio y calificación propios), mientras que en la asignatura "Música I" se aplica la metodología tradicional. La siguiente tabla muestra las principales diferencias entre ambas prácticas de acción: La ejecución del proyecto se lleva a cabo durante dieciséis sesiones de dos horas semanales y tiene como objetivo la realización de dos productos finales: una interpretación conjunta (vocal o instrumental) y un vídeo-reportaje sobre uno o varios artistas relacionados con Ibiza. Durante estas sesiones se trabajan aspectos como la puesta en escena, la fonética de la lengua

**Tabla 2**

Metodología ABP versus Metodología tradicional

Fuente: elaboración propia

	<b>Proyecto "Estrellas del Pop/Rock" METODOLOGÍA ABP</b>	<b>Asignatura "Música I" METODOLOGÍA TRADICIONAL</b>
<b>Número de alumnos</b>	Grupo reducido (15 a 17 alumnos)	Grupo ordinario (25 a 27 alumnos)
<b>Gestión de competencias clave<sup>1</sup></b>	<p><b>Procedimental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia personal, social y de aprender a aprender, digital, multilingüe, en conciencia y expresión culturales.</li> </ul>	<p><b>Conceptual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia en conciencia y expresión culturales, en lectoescritura.</li> </ul>
<b>Proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	<p><b>Planteamiento de un reto</b></p> <p>Identificación de necesidades de aprendizaje, investigación y valoración de la información.</p>	<p><b>Exposición de conocimientos:</b></p> <p>Memorización, transcripción y reproducción de los mismos.</p>
<b>Contenidos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizados en el entorno del alumnado (Ibiza)</li> <li>Relacionados con los intereses del alumnado (técnicas instrumentales, artistas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De ámbito global/universal</li> <li>Seleccionados según el criterio del docente.</li> </ul>
<b>Periodicidad</b>	Trimestral (2 sesiones semanales de 110 min.)	Curso académico (2 sesiones semanales de 55 min.)
<b>Relación entre docente y discente</b>	<p><b>Profesor: facilitador del aprendizaje</b></p> <p>Proceso de comunicación bidireccional, labor formativa, trabajo cooperativo</p> <p><b>Alumno: eje del aprendizaje</b></p>	<p><b>Profesor: emisor activo</b></p> <p>Proceso de comunicación unidireccional, labor informativa, trabajo individual</p> <p><b>Alumno: receptor pasivo</b></p>
<b>Evaluación</b>	<p>Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.</p> <p>(Formativa y calificativa)</p>	<p>Heteroevaluación</p> <p>(Formativa y calificativa)</p>

inglesa, el reconocimiento de las diferentes estrellas del Pop/Rock inglés y su relación con Ibiza, así como el manejo de diferentes herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Para llevar a cabo estos objetivos finales, se planifican una serie de actividades procedimentales en las que se pone en

práctica la metodología ABP. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se distribuye en cinco fases que se corresponden con las siguientes:

<sup>1</sup> Vid. Recomendaciones del Consejo (de la Unión Europea) de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01).

**Figura 1**  
Fases de ejecución del proyecto



La primera fase consiste en la “elección del tema o propósito”. A través de diferentes actividades, los discentes deciden qué canciones (o artistas) interpretar. A ésta le sigue un período de planificación que lleva implícitas una serie de tareas de investigación realizadas a través de trabajo cooperativo. Los resultados de las investigaciones, que conforman la base documental de los productos finales, son compartidos con el resto de compañeros en una exposición oral. La tercera fase o “fase de ejecución” comprende el tiempo necesario para la elaboración del producto final; en ella tienen lugar ensayos, redacción de guiones, construcción de decorados, caracterización y edición de grabaciones. Por último, la evaluación del proyecto se realiza de manera conjunta, fundamentalmente a través de métodos de coevaluación y autoevaluación. El alumnado elabora las rúbricas y las aplica a su proceso de trabajo y al de sus compañeros. Una vez elaborados los productos, se les da proyección exterior (alumnado, familias, equipo docente y redes sociales).

### ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo mostramos los resultados de los distintos instrumentos utilizados durante la investigación que nos permiten observar las ventajas y desventajas de la utilización de la metodología ABP en el aula de música de 1º de ESO.

#### Cuestionario de Expectativas

Al comenzar la segunda sesión del proyecto “Estrellas del Pop/Rock”, el alumnado respondió el cuestionario de expectativas.

Al analizar las expectativas del alumnado sobre las actividades a desarrollar en correspondencia con los productos finales (color negro), se denota un alto interés por las tareas de proceso que no siempre manifiestan una correlación directa con las expectativas hacia el producto final. Analizando el gráfico siguiente, observamos una relación significativa entre las tareas de investigación y su transformación en vídeo-reportaje; mientras que se advierte una desconexión entre la lectura e interpretación musical y su producto final, que en este caso, es la actuación pública:

**Figura 2**  
Expectativas del alumnado sobre las actividades en relación a los productos finales



Analizando la tabla 3, denotamos que la dimensión socio-relacional del aprendizaje está vinculada a la motivación del alumnado, ya que se manifiestan niveles altos de motivación ante la posibilidad de realizar tareas grupales y de interacción, tales como la interpretación

musical grupal (62%); actividades que, como se desprende de los dos primeros ítems, están más orientadas a la consecución conjunta de un buen resultado que a la mera interacción social:

**Tabla 3**

Expectativas del alumnado sobre el trabajo grupal

Fuente: elaboración propia

<b>Trabajo en grupo (metodología ABP)</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>En el Proyecto "Estrellas del Pop/Rock" espero compartir mis gustos musicales con mis compañeros.</i>	47,6%
<i>En el Proyecto "Estrellas del Pop/Rock" me gustaría mejorar la relación con mis compañeros.</i>	45,2%
<i>El Proyecto "Estrellas del Pop/Rock" me motiva porque disfruto tocando música con mis compañeros.</i>	61,9%
<i>Creo que la nota del Proyecto "Estrellas del Pop/Rock" dependerá de mi forma de trabajar en equipo.</i>	61,9%

El alumnado conoce el sistema de evaluación, que combina heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, ya que ha participado en proyectos similares de otras asignaturas a lo largo del presente curso escolar en el centro educativo. En este sentido, observamos que estas modalidades de evaluación son asimiladas

por los discentes, ya que son conscientes de la confluencia del trabajo individual, estimado a través del portafolio (autoevaluación), el trabajo grupal, valorado por sus compañeros (coevaluación) así como del agente evaluador externo (profesor o público) (tabla 4).

**Tabla 4**

Expectativas del alumnado sobre el sistema de evaluación

Fuente: elaboración propia

<b>Ítem</b>	<b>Creo que la nota del proyecto "Estrellas del Pop/Rock" dependerá de...</b>		
	<b>Sí</b>	<b>Porcentajes Es provable</b>	<b>No</b>
<i>la nota que me pongan mis compañeros</i>	23,8%	59,5%	16,7%
<i>mi forma de trabajar en equipo</i>	61,9%	35,7%	2,4%
<i>mi portafolio</i>	50%	33,3%	16,7%
<i>mi autoevaluación</i>	35,7%	59,5%	4,8%
<i>resultado final del proyecto</i>	64,3%	33,3%	2,4%
<i>trabajo en equipo</i>	71,4%	28,6%	0%

En lo que se refiere a la dificultad del proyecto, la mayoría del alumnado espera una dificultad media (Fig.3), lo que, en relación con las expectativas sobre las calificaciones (Fig.4.) se corresponde con un 48% de alumnado que confía en obtener una calificación "buena". Las expectativas de una dificultad moderada y calificaciones positivas constituyen uno de los factores motivacionales más significativos orientados hacia metas conectadas con el logro de resultados.

**Figura 3**

Expectativas sobre la dificultad



**Figura 4**

Expectativas sobre las calificaciones



### Registro de Actividades

A continuación mostramos una síntesis del registro de las actividades que se implementaron durante el proyecto y el tipo de impacto que imprimieron en el alumnado.

### Actividades de clima de aula:

- Dinámicas de cohesión de grupo, de colaboración y de comunicación: estas actividades (mostramos como ejemplo "Y volaron los patos", "Encadenar y recitar", "Telaraña", "Máquina humana" o "Sonido escondido"), están orientadas a mejorar la expresión oral, la exposición pública, la cohesión de grupo, el trabajo en equipo y las habilidades interpretativas. Ante estas tareas los alumnos se mostraron motivados y lograron los objetivos comunes, siendo receptivos a las instrucciones del profesorado.
- Estrategias de trabajo cooperativo: aunque el alumnado está familiarizado con algunas de estas técnicas (brainstorming, lectura compartida, 1-2-4, etc.), se mostró receloso hacia su aplicación. En el mismo centro, otros docentes participantes del ABP confirmaron que habían observado problemáticas similares con los alumnos de primer curso, disminuyendo en alumnos de cursos superiores. Se deduce así que los discentes necesitan tiempo para adaptarse al funcionamiento de la metodología, y se hace patente la motivación por el logro de resultado.

### Actividades de proceso:

- Interpretación musical: los discentes se manifestaron involucrados, pero temerosos ante la perspectiva de una actuación pública, lo que, en ocasiones, dificulta emprender la actividad. Alcanzaron pronto el nivel elemental de interpretación (reproducción aproximada de ritmos/mecánica instrumental y entonación), pero tuvieron dificultad para perseverar en la práctica.
- Tareas de investigación: la búsqueda en Internet y el volcado de datos resultó tedioso para los alumnos. Fue complicado realizar una búsqueda de información eficiente, aún cuando se les proporcionaron los enlaces específicos a la documentación. Las tareas de investigación permitieron realizar las siguientes actividades:
  - Competición de conocimientos (plataforma Kahoot): el alumnado organizó la información recogida en formato de preguntas y respuestas. La competición resultó una de las actividades predilectas del alumnado, pero con frecuen-

cia supuso disrupción en el aula. Los alumnos se mostraron sorprendidos y satisfechos de haber adquirido nuevos conocimientos, lo que incidió en su motivación por el logro del aprendizaje.

- Elaboración del vídeo-reportaje: supuso un éxito en todos los aspectos, incluida la redacción de los guiones, aún cuando el alumnado no suele ser receptivo a actividades escritas. Todos los alumnos participaron activamente (incluidos los alumnos más disruptivos) en la elaboración de decorados y caracterización de personajes. La grabación y la edición de vídeo fueron valoradas como actividades muy satisfactorias, aunque se hizo patente la necesidad de nuevas destrezas digitales como el encuadre o la composición de una escena.

**Productos y actividades de evaluación:**

- Actuación pública: los alumnos se manifestaron ilusionados y satisfechos con el resultado. Admitieron que la performance pública había sido un aliciente motivador del trabajo. En este sentido, se hace presente nuevamente el factor motivador que constituye la dimensión social de la música y de la metodología aplicada.

- Vídeo-reportaje: aunque están satisfechos del trabajo realizado, los alumnos esperaban un resultado diferente y son críticos con algunos aspectos del producto. Se presentó una situación pertinente para aprender a manejar las críticas de manera constructiva y pensar en futuras mejoras.
- Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación: los alumnos mostraron rechazo hacia la coevaluación, tuvieron dificultades para entender su importancia y para ponerla en práctica. Un factor similar se advirtió en la autoevaluación por escrito. Los alumnos fueron más comunicativos a través del diálogo con el docente sobre su propio desempeño.

**Registro de Calificaciones Finales**

Se realizó una prueba T-Test de muestras emparejadas para analizar el efecto de la motivación del alumnado en sus calificaciones finales. En la tabla 5 podemos observar el cálculo de las medias de las calificaciones obtenidas tanto en "Música I" como en "Estrellas del Pop/Rock". Se advierte que la diferencia entre ambos resultados es de 0,55 a favor del Proyecto "Estrellas del Pop/Rock".

**Tabla 5**

Prueba T-Test de muestras emparejadas: Medias aritméticas de las calificaciones

Fuente: IBM SPSS Statistics, elaboración propia.

	ESTADÍSTICAS DE MUESTRAS EMPAREJADAS			DESV. ERROR PROMEDIO
	Sí	Es probable	No	
MÚSICA I ESTRELLAS DEL POP/ROCK	7,3179	42	1,96776	,30363
	7,8679	42	2,00217	,30894

Como puede observarse en la tabla 6, la metodología ABP ha aumentado el resultado en las calificaciones de los alumnos porque la significación es 0.007; al ser menor que 0.05, supone que la implementación de la metodología ha sido significativa.

**Tabla 6**

Prueba T-Test de muestras emparejadas: Diferencias emparejadas.

Fuente: IBM SPSS Statistics, elaboración propia.

	DIFERENCIAS EMPAREJADAS						t	gl	Sig. (bilate-ral)
	MEDIA	DES. DESVIACIÓN	DES. ERROR PROMEDIO	95% de intervalo de confianza de la diferencia		Sig.			
				INF	SUP				
MÚSICA / ESTRELLAS DEL POP/ ROCK	-,55000	1,24702	,19242	-,93860	-,16140	-2,858	41	,007	

### Questionario de Satisfacción

En la penúltima sesión del proyecto “Estrellas del Pop/Rock”, los alumnos responden un cuestionario de satisfacción. Para entonces ya han realizado el proyecto en su totalidad y han recibido sus calificaciones finales.

Los resultados mostrados (figura 5) evidencian que se cumplieron las metas relacionadas con la satisfacción global del proyecto, lo que supone que la realización de las actividades, tanto de proceso como de resultado, constituyó un factor motivacional para los discentes:

**Figura 5**

Cumplimiento de las expectativas del alumnado



Analizando con mayor detalle el resultado anterior a través de la siguiente tabla observamos que la práctica instrumental y vocal es la actividad mejor valorada aunque el producto final, la actuación pública, continúa con una valoración inferior. Por otra parte, las actividades de investigación reducen el nivel de satisfacción con respecto a las expectativas, aunque el

producto final, el vídeo-reportaje, mantiene una alta gradación. Finalmente, el sistema de evaluación ha sido valorado positivamente, tanto en lo relativo a forma como a efectividad.

**Tabla 7**

Satisfacción global sobre el proyecto

Leyenda: 1 es "el grado más bajo de satisfacción" y el 5 "el grado más alto de satisfacción".

Fuente: Elaboración propia

ESTADÍSTICAS DE MUESTRAS EMPAREJADAS					
	1	2	3	4	5
<b>TEMÁTICAS Y CONTENIDOS</b>	11,9%	33,3%	45,2%	0%	9,5%
<b>ACTIVIDADES DE PROCESO</b>					
<i>Actividades de investigación (búsqueda, selección de información – presentación inicial y competición Kahoot)</i>	11,9%	7,1%	16,7%	33,3%	31%
<i>Práctica instrumental/vocal (interpretación)</i>	7,1%	7,1%	7,1%	28,6%	50%
<b>DINÁMICA DE GRUPO</b> <i>(trabajo por proyectos)</i>	4,8%	31%	23,8%	35,7%	28,6%
<b>PRODUCTOS</b>					
<i>Vídeo-reportaje</i>	5,9%	4,8%	15,5%	22,6%	51,2%
<i>Actuación pública</i>	14,3%	7,1%	26,2%	21,4%	31%
<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b>	2,4%	2,4%	19%	28,6%	47,6%

En lo que se refiere al contraste entre la asignatura y el proyecto, la tabla 8 muestra que los alumnos han manifestado con un 57% haber aprendido más en el proyecto que en la asignatura, proporción contraria a sus expectativas de aprendizaje (36%); en segundo lugar, manifiestan haber estado activos o participa-

tivos (62%) y haberse divertido (69%) durante el proyecto; aspectos que eran considerados en relación inversa ya que mientras que tenían una mayor expectativa de divertirse (79%) no estimaban una proporción tan elevada su colaboración activa (48%).

**Tabla 8**

Porcentajes de la variable "contraste del proyecto vs asignatura" en ambos cuestionarios

Leyenda: P=Proyecto; A=Asignatura; N=Ninguno de los dos; NS/NC=No sabe/ no contesta

Fuente: Elaboración propia

Ítem	Cuestionario de Expectativas Porcentaje				Cuestionario de Satisfacción Porcentaje			
	P	A	N	NS/NC	P	A	N	NS/NC
<i>Voy a aprender más / He aprendido más en...</i>	36%	45%	17%	2%	57%	38%	5%	0
<i>Me voy a divertir más/Me he divertido más en...</i>	79%	9,5%	12%	0	69%	17%	14%	0
<i>Estaré más activo/He sido más participativo en...</i>	48%	19%	33%	0	62%	17%	14%	0

### Grupo de discusión

Como parte de la evaluación del proyecto, se realizan puestas en común y asambleas donde los alumnos manifestaron de viva voz sus impresiones sobre las actividades realizadas. Asimismo, los alumnos cumplimentaron un portafolio individual donde volcaron sus impresiones semanalmente. Partiendo de la consideración de que las asambleas fueron más eficaces a la hora de conocer sus opiniones reales, los discentes coinciden en la propuesta de eliminar el portafolio como herramienta de autoevaluación porque consideran su elaboración tediosa, poco espontánea y nada eficiente. La valoración docente coincide con el alumnado, ya que se obtiene mayor información del intercambio oral que de la práctica escrita, además se propician situaciones idóneas para trabajar aspectos emocionales y de cohesión de grupo.

Con respecto a las actividades, la gran parte del alumnado coincide en que reducirían las tareas de investigación, aunque admiten que sin ellas no hubieran podido realizar correctamente los productos finales. La grabación, caracterización y representación de los vídeo-reportajes son las tareas más apreciadas, aunque algunos discentes resaltaron la eficacia de las actuaciones y exposiciones públicas, indicando que a pesar de provocar reticencia en un principio, motivaron al alumnado a elaborar un producto final cualificado.

Por otro lado, es interesante la apreciación positiva hacia las dinámicas de trabajo en grupo, que mejoraron sus habilidades relacionales (escucha activa, actitudes empáticas y asertivas), así como la cohesión y la predisposición a la cooperación, ayudando también a reducir el miedo a la exposición pública, lo que resultó muy beneficioso para ellos. Estas apreciaciones se presentan particularmente en alumnos con dificultades de socialización, que afirmaron que la metodología los había ayudado a tener mayor contacto con el resto del grupo.

Como último punto, exponemos las impresiones de los docentes implicados, quienes detectaron mayor facilidad para captar la atención del alumnado en los tiempos de proyecto. Esta circunstancia se achacó a diversos factores: que las piezas a trabajar (aunque dentro de un ámbito) fueran elección del alumnado, la diversificación de las actividades y la novedad que suponía el proyecto en relación con el resto de asignaturas. Además, coincidieron con los discentes en que este método benefició a

los alumnos con poca habilidades sociales, ya que les ayudó a trabajar en grupo y a realizar actividades con proyección pública; incluso, alumnos que con metodología directa se negaban a participar en exposiciones orales consintieron realizar aportaciones públicas en el contexto del ABP.

### DISCUSIÓN

El Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares, nos indica en el Anexo 2 que el profesorado tiene que elaborar el conjunto de estrategias y acciones a realizar con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos partiendo de los conocimientos previos, del grado de madurez cognitiva y emocional del alumno, de su etapa evolutiva, las posibilidades individuales de desarrollo intelectual, el clima del aula y el entorno. Tras lo expuesto, consideramos que aunque la legislación apoye la aplicación de técnicas educativas novedosas, sería necesario que la organización del sistema educativo se renovara para poder hacerlas completamente efectivas.

Partiendo del supuesto que la implementación de nuevas metodologías en el aula constituye un desafío tanto institucional como del profesorado, estimamos que el aula de música de ESO es un contexto idóneo para aplicar el ABP, ya que las diferentes fases de realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de ámbito artístico se identifican en gran medida con los estadios por los que pasa cualquier proceso creativo: investigar, planear, ejecutar y mostrar el producto del elaborado. Además, la asignatura de música se puede complementar fácilmente con otras materias, contribuyendo a la creación de un currículum integrado y una pedagogía interdisciplinar, permitiendo abordar un amplio abanico de temáticas y competencias, además de ayudar en el fomento de dinámicas de grupo y mejora de la atención a la diversidad.

### CONCLUSIONES

La presente investigación nos ha permitido descubrir cómo la aplicación de la metodología ABP potencia la motivación del alumnado, aspecto que se evidencia a través del aumento del grado de satisfacción con las actividades realizadas y la autoconciencia de la adquisición de conocimientos, según los cuestionarios

respondidos por los alumnos (factor de motivación relacionado con el proceso de aprendizaje). A la circunstancia anterior se debe sumar una mejora en la interacción entre el alumnado (factor relacionado con la dimensión social), según las valoraciones docentes y discentes de los grupos de discusión, y un aumento del rendimiento académico (factor motivacional relacionado con el logro de resultados), como se advierte de la prueba "T-Test" de muestras emparejadas.

Según nos muestran los resultados de los cuestionarios, los principales factores motivadores para el alumnado se originaban en las expectativas de divertirse, en la moderada dificultad del proyecto y en las altas calificaciones; aunque no podemos olvidarnos de la interpretación musical con compañeros. Es decir, la motivación antes de realizar el proyecto estaba orientada hacia metas relacionadas con el factor social y con el logro de resultados, concretamente hacia la consecución del aprendizaje en función de la calificación. En este sentido, es interesante observar la dimensión diacrónica, que nos permite advertir cómo se mantuvo la motivación durante la realización del proyecto, pasando de ser extrínseca y basada fundamentalmente en la calificación, a intrínseca por el disfrute de un trabajo cooperativo satisfactorio, y basada en factores de socialización y aprendizaje; prueba objetiva de ello es el aumento del rendimiento (prueba "T-Test" para muestras dependientes) y la opinión del alumnado con respecto a las calificaciones en el proyecto, ya que el 80% consideró que su aprendizaje y calificación habrían sido positivos.

El contraste entre los niveles de motivación en el proyecto (ABP) y en la asignatura (enseñanza tradicional) contribuyó a poner en perspectiva el objetivo del estudio. Las preguntas que comportaban la variable "contraste entre la asignatura y el proyecto" en los cuestionarios ofrecieron una visión interesante y del todo inesperada: antes de comenzar con la metodología ABP, los alumnos creían que aprenderían más en la asignatura ordinaria, mientras que al finalizar el mismo afirmaron haber aprendido más en el proyecto. Asimismo, fue elevado el porcentaje de alumnos que pensaron que obtendrían mejor calificación en la asignatura ordinaria que en el proyecto, contraviniendo al registro de calificaciones. Este hecho fue resultado de la actitud favorable que los alumnos mostraron hacia el proyecto, permitiendo una

mayor rentabilización de estas horas a diferencia de lo acontecido con la asignatura ordinaria. Se advirtió que los alumnos confiaban más en la efectividad (a efectos de aprendizaje y calificación) de la metodología tradicional que de la metodología ABP, cambiando de parecer en el proceder del proyecto.

Aunque la implementación del ABP supuso dificultades iniciales, no sólo en la organización de los espacios para gestionar los trabajos de grupo sino, asimismo, en la asimilación de técnicas de trabajo cooperativo y de evaluación participativa basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los instrumentos de análisis, en particular el grupo de discusión, nos acerca a un alumnado ilusionado, participativo e interesado en dar vida activamente al proyecto. La diversificación de las actividades, su carácter práctico y cooperativo, además de la difusión pública, demostraron ser, desde el punto de vista de los docentes, disparadores de la motivación del alumnado.

Como conclusión final, se puede establecer una relación positiva entre el ABP y la motivación del alumnado, que ha promovido un cambio de orientación en el aprendizaje, mudando el foco de acción de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca donde el interés por un proyecto grupal, que desarrolla junto a la dimensión cognitiva las competencias sociales y comunicativas, se convirtió en el principal motor del aprendizaje.

## FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al colectivo docente del IES "Sa Blanca Dona", y en particular a la especialista Clara Pallás Matamales, que facilitaran la participación de su alumnado en el presente estudio.

## REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (libro electrónico). Recuperado de: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psi-copedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psi-copedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)
- Arpin, L. y Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montreal: Chenelière/Mc-

- Graw-Hill.
- Assmann, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender: el papel de la curiosidad en el aprendizaje creativo*. Boadilla del Monte: PPC.
- Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., y Bransford, J. (1998). Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3 y 4), 271-311. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10508406.1998.9672056>
- Bartscher, K., Gould, B., y Nutter, S. (1995). *Increasing Student Motivation Through Project Based Learning* [en línea]. US Institute of Education Sciences: Educational Resources Information Center (20 dic.1995). Consulta: 18 sept. 2018. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392549.pdf>
- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 27(3), 503-521. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating Project Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/323977493/Motivating-Project-Based-Learning-Sustaining-the-Doing-Supporting-the-Learning>
- Botella, A., y Adell, J. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 67-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5829322.pdf>
- Botella, A., y Adell, J. (2019). Bases conceptuales para el diseño de una metodología de didáctica musical. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 49, 1-18. Recuperado de: <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/487>
- Castanyer, G. (2018). *Noves mirades a secundària* [en línea]. Generalitat de Catalunya: Criatures, ara.cat (12 may. 2018). Consulta: 18 sept.2018. Recuperado de: [https://criatures.ara.cat/escola/Noves-secundaria-Idear-concepte-conectats\\_0\\_2013398652.html](https://criatures.ara.cat/escola/Noves-secundaria-Idear-concepte-conectats_0_2013398652.html)
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S.XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Chard, S. (2011). *Project approach in early childhood and elementary education* [en línea]. Canada: The Project Approach (30 oct.2014). Consulta: 18 sept.2018. Recuperado de: <http://projectapproach.org/>
- Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares (BOIB 16/05/15 núm. 73). Recuperado de: <http://www.caib.es/eboibfront/es/2015/10308/564908/decreto-34-2015-de-15-de-mayo-por-el-que-se-establ>
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8. Recuperado de: [https://www.jstor.org/stable/42725533?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/42725533?seq=1#page_scan_tab_contents)
- García, P. (2017). ABP y música. Hagamos de nuestro departamento un referente educativo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 72, 73-80. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/abp-y-musica>
- González-Martín, C., y Valls, A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *Opción*, 31(5), 984-1001. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/310/31045570055/>
- González-Martín, C., y Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista electrónica complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 39-60. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/56849/4564456548350>
- Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary edu-

- cation – theory, practice and rubber slingshots. *Higher Education*, 51, 287-314. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/226593203\\_Project-Based\\_Learning\\_in\\_Post-Secondary\\_Education\\_-\\_Theory\\_Practice\\_and\\_Rubber\\_Sling\\_Shots](https://www.researchgate.net/publication/226593203_Project-Based_Learning_in_Post-Secondary_Education_-_Theory_Practice_and_Rubber_Sling_Shots)
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Bolsillo Octaedro.
- Katz, L. (1994). *The Project Approach* [en línea]. US Institute of Education Sciences: Educational Resources Information Center (01 abr. 1994). Consulta: 18 sept. 2018. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED368509>
- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method:- The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/290310239/KILPATRICK-William-the-Project-Method>
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/view/v33-kolmos>
- Martín, A., y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en Proyectos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, extr (1), 58-62. Recuperado de: [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.314/pdf\\_98](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.01.314/pdf_98)
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. Recuperado de: <http://www.uv.es/bonafe/Innovaci%C3%B3nCUADERNOS.pdf>
- Martínez-Celorio, X. (2016). Innovación y Reestructuración Educativa en España: Las escuelas del Nuevo Siglo. En A. Blanco y A. Chueca (Coord.), *Informe España 2016*. Recuperado de: <https://www.informe-espana.es/wp-content/uploads/2016/12/Cap%C3%ADtulo-1.pdf>
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En López, A. (Coord) y Blanco, F. (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61247/Nuevas%20formas%20de%20trabajar%20en%20la%20clase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poh, M., Swenson, N.C., y Picard, R.W. (2010). A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 57, 1243-1252. Recuperado de: <https://affect.media.mit.edu/pdfs/10.Poh-et al-TBME-EDA-tests.pdf>
- Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.
- Schafer, M. (2008). *Un rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza Basada en Proyectos: Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonia. Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. Recuperado de: [https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo\\_Eufonia\\_final.pdf](https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf)
- Bartscher, K., Gould, B., y Nutter, S. (1995). *Increasing Student Motivation Through Project Based Learning* [en línea]. US Institute of Education Sciences: Educational Resources Information Center (20 dic. 1995). Consulta: 18 sept. 2018. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392549.pdf>
- Trujillo, F. (2016). *¿Proyectos en Secundaria? ABP en el IES García Lorca* [en línea]. Granada: fernandotrujillo.es (12 sept. 2016). Consulta: 15 may. 2018. Recuperado de: <https://fernandotrujillo.es/proyectos-en-secundaria-abp-en-el-ies-garcia-lorca/>
- Tobias, E., Campbell, M., Greco, P. (2015). *Bringing curriculum to life. Enacting Project*

Based Learning in Music Programs. *Music Educators Journal* 102(2), 39-47. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432115607602?journalCode=mej>

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/37264351/Zabala-Vidiella-Antoni-Enfoque-Globalizador-y-to-Complejo>

**Silvana Mía Castillo Palpán**  
**Lucía Ginocchio Castro**

Pontificia Universidad Católica del Perú

**“AUTONOMÍA Y  
DIÁLOGO DURANTE  
LA CREACIÓN:  
UN ESTUDIO CUALITATIVO  
SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE  
CREACIÓN EN DANZA DE UN  
GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ”**

**AUTONOMY AND DIALOGUE DURING CREATION: A QUALITATIVE STUDY ON THE  
EXPERIENCES OF CREATION IN DANCE OF A GROUP OF STUDENTS**

## RESUMEN

A pesar de que la actividad central de la danza contemporánea sea la creación, no existe una forma única establecida para crear. Esto trae consigo la dificultad de enseñar a crear en danza. Situándonos en esta problemática, la presente investigación tuvo como propósito explorar y describir las experiencias, en los procesos de creación, de un grupo de alumnos de la especialidad de Danza de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para el recojo de información se realizó entrevistas semiestructuradas a once estudiantes de último año de carrera sobre los procesos creativos de los que fueron parte a lo largo de su formación en danza. A partir del acercamiento a las experiencias en creación e los estudiantes, a modo de resultados, se identificaron tres factores que influyen en la vivencia de dichas experiencias: el grado de autonomía que tienen los estudiantes para la creación de piezas, el tipo de relaciones que establecen con sus profesores/directores, que varía según dicho grado de autonomía, y la comunicación que se establece entre los participantes del proceso creativo.

## PALABRAS CLAVE

**Creación en danza, Coreografía, Educación universitaria, Pedagogía artística**

## ABSTRACT

Although the central activity of contemporary dance is creation, there is no single established way to create. This problem brings with it the difficulty of teaching to create in dance. Departing from this issue, this research aims to explore and to describe the experiences in the processes of creation of a group of students of the Dance specialty of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP, by its acronym in Spanish). Eleven interviews were conducted to final year dance students. As a result, three factors that influence the experience of these experiences were identified: the degree of autonomy that students have for the creation of pieces, the type of relationships that they establish with their teachers / directors, which varies according to said degree of autonomy, and the communication that is established between the participants of the creative process.

## KEY WORDS

**Dance creation, Choreography, University education, Arts pedagogy**

# **AUTONOMÍA Y DIÁLOGO DURANTE LA CREACIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE CREA- CIÓN EN DANZA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA PONTIFI- CIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**Silvana Mía Castillo Palpán**

**Lucía Ginocchio Castro**

Pontificia Universidad Católica del Perú

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se ubica en la siguiente problemática: no existe una metodología específica para la creación en danza; es decir, no se ha establecido una forma única para conducir y estructurar los diferentes elementos compositivos dentro de una obra o una pieza de danza. Por el contrario, a través de los trabajos de diferentes coreógrafos se hacen evidentes las diversas maneras de aproximarse a la creación que responden a distintas percepciones del cuerpo y de concebir la danza en su dimensión expresiva. Para Louppe (2011) uno de los factores que determina el rumbo y las transformaciones que sufrirá la creación en el proceso es la motivación inicial del creador puesto que todas las decisiones que serán tomadas alrededor de este punto de partida.

Se entiende que la riqueza de la creación, entonces, inicia en su diversidad. Sin embargo, para aquellos que trabajan en programas de formación en danza, esto puede significar un reto para la enseñanza. Si consideramos la imposibilidad de establecer una metodología única para la creación, y comprendemos que este tipo de parametrización de la creación es contraria a su naturaleza, entonces ¿cuáles son los aspectos determinantes para que un estudiante aprenda a crear, a desarrollar un lenguaje único o una propuesta personal en danza? Para poner en contexto esta problemática, en el siguiente acápite se presenta el caso de la carrera de danza de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica (PUCP). Seguidamente, se hace una revisión teórica sobre algunas aproximaciones de la enseñanza de creación en danza y sobre la autonomía para la creación. Luego, se presentan los resultados y conclusiones de la presente investigación.

## **La práctica artística en el contexto universitario de la PUCP**

Recientemente, las carreras artísticas han sido integradas en el ámbito de la educación formal universitaria. En el caso de la carrera de danza son dos las universidades en el Perú que ofrecen educación superior en este campo de estudio: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En esta última, antes de la creación de la Facultad de Artes Escénicas, la danza era enseñada en la Escuela de Danza Contemporánea "Andanzas", la cual otorgaba un diploma de bailarín profesional y contaba con un plan de estudios de cuatro años de carrera. En el año 2012 se creó la Facultad de Artes Escénicas (FARES) en la PUCP, la cual integró a "Andanzas", la Escuela de Teatro (TUC), la Escuela de Música y la carrera de Artes Escénicas (que antes formó parte de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación), y se convirtió en la carrera de Creación y Producción Escénica.

Actualmente, la Especialidad de Danza PUCP brinda una formación profesional que responde a las necesidades del contexto local y nacional, como es mencionado en su misión:

"Es un espacio de promoción e investigación líder de la danza en el Perú, que consolida la profesionalización de la danza a través de la respuesta a las necesidades del contexto local y nacional. Forma bailarines, coreógrafos, investigadores, con las competencias y creatividad necesarias para poder responder a las necesidades culturales del contexto local y nacional en el que los egresados se desenvuelvan" (PUCP, s/f).

Consecuentemente, la Especialidad de Danza ofrece una formación que, además de brindar un entrenamiento técnico y reflexivo constante

en danza contemporánea, ofrece un espacio para la investigación a través de la práctica (PUCP, s/f). De este modo, la Especialidad de Danza PUCP se suma al conjunto de universidades y centros educativos superiores, en el mundo, que apuestan por impulsar una investigación a través de la creación escénica. Los cursos obligatorios como el de Técnica de Danza, se describen en la sumilla como cursos prácticos en los que “se busca un manejo de la técnica con eficacia”, que involucra la aplicación y entendimiento gradual de principios de movimiento específicos de la danza contemporánea (PUCP, s/f). Por otro lado, cursos como Exploración Corporal, Improvisación, y Composición Coreográfica, también obligatorios, tienen como objetivo desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes de manera individual y grupal, en torno a la generación del movimiento propio y “la composición y la adquisición de distintas herramientas para la creación instantánea” (PUCP, s/f).

También, los cursos de Laboratorio de Investigación y Creación, así como Proyecto Final se centran en la investigación sobre un tema específico a través de la creación escénica. El primer curso “introduce a los estudiantes en la investigación para la creación en danza y en la traducción visual de sus hallazgos” (PUCP, s/f); esto es, busca que los estudiantes integren los resultados de su búsqueda para, finalmente, crear una pieza. En el segundo curso, cada estudiante “basándose en sus exploraciones prácticas durante el ciclo (...) encontrará su tema de investigación, planteará y delimitará objetivos y preguntas que guíen el ejercicio creativo, lo cuestionen y reflexionen” (PUCP, s/f). De esta manera, este curso promueve la integración de los conocimientos teóricos y prácticos para una reflexión que, posteriormente, será fundamentada en una tesis.

Dicho esto, si bien desde los documentos que fundamentan la perspectiva pedagógica de esta especialidad se menciona la enseñanza de la creación, no es sino a través de sus estudiantes y docentes que podría conocerse su real dimensión. En el siguiente acápite, se presenta el proceso de creación como un recurso para el aprendizaje.

### **Enseñar creación en danza**

Para Hamalainen (2009) enseñar a crear significa ayudar al estudiante a ser consciente del conocimiento que posee (habilidades técnicas

y creativas) y que, posteriormente, éste pueda potenciarlo. Realizar una coreografía, según el autor, involucra “un proceso a la vez consciente e intuitivo mediante el cual el cuerpo es simultáneamente el sujeto, la fuente de la dimensión experimental de la danza y el objeto de observación” (traducción propia, p.107). Así, Hamalainen (2009) enfatiza la importancia de la experiencia del bailarín en tanto esta le permite ser consciente de sus habilidades corporales y creativas dentro del proceso coreográfico. De igual manera, Pakes (2009) menciona que los procesos de creación requieren de un conocimiento que es adquirido en la experiencia creativa. Este tipo de conocimiento comprende, por un lado, generar y modificar el material de movimiento y, por otro, la manera cómo el coreógrafo se relaciona con los bailarines y define la estructura de los demás elementos que intervienen en la creación. Si bien existen algunas estructuras establecidas para realizar una coreografía, esta no puede ser considerada como una actividad ordinaria con una ruta pautada, en tanto la intención o el propósito de la creación es distinto según las circunstancias en las que se desarrolle el proceso de creación y la relación de trabajo que se establezca con el grupo humano con el que se está trabajando (Pakes, 2009).

En este sentido, considerar la creación como un proceso que requiere un conocimiento obtenido en la práctica (Pakes, 2009), y que es tanto consciente como intuitivo (Hamalainen, 2009) abre diferentes posibilidades para que cada estudiante, bailarín o profesor se aproxime a ella de manera distinta y con una percepción del cuerpo diferente. Por ejemplo, Merce Cunningham utilizaba juegos de azar para alterar los patrones de movimiento inconscientes de sus bailarines y así generar nuevas combinaciones y posibilidades para la composición del cuerpo en relación con el espacio (Suquet, 2006). En esa misma línea, Trisha Brown, alumna de Merce Cunningham, se interesó por explorar diferentes posibilidades para modificar la percepción del cuerpo; así las creaciones de la coreógrafa mostraban a sus bailarines elevándose, atravesando o escalando de distintas formas la arquitectura de un lugar específico (Goldberg, 2011). En el caso de Jerome Bel, quien se describe a sí mismo como “realizador”, más no “coreógrafo”, este se interesa en los conceptos e ideas que nutren de significado a sus piezas y, de este modo, los métodos para la composición, comprendidos más allá de la manipulación de pasos y

secuencias, varían en cada una de sus obras (Burt, 2011, p. 2).

Más aún, es común encontrar que un mismo coreógrafo o artista cuenta con más de una forma de abordar la creación. Burrows (2010), en *El manual de un coreógrafo* muestra a través de sus anotaciones de qué manera su formación como coreógrafo fue alimentada por experiencias de procesos creativos dirigidos por otros artistas. El autor presenta más de una opción para desarrollar el proceso de creación: el desencadenamiento de las acciones a partir de un interés establecido para iniciar el proceso creativo o el trabajo por separado de cada una de las partes de la creación que obtendrá un orden solo al final del proceso. Como señala Burrows (2010), la importancia de reconocer esta diversidad de opciones para aproximarse a la creación recae en encontrar la manera particular de crear de cada artista.

Adicionalmente, Lavender (2009) identifica diferentes aproximaciones y principios de la creación que denomina “operaciones creativas” (p. 73). Las cuatro operaciones creativas (improvisación, evolución, evaluación y asimilación) cuentan con una secuencialidad. En primer lugar, la generación de movimiento es provocada por el coreógrafo a través de distintos métodos de improvisación. Luego, el material de movimiento será modificado en la evolución. Posteriormente, en la evaluación se reflexionará sobre los avances hasta ese momento y se considerará nuevas alternativas de creación. Finalmente, a través de la asimilación se tomarán decisiones respecto a lo que será la puesta en escena.

De esta forma, el autor se refiere a estas operaciones como las principales acciones que los coreógrafos suelen realizar, pero, claramente, no son las únicas. Asimismo, enfatiza la importancia de la intención del coreógrafo, ya que es el factor en el que recaen las operaciones mencionadas. La intención también es descrita como el motivo para la creación del coreógrafo; esta puede mantenerse o cambiar en el transcurso del proceso de creación. Asimismo, la intención del coreógrafo puede -pero no debe- ser comprensible o lógica en su totalidad, ya que la importancia de establecer una intención es mantener enfocadas las acciones, recursos o estrategias utilizadas en el proceso creativo (Lavender, 2009).

Por otro lado, Valladares (2017) y Barragán (2018) hacen referencia a la experiencia en la que el proceso de creación, al estar inscrito en el ámbito académico de la universidad, es utilizado para la enseñanza de habilidades y técnicas de composición. Los estudiantes, además de observar, proponen nuevas ideas en base a la forma de crear del coreógrafo. Esta forma de aproximarse a la educación coincide en algunos aspectos con una metodología llamada “enseñanza y aprendizaje basada en el recurso” (Smith-Autard: 2009, p. 91). Asimismo, se reconoce ciertas características en la enseñanza que fueron tomadas de la propuesta de Rudolf Laban, quien estimulaba a sus estudiantes a explorar su movimiento de una manera creativa a través de diferentes ejercicios en clase (Smith-Autard, 2009). Este tipo de enseñanza involucra que los estudiantes observen y analicen el trabajo de otros coreógrafos, para luego aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de sus propios problemas al momento de crear y utilizar las mismas herramientas o también modificarlas en el desarrollo de la composición (Smith-Autard, 2009). Para la autora, las capacidades técnicas y reflexivas necesitan ser entrenadas en la práctica, ya que es así como se logra una composición significativa y creativa en el desarrollo del proceso de creación. Tales capacidades pueden ser reconocidas y potenciadas por los bailarines en diferentes etapas de su formación o dentro de algún proceso de creación (Smith-Autard, 2009).

Para Blom y Chaplin (1998), la coreografía es una oportunidad para enseñar en la práctica. En otras palabras, el profesor enseña a sus estudiantes a crear a través del ejercicio de composición coreográfica. De aquí que el proceso de creación se perciba como un espacio en el que el profesor o el coreógrafo brinda herramientas para enfrentar la creación e incentiva a los alumnos a utilizarlas en sus propios procesos de creación. Uno de los métodos utilizados para la generación de material de movimiento por los autores, la improvisación, tiene como objetivo principal preparar mental y físicamente a los bailarines. Las instrucciones o consignas para la improvisación son de vital importancia puesto que definen el elemento coreográfico al que los alumnos tendrán que poner atención. De este modo, “la improvisación emerge como una respuesta de movimientos internos hacia una imagen, idea o estímulo sensorial” (Blom & Chaplin, 1998, p. 6). La improvisación, como un método para

la creación, interrelaciona la ejecución con el lado creativo de los bailarines que exploran movimientos espontáneos según cada estímulo sugerido. Este tipo de aprendizaje involucra una experiencia que exige una reflexión por los alumnos puesto que requiere que observen y analicen su propio movimiento en la práctica.

Blom y Chaplin (1998) explican que el aprendizaje a través de la improvisación se extiende a discusiones grupales acerca de lo sucedido en la práctica, al finalizar cada sesión de ensayo: “en la medida que los estudiantes improvisen más, compongan más, y escuchen los comentarios e ideas de otras personas, ganarán una perspectiva más amplia y añadirán una objetividad a su propio entendimiento y observación final” (p. 211). De esta forma, analizar y realizar el ejercicio constante de verbalizar cómo y para qué se utiliza cierto lenguaje de movimiento para la composición de una pieza de danza le otorgará un significado al estudio de la coreografía y generará nuevos cuestionamientos para trabajos futuros (Blom y Chaplin, 1998).

### Autonomía y creación en el ámbito educativo

Un aprendizaje autónomo tiene como objetivo que los estudiantes planteen y resuelvan problemas en la práctica a partir de experiencias previas, tomen decisiones, las modifiquen y trabajen en grupo (Rodríguez, 2006). En este sentido, para desarrollar aprendizaje autónomo, se busca que el alumno no solo reciba de manera pasiva la información brindada por el docente, sino que participe de manera activa en su aprendizaje (Rodríguez, 2006). Para Condro (2016), la participación de los alumnos tiene que ver con una lógica de trabajo en el que la atención se centra en el colectivo y en lo que este es capaz de descubrir y analizar en conjunto. Para construir conocimiento en conjunto es necesario cambiar la idea del profesor como único poseedor del saber y comenzar a pensar en el objeto de estudio compartido (Condro, 2016). Además, según el autor aprender en grupo supone encontrar estrategias por parte del profesor para que cada participante aporte desde su propia reflexión con dudas y observaciones en clase (Condro, 2016). Desde el punto de Rodríguez (2006), el aprendizaje autónomo requiere, principalmente, del compromiso de los docentes para proponer nuevas formas de enseñar que estimulen

la investigación individual y que brinden herramientas para que los estudiantes comuniquen sus hallazgos.

En concordancia con estas ideas, Blom y Chaplin (1998) enfatizan que los docentes, además de saber qué técnica de movimiento o qué conceptos coreográficos enseñar, deben establecer un ambiente en el que los estudiantes puedan confiar en ellos mismos y en la persona a cargo de su aprendizaje. Es decir, el profesor, como líder de la creación no debe juzgar o criticar el desenvolvimiento del alumno, sino que, por el contrario, debería dar retroalimentaciones de manera constructiva (Blom & Chaplin, 1998). Asimismo, las discusiones grupales son vitales para el aprendizaje del alumno puesto que favorecen el desarrollo de un juicio sobre el trabajo que se está realizando (Blom & Chaplin, 1998). Rodríguez (2006) señala que apoyar la autonomía supone brindar las herramientas comunicativas para potenciar las habilidades interactivas entre los alumnos y entre el alumno y el docente. La relación que se construya entre el docente y el alumno será de vital importancia puesto que servirá como modelo para las interacciones posteriores que el estudiante establezca con otro profesor, coreógrafo o grupo de trabajo, no sólo en ambientes académicos sino cualquier espacio en el que se requiera de su participación (Rodríguez, 2006).

Desde la perspectiva de Burrows (2010) la relación entre los integrantes de un proceso de creación es compleja en tanto abarca distintos cuestionamientos acerca del control, la propiedad y el trabajo colaborativo. Para el autor, es común que, en algunos casos, se suela atribuir un rol específico al coreógrafo como creador de la idea principal del proyecto y al bailarín como traductor y ejecutor de esas ideas. ¿En qué medida resulta beneficioso asumir roles determinados dentro del proceso de creación? Para el autor, las jerarquías existentes en la relación coreógrafo-bailarín tienen repercusiones negativas que se asemejan con modelos de enseñanza de una sola vía, en la que el estudiante no ejerce su autonomía:

“En momentos de estrés en los ensayos es fácil para nosotros adoptar posiciones habituales que refuerzan jerarquías negativas. El coreógrafo se desliza fácilmente en el rol de profesor controlador y el bailarín asume la resistencia pasiva de un estudiante, cada uno provocando al otro en

un ciclo difícil de romper” (2010, p. 204).

A partir de lo mencionado se piensa que apoyar la autonomía en el aprendizaje trae diversos beneficios en la formación de los estudiantes y que, de ningún modo, debe darse por sentado, sino que necesita ser constantemente promovida. Dicho esto, el interés del presente estudio partió por conocer las experiencias creativas de estudiantes y su lugar en ellas, para comprender su participación y su grado de autonomía no solo dentro de sus propias creaciones, sino también dentro de proyectos dirigidos por otros coreógrafos. A partir de la información brindada por los estudiantes se busca entender de qué manera las experiencias en los procesos de creación se vinculan con la formación de estudiantes de danza.

## METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo pues se centra en la ampliación y profundización de la información desde la perspectiva de un grupo específico de alumnos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se basó en la propia experiencia en formación en danza de la autora y la revisión de literatura apropiada para plantear el tema, pregunta y objetivos de la investigación. Se utilizó como herramienta de recolección de datos las entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera rigurosa y coherente con la aproximación cualitativa de este estudio (Collingridge y Gantt, 2008). A través de la descripción y comparación de las diferentes experiencias en los procesos de creación en danza contemporánea de los participantes se ofrece una interpretación de esta realidad en particular.

### Descripción de participantes

El grupo de estudiantes seleccionados para las entrevistas y la institución fueron escogidos intencionalmente. Se seleccionó a los alumnos de último año de la carrera de Danza debido a que cuentan con más experiencia en el campo de la creación dentro de su formación universitaria, a diferencia de alumnos de primer o segundo año de carrera, quienes aún no pueden realizar prácticas preprofesionales y cuentan con menos años de estudio. Los alumnos que aceptaron ser parte de esta investigación fueron 11 de los 13 inscritos en el curso de Técnica de Danza del nivel 10 de la Especialidad de Danza. Los entrevistados tenían entre 21 y 25

años de edad cuando fueron parte del estudio. Los participantes firmaron un consentimiento antes de realizar las entrevistas, mediante el cual se les informó claramente el tema y objetivo de la investigación enfatizando el aporte de su colaboración voluntaria (Ver Anexo 1: Ficha de consentimiento informado); se explicó que la entrevista sería anónima. Se les pidió llenar un cuestionario para indicar sus datos personales y se recogió algunos datos adicionales requeridos para la investigación (Ver Anexo 2: Ficha de datos de participantes).

En la Especialidad de Danza PUCP los alumnos pueden realizar prácticas preprofesionales desde el tercer año de carrera para graduarse (FARES, 2017). Las actividades que el alumno puede realizar como prácticas preprofesionales van desde ser voluntario, asistente o intérprete en un proceso de creación dirigido por un coreógrafo o institución reconocidos. Además, los alumnos de diferentes años de carrera pueden y son parte de procesos de creación en montajes dirigidos tanto por profesores de la misma Facultad, por otros alumnos de la misma Especialidad de Danza o de otras especialidades pertenecientes a la Facultad de Artes Escénicas. De esta forma, son diversos los procesos de creación y diversas las maneras en las que estos encuentros se realizan, por lo que el foco de la presente investigación estará en profundizar en las distintas experiencias del grupo de alumnos seleccionados, a lo largo de su formación.

### Técnica de recolección de información

Con el objetivo de comprender cómo se vinculan las experiencias en los procesos de creación con la formación profesional del grupo seleccionado de estudiantes se decidió utilizar las entrevistas cualitativas. El objetivo de las entrevistas fue indagar sobre las diferentes maneras en que los alumnos se aproximan a la creación escénica (Ver Anexo 3: Guía de entrevista).

### Procedimiento

La investigación inició con una búsqueda bibliográfica, para el planteamiento y sustento teórico de la investigación. La revisión de textos y artículos académicos sobre distintas características de los procesos de creación brindó referentes para realizar una primera versión de la guía de entrevista. Se procedió a realizar entrevistas piloto, con esa guía, a dos alumnos

del grupo seleccionado. Las entrevistas piloto fueron revisadas hasta alcanzar la estructura final de la guía de entrevista. Las entrevistas, con la guía de entrevista final, fueron realizadas en el transcurso del ciclo 2018-2 a los 9 estudiantes inscritos en el curso Técnica de Danza. Se respetó todos los protocolos éticos. La información brindada fue transcrita y categorizada para el posterior análisis.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación buscó conocer las experiencias de creación escénica de un grupo de estudiantes durante su formación universitaria. A partir de este acercamiento, se identificaron tres factores que influyen en la vivencia de dichas experiencias: el grado de autonomía que tienen los estudiantes para la creación de piezas, el tipo de relaciones que establecen con sus profesores/directores, que varía según dicho grado de autonomía, y la comunicación que se establece entre los participantes del proceso creativo.

### Autonomía en los procesos creativos

Se distinguieron distintos grados en el ejercicio de la autonomía según el tipo de proceso de creación, ya sean proyectos individuales, colectivos, dirigidos por un compañero, un profesor o un director externo. Por un lado, se identificó que los estudiantes se desempeñan con un alto grado de autonomía al momento de realizar creaciones individuales y colectivas. Por otro lado, se identifica un grado menor de autonomía o una autonomía limitada en los alumnos en proyectos dirigidos por un profesor, un compañero o un director externo encargado de conducir el proceso creativo.

En el primer caso, las creaciones tanto individuales como colectivas son iniciadas por el deseo de ganar experiencia incluso fuera del ambiente académico con compañeros de danza y pares de otras especialidades, como las de Teatro o Música. La mayoría de los estudiantes cuenta con una motivación intrínseca para elaborar dichos proyectos, crear espacios para la exploración y el intercambio de distintas formas de pensar el arte (E3, E4, E5, E6, E8). En el segundo, los alumnos señalan que su aporte en proyectos dirigidos por otro, -profesor, compañero o director externo-, depende de los requerimientos del director y de las necesidades planteadas para la obra en específico. En estos casos la motivación suele ser diferente

puesto que los alumnos manifiestan haber participado por tratarse de un curso obligatorio, completar las horas de práctica o en un caso específico o generar recursos económicos. En los siguientes párrafos se profundizará en los dos casos mencionados y se presentarán algunas citas.

### Procesos creativos de los estudiantes

Un ejemplo del primer caso es el que los estudiantes se desarrollan con un mayor grado de autonomía es dentro del curso de Proyecto Final. En este curso los alumnos reportan atravesar un “momento de bloqueo” puesto que no cuentan con una idea clara para iniciar la creación (E3, E5, E6, E8). Esto los fuerza a recurrir a distintos ejercicios realizados en clase para la improvisación, revisar otras dinámicas de movimiento que fueron enseñadas en diferentes cursos como, por ejemplo, en el curso de Composición Coreográfica, además de tomarse el tiempo para verbalizar las ideas surgidas durante los ensayos y discutir las con otros compañeros. A continuación, algunas citas dan cuenta de lo mencionado:

E3: “(...) hasta hubo un momento en el que tenía ensayo y tenía sala y llegaba y no sabía qué hacer, me pasaba las dos horas diciendo: ‘no sé qué hacer’ y ya al final desde la invasión de todas estas preguntas surgía algo (...)

E5: “(...) yo estaba perdida, sabía que quería hacer algo con participación de público (...) quería que la gente se moviera pero no sabía cómo hacerlo (...) además siento que fue un proceso en el que tuve que enfrentarme a muchas de mis inseguridades (...) Yo no planteaba ideas, no rebotaba ideas fuera de clase entonces, eso evitaba que pudiera seguir avanzando y en parte porque yo tenía miedo de que esas ideas no funcionaran (...) En [una creación grupal] yo podía decir que algo no iba a funcionar, pero alguien decía ‘hay que probarlo’ y lo probábamos, siento que había este espacio en el que uno se sentía medianamente seguro para decir nuestras ideas (...) entonces había este rebote de ideas en el que no estaba necesariamente sola con mis pensamientos y mis miedos”

Como menciona Hamalainen (2011), la creación involucra un proceso que demanda al alumno ser consciente de las herramientas

que posee para desarrollar su pieza y además utilizar su propia intuición para modificar y tomar decisiones durante el proceso. Según Blom y Chaplin (1998), las experiencias previas, en este caso, las creaciones realizadas en el ámbito académico, deberían fomentar un ambiente en el que el alumno proponga y escuche las propuestas de los demás alumnos en torno a la creación. En este sentido, estos cursos se beneficiarían de espacios en clases o seminarios que integren al grupo de estudiantes para abrirse el diálogo en torno a los avances de cada pieza. Esta es una práctica común en las artes visuales, por ejemplo, en que los avances de estudiantes suelen ser comentados en "críticas" que involucran el diálogo de docentes y estudiantes. La educación artística debe contener un carácter dialógico y colaborativo; estar situado en comunidades de práctica (Springgay y Irwin, 2009). En el caso de los alumnos entrevistados, estas experiencias los estimulan no solo a utilizar métodos para la creación aprendidos en su formación, sino que los retan a descubrir nuevas formas para organizarse, pensar qué desean investigar, cómo hacerlo y qué necesitan desarrollar a nivel individual para ello.

Otro ejemplo de organización autónoma para la creación son las creaciones colectivas en las que los estudiantes exploran intereses comunes (E2, E3, E5, E6, E7, E8). Las creaciones colectivas suelen incorporar no solo estudiantes de danza, sino también de las otras especialidades que ofrece la Facultad: música, teatro y creación y producción escénica. En estos casos, las ideas centrales suelen ser propuestas por un alumno, pero las decisiones en torno al proceso de creación se realizan en consenso. Así, las creaciones colectivas no distinguen roles marcados entre los participantes, a diferencia de las creaciones dirigidas, en las cuales las decisiones dependen de lo que el director desea trabajar. A continuación, se presentan algunas citas que reflejan la diferencia entre estas dos experiencias:

E3: "El grupo al principio fue como una idea de [un estudiante] que quería unir bastantes personas (...) y luego ahí se iba dando los ensayos y fuimos explorando, no ha sido como 'yo quiero que hagas esto', creo que siempre ha sido ideas de cada uno, de todos los que estábamos"

E6: "[En una creación colectiva] lo que debería pasar es que todos estemos compro-

metidos por igual y todos, o sea, lleguemos a un acuerdo y entonces digamos que la responsabilidad recae entre todos. Cuando hay un director siento, siento que diría que no es un alivio o que me relaje, pero ellos tienen el control y la responsabilidad de que todo salga bien, o sea, yo también porque tengo que interpretar, pero la chamba principal es la de ellos (...)"

E8: "[En piezas colectivas] no viene la idea tanto de mí, pero viene más de todos ¿no?, de lo que queremos decir en ese momento. En cambio, en [proyectos dirigidos por un director] ya era idea de un director con una idea clara o una investigación clara, entonces en base a estas ideas claro yo aportaba para el proceso creativo"

Como mencionaba Burrows (2011), en ciertas situaciones resulta fácil atribuir roles específicos tanto al coreógrafo como al bailarín, por ejemplo, en creaciones con un director. No obstante, las creaciones colectivas difuminan estos roles y también, las responsabilidades de cada parte. Vale la pena, entonces, preguntarse por la real dimensión de "lo colectivo" vs. "lo individual" en las creaciones en danza. Por un lado, se piensa que lo colectivo se desarrolla desde una autoría compartida, aunque en la realidad, muchas de estas creaciones colectivas terminan siendo productos de autoría de un director en particular. Por otra parte, procesos que son dirigidos pueden tener muy en cuenta la propuesta de los bailarines, tanto, que la pieza resulta siendo colectiva -aunque esto no sea explícito-. El lugar del director como único responsable y creador es relativo. También lo es el lugar de los bailarines como intérpretes solamente. En todo caso, lo importante aquí es que durante los procesos de aprendizaje se tenga claridad sobre las dimensiones del poder, el control, la autoría y autonomía de docentes y estudiantes.

Dicho esto, para algunos estudiantes participar de creaciones colectivas representa, en algunas ocasiones, una oportunidad para adquirir conocimientos sobre la composición en danza en espacios distintos al ámbito académico (E2, E3, E5). La siguiente cita es un ejemplo de lo mencionado:

E3: "(...) [mi motivación era] también como un proceso de aprendizaje de creación, [me interesaba] la creación colectiva con los demás como parte de un experimento en tu proceso de aprendizaje de tu carrera"

### Procesos creativos dirigidos por otros

Se identifica un menor grado de autonomía en los alumnos en algunas creaciones que son parte de cursos obligatorios en la universidad. El aporte de los estudiantes es controlado por el director a cargo del proceso creativo puesto que él o ella es quien tiene la decisión final y se encarga de modificar las propuestas de los alumnos (E1, E2, E4, E5, E8, E9). A continuación, se mostrarán algunas citas en relación a lo mencionado:

E2: "(...) era bastante claro, tenías que ser llamativo, tener mucha más energía (...) era más seguir al pie de la letra lo que te decía el director y sus ideas (...)"

E8: "(...) la imagen ya estaba predeterminada, ya el director nos decía esto es lo que va a pasar y este el hilo conductor que quiero, nosotros nada más entrábamos y aportábamos con lo que teníamos, pero ya conocíamos el hilo conductor que tenía el director cómo quería que se viera estéticamente la obra (...)"

Aunque el aporte de los estudiantes está condicionado por distintos factores de la propuesta del director, los alumnos utilizan diversas herramientas para crear desde su propio imaginario (E1, E2, E3, E5, E6, E8). Así, la autonomía está ligada con las elecciones que los estudiantes realizan para enriquecer las ideas del director. A continuación, se presentan citas que dan cuenta de lo mencionado.

E5: "(...) estamos bien metidos porque tenemos que crear toda la pieza, y hasta cierto punto dirigimos nosotros mismos, y plantearle a [el director] también, cualidades e imaginarios específicos porque [el director] sí nos da imaginarios del poema, pero nosotros tenemos que darle corporalidad a esas cosas que tiene y generar también propuestas propias para poder llenar los vacíos que tal vez haya en el poema"

E8: "(...) en procesos de dirección tú sabes que el director tiene una idea y tú solo tienes que hacer lo que él te diga, pero también tienes derecho a aportar ¿no? con ideas, entonces ya no te cargas con todo el trabajo de pensar la idea y ver si estéticamente está bien (...)"

Así, se identifica una disposición propia de este grupo de estudiantes para trabajar siempre en

colaboración con el director y los demás integrantes del proceso creativo. Sin embargo, en situaciones específicas existen factores que impiden a los alumnos colaborar de manera activa (E2) y perder la motivación para participar de la creación (E6):

E2: "(...) algunos procesos de creación me han enseñado cosas nuevas, sí, pero han ido en contra de lo que yo creo de la danza, de cómo debe mostrarse, pero es porque son diferentes contextos, diferentes funciones de la danza. En algunos [procesos de creación] he sentido mucho más trabajo, mucha más investigación de movimiento, pero para resumirse no han sido de gran satisfacción por temas de tiempo (...) en otros me he sentido invisible, prácticamente no participando en nada, pero he estado ahí. Entonces, han sido muy distintos, algunos han sido más ricos en el proceso, otros más en la propia muestra y otros simplemente no se han vivido"

E6: Hay dos [proyectos] que eran digamos por un curso que era el de Laboratorio comienzo de todo el proceso siento que sí estaba muy motivada, por ejemplo, me interesaba crear una pieza todas nosotras juntas, todas ¿no?, las del salón y el curso yo lo entendía como que el proceso y la idea iba a ser de nosotras, íbamos a poder trabajar todas en conjunto por algo que nos interesaba, pero bueno el proceso al final fue todo lo contrario a lo que esperaba, entonces ahí sí siento que perdí mi motivación.

El primer estudiante (E2) percibe que para algunos montajes su participación no fue importante para el proceso de creación, mientras que el segundo (E6) revela haber perdido motivación durante el proceso creativo. Ambas percepciones son altamente problemáticas para el proceso formativo de un estudiante. Al respecto, Smith-Atuard (2009) señala que incluir la opinión crítica de los alumnos brinda una experiencia significativa, es decir, una experiencia que pueda recordar y utilizar para organizarse en sus futuras creaciones. Así, es necesario entender los procesos de creación como un espacio para entrenar tanto las habilidades técnicas como reflexivas de los estudiantes (Smith-Atuard, 2009) y de este modo, permitir a los estudiantes ser reconocidos y mantenerse motivados a pesar de las dificultades.

#### Tipo de relaciones establecidas en distintos procesos de creación

Los estudiantes mencionan que existen roles diferenciados, por ejemplo, en las creaciones dentro de cursos obligatorios. En estos casos el aporte de los alumnos depende estrictamente de la propuesta del profesor. Según los entrevistados, este tipo de relación imprime una suerte de direccionalidad al proceso de creación: cada parte sabe lo que tiene que hacer (E1, E2, E6, E5, E4, E7, E8). Si bien este tipo de relación permite la exposición de ideas por parte de los estudiantes, estas propuestas no son necesariamente integradas por el director en la construcción final de la creación.

E1: "(...) yo lo siento más así, directo, imponente, dentro de sus indicaciones. No hay tanto como juego de ¿qué podría pasar acá?" (...) El director ya tenía una, no sé, no tenía una idea clara, nosotras queríamos hacer una idea, pero él no lo aprobó y al final se terminó haciendo lo que él quería"

E8: "(...) la imagen ya estaba predeterminada, ya el director nos decía esto es lo que va a pasar y este el hilo conductor que quiero, nosotros nada más entrábamos y aportábamos con lo que teníamos, pero ya conocíamos el hilo conductor que tenía el director cómo quería que se viera estéticamente la obra (...)"

Para Burrows (2009) es importante distinguir si las jerarquías o las relaciones de poder que se establezcan en la creación son negativas. Es común que relaciones asimétricas como las del director con los bailarines suelen generar espacios de control que afecten el desenvolvimiento de los estudiantes (Burrows, 2009). En este sentido, resulta necesario pensar qué conductas refuerzan la figura del profesor como único poseedor del saber y la transmisión de conocimiento de una sola vía (Condro, 2016), y pensar en formas alternativas de enseñanza que incluyan la valorización del colectivo, y estrategias como la auto y coevaluación. Esto último generaría un espacio de creación más horizontal y respetuoso.

Los estudiantes también manifiestan haber participado en procesos de creación (creaciones colectivas, creaciones dirigidas por un estudiante) en los que la relación de trabajo se estableció de manera horizontal (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9). Este tipo de relación consiste en entablar un diálogo libre y una at-

mósfera que incentive el trabajo en equipo, además de ayudar a la composición de las piezas. Este tipo de creaciones apoyan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; sus aportes son requeridos de manera constante por el director.

E1: "Es que no sé, a veces cuando estoy hablando me confundo, no sé si hay un límite entre intérprete y director, porque yo siento que es como una retroalimentación. No me gustaría ser el intérprete que solo hace caso a lo que dice el director al pie de la letra"

Es este caso, el proceso de creación es concebido por los estudiantes como un encuentro en el que, tanto el director como los integrantes, asumen una responsabilidad compartida sobre el desarrollo o construcción de la pieza de danza. Así, la participación del bailarín dentro del proceso de creación no se encuentra en función a un rol específico. Si bien, en algunos casos, se distinguen tareas distintas a las del coreógrafo, la contribución de los estudiantes se comprende más allá del mero ejecutar o reproducir ciertos materiales de movimiento. Esto permite observar cómo la educación del estudiante incluye experiencias de creación como oportunidades para reflexionar y ganar conocimientos a través de la práctica. Así, los procesos de creación no solo representan una oportunidad para aprender de manera individual, sino que además se caracterizan por ser experiencias que apoyan la autonomía y desafían a los alumnos a desarrollar habilidades para trabajar en equipo.

#### El diálogo durante los procesos creativos

Los alumnos mencionan que el diálogo durante los procesos de creación es un factor crucial para establecer una confianza entre los integrantes. Además, en un caso, los vínculos entre los participantes han sido usados como un punto de partida para la creación. A continuación, algunas citas que reflejan lo mencionado:

E5: "Claro, para empezar, había un momento en el que se quería generar confianza en el grupo entonces hablábamos de nuestras experiencias, luego hacíamos juegos, algunas veces hicimos juegos, así como 'siete pecados', cosas así, 'chapadas', (...) en retrospectiva era para eso, para mí tiene más sentido verlos como ejercicios de ge-

neración de confianza porque no nos conocíamos mucho”

E7: “(...) lo primero era entablar confianza, no solamente con tu director, sino con los mismos colegas, o sea, con los otros intérpretes porque ibas a contar muchas cosas de tu vida que fácil nunca habías contado o no lo sacas con cualquier persona (...)”

Cuando no existe un diálogo, los estudiantes mencionan haber experimentado algunas dificultades como la confusión al momento de desenvolverse en escena. En este caso, los estudiantes resaltan la necesidad de conversar sobre la intención de las acciones que se están realizando en escena, más aún cuando se baila con un grupo grande de personas.

E2: “(...) al no estar claro cuál es el tema principal o en que se resume todo lo que está sucediendo en escena, genera confusión (...) al momento de ejecutar movimientos o de interpretar, porque no sabes lo que estás haciendo realmente, ni qué está pasando contigo o alrededor”

E5: “Me llevo mucho la idea de colectivo como parte del proceso y cómo no estar solo dentro de una creación es importante y eso en relación también con el director o con el grupo de soporte que tienes dentro de la gente que está ahí en la producción ¿no? no porque tengan que hacer de tu soporte psicológico, sino porque necesitas hablar de lo que está pasando con la gente cuando está pasando”

E6: “(...) yo creo que intentamos establecer una relación o un diálogo, pero si la otra parte no quiere ya no es un diálogo ¿no?, simplemente como acatar las órdenes y hacerlo porque ya ¿no? Aparte estamos dentro de un curso, tenías que hacerlo sí o sí”

Finalmente, la realización de proyectos individuales y colectivos dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para fijar un objetivo, delimitar un tema de cuestionamiento y reflexionar a partir de este. Estas características son esenciales en el grupo de estudiantes seleccionados para desarrollarse en el campo de la interpretación, creación o la investigación artística. Aunque la mayoría de experiencias de creación en danza descritas por los entrevistados no han sido pensadas como investigaciones, el aprender a crear es un primer paso para

más adelante, poder investigar a través de la práctica creativa. Crear en danza supone poseer una capacidad crítica y analítica, tomar decisiones efectivas, ser autónomos y tener la habilidad para autogestionar el trabajo escénico. En este sentido, el ejercicio de crear en danza desarrolla las competencias necesarias y fundamentales para la investigación desde las artes escénicas.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, sostenemos que procesos creativos que favorezcan la autonomía de los estudiantes generan mejores relaciones entre directores y bailarines, mayor motivación durante el proceso formativo y una sensación de bienestar y autovaloración de los estudiantes. Por el contrario, relaciones jerárquicas y poco diálogo durante la creación generan espacios aversivos que afectan el desenvolvimiento de los bailarines, generando frustración y desinterés, tanto dentro de la institución como en otros espacios. Así, este estudio enfatiza la importancia de la responsabilidad entre alumnos y profesores en la transmisión y adquisición de conocimientos en danza.

La formación en danza debe ofrecer múltiples espacios para la creación que promuevan experiencias saludables, que permitan al estudiante ser consciente de sus recursos (Hama-lainen 2009) y los lleve a potenciarlos. En este sentido, los procesos creativos deben incentivar a los estudiantes a establecer relaciones horizontales pues, si bien los bailarines no son necesariamente formados para la docencia, es muy probable que una mayoría de ellos la ejerza. Mediante la enseñanza tenemos la posibilidad de desestimar modelos jerárquicos en la creación, que han perdurado a lo largo de la historia de la danza. Creemos fundamental el bienestar subjetivo y motivación de estudiantes, especialmente, aquellos que son formados para desempeñarse como artistas y docentes.

## REFERENCIAS

Barragán, C. (2008). *La gestión de procesos creativos en la danza contemporánea universitaria de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1954/17573889.pdf?sequence=1>

- Blom, L. & Chaplin L. (1982). *The Intimate Act of Choreography*. USA: University of Pittsburgh Press.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook*. USA y Canadá: Routledge.
- Burt, R. (2011). Jerome Bel. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 42-47). USA y Canadá: Routledge.
- Collingridge, D. & Gantt, E. (2008) The quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, 23 (5), 388-395.
- Condró, L. (2016). *Asymmetrical-motion: notas sobre pedagogía y movimiento*. Madrid: Continta me tienes.
- FARES. (2016). *Elaboración del Perfil por Competencias del Egresado*. Manuscrito Inédito. Especialidad de Danza, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- FARES. (2017). *Reglamento de la Facultad de Artes Escénicas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Goldberg, M. (2011). Trisha Brown. En M. Bremser & L. Sanders (Eds.), *Fifty Contemporary Choreographers* (pp. 59-67). USA y Canadá: Routledge.
- Hamalainen, S. (2009). Evaluation - nurturing or stifling a choreographic learning process? En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 106-119). USA y Canadá: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Lavender, L. (2009). Facilitating the choreographic process. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 71-85). USA y Canadá: Routledge.
- Loupe, L. (2011). *Poética de la Danza Contemporánea*. España: Universidad de Salamanca.
- Pakes, A. (2009). Knowing through dance making dance-making: Choreography, practical knowledge and practice-as-research. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 10-21). USA y Canadá: Routledge.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89 – 104.
- Smith-Autard, J. (2009). Creativity in dance education through use interactive technology resources. En J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 90-105). USA y Canadá: Routledge.
- Springgay, S., Irwing, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (2009). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Suquet, A. (2006). Escenas. El cuerpo danzante: Un laboratorio de la percepción. En A. Corbin, J. Courtine & Vigarello, G. (Eds.), *Historia del Cuerpo* (pp. 379-397). Madrid: Santillana Ediciones.
- Valladares, M. (2017). *La investigación artística en el contexto universitario* (Tesis doctoral). Recuperado de doi:<http://ruja.ujaen.es/js-pui/bitstream/10953/898/3/9788491590729.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1: Ficha de Consentimiento Informado

#### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**, de la **Pontificia Universidad Católica del Perú**. El objetivo de esta investigación es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, acompañada con un cuestionario previo. Esto tomará aproximadamente veinte minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Del mismo modo se mantendrá anónimo el nombre de personas o instituciones que el entrevistado mencione. Una vez transcritas las entrevistas, se eliminarán del dispositivo del que fueron grabadas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Silvana Mia Castillo Palpán**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **identificar las distintas dinámicas internas de los procesos de creación en los que han o siguen participando los alumnos de décimo ciclo de la Especialidad de Danza**.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente **veinte** minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono: 955788186.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Silvana Castillo al teléfono anteriormente mencionado.

**Nombre del Participante**

**Firma del Participante**

**Fecha**

**Anexo 2: Ficha de Datos personales**

**DATOS PERSONALES:**

Edad:  
Sexo:  
Ciclo:  
Distrito:

**1. Interés profesional (puede marcar más de uno):**

Intérprete  
Director  
Coreógrafo  
Productor  
Pedagogía en danza  
Otro: \_\_\_\_\_

**2. Nombra los procesos de creación de los que has sido parte:**

Nombre			
Dirigido por			
Duración			
Rol			

**3. ¿Cree que su formación lo ayudó a poder desempeñarse como intérprete durante todo el proceso de creación?**

Si \_\_\_  
No \_\_\_  
Solo en algunos casos \_\_\_

**4. Establecer un vínculo de confianza con el director y demás miembros del grupo para usted es:**

Irrelevante \_\_\_  
No es prioridad \_\_\_  
Importante \_\_\_  
De vital importancia \_\_\_

ArtsEduca 27, septiembre 2020 | <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.5> | ISSN:2254-0709 | pp. 72-87

### Anexo 3: Guía de entrevista

#### PREGUNTAS SEGÚN ETAPAS DEL PROCESO DE CREACIÓN

ETAPA INICIAL	¿Cuál fue su motivación para ser parte del proceso de creación?
	¿Desde qué tipo de interés (tema, idea, imagen, palabra) se partió para comenzar el proceso de creación?
	¿Cómo se definieron las relaciones de trabajo entre el director y los intérpretes dentro de los ensayos?
ETAPA DE DESARROLLO	¿Cuáles fueron las dinámicas grupales o individuales que se realizaron para generar la exploración del movimiento?
	¿Cuál es el tipo de indicaciones que le son dadas en los ensayos?
	¿Identifica usted alguna estructura o forma de organización en los ensayos dentro del proceso de creación? Si no fuese clara, explique cómo se tomaron las decisiones para fijar los momentos de la pieza.
	¿Cómo se realizó el proceso de composición e integración de todo lo explorado/investigado para la pieza? ¿Cómo definiría su participación en esta etapa?
ETAPA DE CIERRE	¿De qué manera son integrados a la propuesta sus aportes, tanto ideas como material o cualidad de movimiento generado?
	¿Cuál era el foco de atención en las últimas sesiones de ensayo cerca a finalizar el proceso de creación?
	¿Qué se lleva del proceso de creación?
	¿Cree que ha enriquecido favorablemente su dimensión profesional o humana luego de participar en el proceso de creación?



by Ana M. Vernia

## JOSEP GUSTEMS

**Dr. Josep Gustems Carnicer, es Profesor Titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Barcelona**



## INTERVIEW

# JOSEP GUSTEMS

by Ana M. Vernia

Jaume I University (Spain)

**Ana M. Vernia: El Dr. Josep Gustems es un referente en cuanto a publicaciones dirigidas a la educación musical, la formación de maestros/as y comprometido con el trabajo emocional y el bienestar que proporciona la música. Bajo su punto de vista ¿cómo ve la actual investigación en educación musical?**

**Josep Gustems** En general diría que está mejorando, hay muchos investigadores jóvenes, bastantes tesis doctorales leídas, algunos proyectos interesantes, revistas especializadas de cierto nivel y muchos congresos donde participar y aprender. Diría que poco a poco va alcanzando el lugar que le correspondería, a pesar del retraso histórico que llevamos respecto a otras áreas de conocimiento más consolidadas. No obstante, considero que se lee poco lo que se publica y se escribe aún menos. Esto lo apreciamos en las pocas citas que tienen nuestros trabajos en comparación con el de compañeros de otras áreas o incluso con nuestros trabajos en otras áreas. Esto perjudica gravemente el futuro y la promoción de los que quieren incorporarse como personal docente e investigador a nuestra área.

**AV Sin rodeos ¿Considera que es mejor para la educación el maestro generalista o el especialista?**

JG Diría que en la actualidad, ambos han recibido una formación universitaria bastante similar, pues-

to que apenas unos 40 créditos (dependiendo de cada universidad) están destinados a su formación específica. Si tenemos en cuenta que un maestro recibe 240 créditos de formación a lo largo de 4 años, su formación musical representa un 15% del total... Quizás la diferencia principal esté en su actitud e interés hacia las labores de tutoría, puesto que algunos especialistas prefieren dedicarse más a la educación musical de todo un centro que a la educación de un grupo concreto. Además muchos de ellos llevan estudiando música de forma extraescolar en conservatorios, escuelas de música, bandas, corales... Esta ilusión por llevar la música a la escuela a veces pasa por delante que la orientación más personal del maestro tutor...

**AV En las universidades se habla de competencias, de futuro, de empleabilidad... Considera que hay una buena preparación en las universidades para los futuros maestros/as?**

JG Personalmente prefería el plan anterior, donde teníamos títulos diferenciados para los especialistas y su formación estaba mejor distribuida a lo largo de varios años, y no intensificada como en la actualidad en forma de menciones. Aunque el número de créditos no difiera mucho del plan anterior, la eficacia en su aprendizaje sí. Lo único que palfa esta situación es la posibilidad de seleccionar los alumnos con una prueba selectiva antes de la mención. De todas formas, la música requiere mucho esfuerzo continuo y las actuales condiciones no son las mejores para garantizar su aprendizaje.

Quizás se debería replantear el modelo, aunque con el actual sistema de grados unificados resulta difícil.

**AV Se focaliza la atención en la educación para el futuro. Bajo su punto de vista ¿Cuál es la percepción del actual docente investigador de la universidad española?**

JG Hasta donde conozco, la situación de los docentes de didáctica de la expresión musical en las universidades españolas no es nada buena. Muchos departamentos tienen porcentajes altísimos de profesorado asociado que colabora en la docencia pero tiene dificultades reales en incorporarse a las labores investigadoras de los grupos, sobre todo por razón de su dedicación laboral obligatoria en otros centros. Además la financiación investigadora es escasísima e imposibilita que haya gente joven que apueste por dedicar unos años a la investigación y a la docencia, en vez de buscar trabajo en ámbitos más estables, como por ejemplo la secundaria... El panorama es difícil pero no imposible. Lo vemos por las nuevas generaciones que están apareciendo.

**AV Volviendo a la formación y educación de los maestros ¿sería positivo tener un grado en educación artística?**

JG Creo que sería interesante desde algunos puntos de vista, e improductivo desde otros. Me explicaré. Los perfiles profesionales del colectivo de profesores de música y los de artes visuales son algo distintos, por lo que en algún momento se debería pensar si eso tiene algún sentido, más allá de un evidente ahorro en costes y organización. Hasta ahora no he escuchado hablar de esto, aunque sería una línea de trabajo interesante y novedosa por la interdisciplinariedad que supondría. Pero no sé si el sistema promociona lo interdisciplinar o bien acabaría siendo un doble grado encubierto de carácter multidisciplinar.

**AV ¿Universidad de las artes o Las artes dentro de la universidad?**

JG No encuentro mucha diferencia... hay que reivindicar el lugar de las artes en la universidad pero también hay que llevar el estilo universitario al estudio de las artes... el mejor lugar, sin duda, es

la propia universidad, pero requeriría de algunas adaptaciones metodológicas propias de las escuelas superiores de artes (menos alumnos por clase, etc...)

**AV Una de sus líneas de investigación se dirige a las emociones. ¿Incluiría usted la competencia emocional dentro de las competencias clave? ¿Por qué?**

JG Naturalmente que la competencia emocional siempre está presente en la educación... esto no es nada nuevo y de una forma u otra se he tenido en cuenta en el avance de los sistemas educativos. Aunque su trato ha sido distinto en diferentes épocas y contextos. Aun hoy cuesta hablar de educación emocional en las universidades, y lo mismo sucede en los conservatorios. Hay que identificar los conceptos, los elementos para conocer mejor sus posibilidades.

**AV Para finalizar, si pudiera escoger ¿cambiaría de profesión o le apasiona su trabajo?**

JG A mí me gusta lo que hago, gozo de bastante libertad en mi trabajo y me emociona positivamente la experiencia musical. Llevar la música a los demás, compartirla es algo que te trasciende y te llena. Además, investigar sobre ello también resulta emocionante si sabes manejarlo, plantearte retos, unirte a gente con la que te sientes a gusto, ayuda a encontrar un sentido más profundo a lo que haces... No me cambiaría por nadie...





by Ana M. Vernia

## CLAUDIA MONTERO

**Nace en Buenos Aires y reside en València desde 2002. Compositora y docente en el Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón (España)**

**Ganadora de cuatro Latin Grammy Awards en 2014, por su Concierto para violín y orquesta de cuerdas, Mejor obra Clásica Contemporánea, en 2016 por su Cuarteto para Buenos Aires en la misma categoría, y en 2018 Mejor Obra Clásica Contemporánea por Luces y Sombras y Mejor Álbum de Música Clásica por Mágica y Misteriosa.**

**Ha recibido numerosos encargos de grandes Solistas. Invitada de Festivales Musicales como compositora y conferenciante. Ha participado como jurado en certámenes y concursos. Es miembro de la IAWM (International Alliance Women in Music), de la Latin Recording Academy, y de la Recording Academy.**



## INTERVIEW

# CLAUDIA MONTERO

by Ana M. Vernia

Jaume I University (Spain)

**Ana M. Vernia: Docente, compositora, comprometida con la música, la cultura y la educación ¿Por qué la Música y por qué en España?**

**Claudia Montero:** Eso me pregunto muchas veces!!! De pequeña me interesaban muchas cosas, escribir, dibujar, leer, escuchar música, mirar películas, pero alrededor de los 13 años empecé a componer y sentir que hacía algo diferente.

España.... Mi padre y abuelos paternos eran españoles, así que este país era como mi segundo hogar, así que hice el camino inverso de mi padre, él se fue a Argentina, y en 2002 con mi familia hicimos el camino de regreso a España.

**AV Usted es ejemplo de docente completa, por una parte, sus composiciones son internacionalmente conocidas, y por otra parte, sus conocimientos los comparte con su alumnado ¿Considera que los conservatorios y sus docentes están preparados para el futuro?**

**CM** En estos momentos el futuro se presenta poco predecible, y si eso lo trasladamos a los conservatorios y equipo docente es aún más difícil.

Me cuesta generalizar sobre esto porque hay

Conservatorios y Escuelas de excelencia, otros menos flexibles con las actividades artísticas de su profesorado han perdido figuras referentes.

Creo que lo más importante ahora además de adaptarnos a esta situación es dotar al alumnado del conocimiento y manejo de las herramientas que les permitan seguir desarrollando su vida y su carrera.

**AV Ganadora de 4 Grammys, puede decir que la música es una formación como cualquier otra, con capacidad para poder vivir de ella, pero, bajo su punto de vista ¿cree que realmente hay empleabilidad para los y las estudiantes de música?**

**CM** La música, así como todas las disciplinas artísticas requiere de un estudio mucho más extenso y permanente que otras carreras, y a su vez cada orientación dentro de la música exige tiempo para el instrumento y tiempo para todas las asignaturas teóricas,, resumiendo Hay que pensar en la música como un todo, una forma de vida.

Si se puede vivir de ella, claro es que la demanda no es comparable a otras carreras, pero hay mucha diversidad y cada surgen nuevas figuras necesarias en la música, hace años no pensábamos en el artist marketing, y todo lo que eso implica y allí están, y son necesarios, no hay que cerrarse a una única posibilidad.

**AV Usted empezó su formación en Argentina ¿Considera que hay alguna diferencia sustancial entre la formación y educación musical con España?**

**CM** Puedo hablarte de mi experiencia en Argentina cuando era estudiante, y en algunos aspectos si encontré diferencias, sobre todo en las asignaturas teóricas, la mirada hacia la armonía y análisis estaba más dirigida a los textos norteamericanos.

Y algo que si me parece muy significativo el plan de estudios de Composición tenía dos itinerarios, uno con las materias pedagógicas y prácticas en el Conservatorio para poder ser Profesor y otro sin esos contenidos para aquellos a quienes descartaban la posibilidad de dar clases, esa diferencia si me llamó la atención.

**AV Ante la trágica situación del covid19, la cultura y especialmente la música, ha formado parte de las personas, para hacer la vida más llevadera ¿Cuál es su punto de vista sobre la necesidad de que la música deba estar más presente, o no, en la sociedad?**

**CM** La música es parte de la sociedad, hay situaciones como la que vivimos y estamos aún viviendo en la que aquello que para muchos era un hobby pasó a ser algo más, aquellos que eran melómanos hoy son aún más, aquellos que asistían a conciertos han tomado las plataformas para seguir disfrutando de su pasión, entre todas las enseñanzas que nos deja esta pandemia es la re ubicación de valores, intereses y proyectos, creo que la música ocupa un espacio más importante y eso seguirá creciendo.

**AV Usted combina la actividad compositora con la actividad docente ¿en qué posición se siente mejor?**

**CM** Las dos se complementan, ser compositora me permite desarrollar mi creatividad, mi contacto con el mundo interior y exterior, la docencia es el contacto con las ganas de aprender y de entregar el conocimiento y experiencia, y nutrirme de las inquietudes y desarrollar una entrega personal acompañando a cada futuro compositor en su camino de búsqueda.

**AV Si pudiera ¿qué tres cosas cambiaría de la educación?**

**CM** Desde el lugar de docente te diría: la pérdida de tiempo en trámites y gestiones.

La falta de apoyo para los profesores que desarrollan carrera artística o de investigación.

Y por último que paren de cambiar las leyes, estas decisiones requieren tiempo de prueba, los tiempos institucionales no son iguales a los tiempos de las personas y tanto cambio ha beneficiado en algún punto pero en otros se ha ido para atrás.

**AV Para ir finalizando esta entrevista ¿qué consejo daría a los actuales estudiantes y futuros profesionales de la música?**

**CM** Que busquen buenos guías, que confíen en ellos, que sean responsables con ese deseo de ser músico profesional, es un camino para toda la vida pero creo que es tan hermoso que vale la pena, que no se desanimen e investiguen siempre nuevas formas de mostrar sus avances.

**AV Agradecemos desde ARTSEDUCA el haber compartido su tiempo y conocimientos**





**M. Carmen Giménez Morte**

Conservatori Superior de Dansa de Valencia

**“UNA EXPERIENCIA  
DE RECREACIÓN EN  
EL ÁMBITO  
EDUCATIVO  
DE L'APRÈS-MIDI D'UN  
FAUNE DE MALLARMÉ,  
DEBUSSY, NIJINSKY, Y BAKST”**

A RECREATION EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL AREA OF  
L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE DE MALLARMÉ, DEBUSSY, NIJINSKY, AND  
BAKST

UNA EXPERIÈNCIA DE RECREACIÓ EN L'ÀMBIT EDUCATIU DE  
L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE DE MALLARMÉ, DEBUSSY, NIJINSKY, Y  
BAKST

## RESUMEN

A través de las obras -poema, composición musical, puesta en escena, y vestuario y pintura de telón de fondo-, que conforman *L'après-midi d'un faune*, estrenada en mayo de 1912 en París, se propone un experimento de recreación en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores. La finalidad es que esta experiencia provoque la necesidad de acudir a los documentos históricos como punto de partida de la recreación escénica, a desarrollar la vivencia del cuerpo como archivo de memorias, a ser consciente de la necesidad de la apropiación en el repertorio coreográfico y al cuestionamiento de algunos conceptos clave para comprender el repertorio de la danza contemporánea hoy en día y para relacionarlos con la práctica de danza. La metodología utilizada se entronca con la investigación basada en las artes o performativa, que busca en los procesos pedagógicos comunitarios la experimentación a través de la experiencia fundamentada. Los resultados tienen como eje central transparentar la vivencia de recreación en el aula, el proceso creativo, e ir generando métodos y estrategias narrativas de la experiencia personal y comunitaria.

## PALABRAS CLAVE

**Repertorio, Danza contemporánea, Nuevas pedagogías, Documento, Archivo.**

## ABSTRACT

Through the works -poem, musical composition, staging and backdrop painting-, which make up *L'après-midi d'un faune*, premiered in May 1912 in Paris, a recreation experiment is proposed in the field of Higher Artistic Education. The purpose is for this experience to provoke the need to turn to historical documents as a starting point for scenic recreation, to develop the experience of the body as an archive of memories, to be aware of the need for appropriation in the choreographic repertoire and to the questioning of some key concepts to understand the repertoire of contemporary dance today and to relate them to the practice of dance. The methodology used is linked to research based on the arts or performative, which seeks in the community pedagogical processes experimentation through grounded experience. The results have the central transparency of the recreation experience in the classroom, the creative process, and the generation of methods and strategic narratives of the personal and community experience.

## KEYWORDS

**Repertory, Contemporary dance, New pedagogy, document, Archive.**

## RESUM

A través de les obres -poema, composició musical, posada en escena, i vestuari i pintura de teló de fons-, que conformen *L'après-midi d'un faune*, estrenada al maig de 1912 a París, es proposa un experiment de recreació en l'àmbit de les Ensenyances Artístiques Superiors. La finalitat és que esta experiència provoqui la necessitat d'acudir als documents històrics com a punt d'inici de la recreació escènica, a desenvolupar la vivència del cos com a arxiu de memòries, a ser conscient de la necessitat de l'apropiació en el repertori coreogràfic i al qüestionament d'alguns conceptes clau per a comprendre el repertori de la dansa contemporània hui en dia per a relacionar-los amb la pràctica de dansa. La metodologia utilitzada s'entronca amb la investigació basada en les arts o performativa, que busca en els processos pedagògics comunitaris l'experimentació a través de l'experiència fonamentada. Els resultats tenen com a eix central transparentar la vivència de recreació a l'aula, el procés creatiu, i anar generant mètodes i estratègies narratives de l'experiència personal i comunitària.

## PALAULES CLAU

**Repertori, Dansa contemporània, Noves pedagogies, Document, Arxiu.**

# UNA EXPERIENCIA DE RECREACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE DE MALLARMÉ, DEBUSSY, NIJINSKY, Y BAKST

M. Carmen Giménez Morte

Conservatori Superior de Dansa de València

## MARCO TEÓRICO Y DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

A lo largo de este texto se van a emplear diversos términos relacionados con el repertorio de la danza contemporánea que es necesario definir previamente y son la base sobre la que se sustenta este experimento de recreación en el ámbito educativo que une la teoría y la práctica.

### Repertorio

El mismo concepto de 'repertorio', que proviene del latín *repertorium*, se ha empleado para definir, según la primera acepción de la RAE (Real Academia Española de la Lengua), el "conjunto de obras teatrales o musicales que una compañía, una orquesta o un intérprete tienen preparadas para su posible representación o ejecución". Es decir, el conjunto de obras que forman parte de la representación de un intérprete, compañía u orquesta, a lo que podemos añadir, el repertorio de un coreógrafo o coreógrafa a lo largo de su vida artística, o el repertorio de obras de una época determinada, por ejemplo la danza moderna norteamericana de entreguerras; o las obras que por sus características comunes conforman un estilo dancístico. Es por ello, que entendemos que *L'après-midi d'un faune* (*La siesta de un fauno*), coreografiada por Nijinsky, forma parte del repertorio de una compañía, en este caso, de los Ballets Rusos de Diaghilev.

Esta experiencia de trabajo teórico práctico sobre una obra clave de la danza escénica de la

primera mitad del siglo XX, *La siesta de un fauno* se encuadra a lo largo del curso 2018-19, en la guía docente de la asignatura *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de segundo curso del título superior de danza*. Asignatura que pertenece a la materia del mismo nombre, pues así lo determina el currículo de Título Superior en Danza del Conservatori Superior de Dansa de València (CSDV) en la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por el que se establecen y autorizan los planes de estudio de los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza dependientes del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). Esta orden desarrolla el currículo de Danza para la Comunidad Valenciana en dos especialidades: Pedagogía de la danza e Interpretación y Coreografía, en los estilos de danza contemporánea, danza clásica, y danza española. A su vez, se divide en cinco itinerarios: Pedagogía profesionalizante, Danza Social, Educativa y del Bienestar, Interpretación, Creación y nuevos medios, y Teoría, cuerpo y escena.

Hay que aclarar que se entiende por danza contemporánea en los planes de estudio del Grado Profesional<sup>1</sup> y del Grado Superior de este país, tanto a la danza moderna como a la posmoderna y contemporánea. Esto no sucede en las instituciones educativas europeas y americanas, que diferencian claramente por técnicas, estilos y estéticas a la danza moderna de la posmoderna, y éstas son diferentes a la que llaman contemporánea a partir de la dé-

cada de los ochenta del siglo XX. Tal vez esta mezcla de estilos y estéticas se debe a que en los cuarenta años de dictadura franquista el aislamiento del país impidió que llegaran y se conocieran las nuevas técnicas de danza que se estaban desarrollando principalmente en Estados Unidos y algunos países europeos. Estas técnicas llegaron todas juntas a España a mediados de los años setenta impidiendo distinguirlas claramente.

Por lo tanto, entendemos por repertorio de danza contemporánea a la del siglo XX y XXI. Una vez definido, se comprende como parte fundamental del plan de estudios del grado superior de danza, ya que es una materia dividida en varias asignaturas. Ahora es necesario definir que es patrimonio inmaterial y que entendemos por salvaguardia.

### Patrimonio cultural inmaterial

El repertorio de danza contemporánea lo razonamos como Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) que debe salvaguardarse para las futuras generaciones, según el concepto que utiliza la UNESCO es sus documentos e informes desde la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 32<sup>a</sup> reunión celebrada en París en octubre de 2003. Definir que es Patrimonio Histórico Artístico Cultural en el caso de la danza es hablar de PCI. Lo entendemos de este modo ya que “se manifiesta en particular en los siguientes ámbitos: (...) las artes del espectáculo” (Artículo 2, punto 2.b. pag. 2 de documento de la UNESCO), entre las que se encuentra la danza contemporánea.

Por otro lado, en la página web de la UNESCO<sup>2</sup> en el apartado *¿Qué es el patrimonio*

*cultural inmaterial?*, aparecen estas frases explicando que es:

“-Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo: el patrimonio cultural inmaterial no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos rurales y urbanos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales.

-Integrador: podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros. Tanto si son de la aldea vecina como si provienen de una ciudad en las antipodas o han sido adaptadas por pueblos que han emigrado a otra región, todas forman parte del patrimonio cultural inmaterial: se han transmitido de generación en generación, han evolucionado en respuesta a su entorno y contribuyen a infundirnos un sentimiento de identidad y continuidad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente” (página web UNESCO).

Se destacan a continuación las ideas que apoyan el posicionamiento adoptado en este relato frente a los procesos de enseñanza aprendizaje del repertorio de la danza, es decir, el repertorio de danza contemporánea es “tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo; es integrador” porque se han transmitido a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, pues “ha evolucionado en respuesta a su entorno” y “contribuye a infundirnos un sentimiento de identidad y continuidad”. En este caso, la coreografía de *La siesta de un fauno* de Nijinsky se ha transmitido a lo largo de los siglos XX y XXI, y por lo tanto participa en generar “un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente”.

**1** Contenidos de la asignatura danza contemporánea en el Grado Profesional de la CV. Las técnicas señaladas como básicas de la danza contemporánea y entre paréntesis, son realmente entendidas como danza moderna norteamericana, es decir, las tres primeras nombradas; y la última es propia de la danza posmoderna.

“Práctica de la Danza Contemporánea para adquirir una sólida base técnica que permita un amplio conocimiento de los diferentes estilos. Fundamentos de la técnica de la Danza Contemporánea, con especial énfasis en la flexibilidad de la columna, el sentido del peso y el uso dinámico del espacio. Desarrollo de una sensibilidad estética abierta. Conocimiento y desarrollo de las propias capacidades expresivas. Conocimiento de las diferentes técnicas reconocidas como básicas en el mundo de la Danza Contemporánea (Graham, Cunningham, Limón, Release, etc.). Desarrollo de las habilidades prácticas y técnicas necesarias para adaptarse a la gran variedad característica del repertorio contemporáneo”. DECRETO 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas.

**2** <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

#### Salvaguardia

El tercer concepto a definir para establecer un marco teórico para esta investigación es 'salvaguardia', y es importante descubrir quienes son los encargados de ello, entre otras instituciones, colectivos y personas individuales, pues como la UNESCO apunta, la viabilidad de su transmisión depende de la enseñanza formal y no formal:

"Se entiende por "salvaguardia" las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos" (Punto 3 del documento de la UNESCO).

Podemos entender que la enseñanza formal y oficial del repertorio de la danza contemporánea hoy en día en España está centrada en los Conservatorios Superiores de Danza, debido a las leyes sobre enseñanzas artísticas que así lo indican desde 1990<sup>3</sup>.

A esto se añade que el documento de la UNESCO en su artículo 14, titulado *Educación, sen-*

*sibilización y fortalecimiento de capacidades*, establece una especial incidencia en la necesidad de programas educativos de sensibilización, difusión, y formación para asegurar la valorización del PCI. Precisamente especifica que

"Cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos

a) asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:

1) programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes;

2) programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados;..." (pag. 6).

Dado que el arte de la danza junto con las demás artes escénicas: música, teatro, cine, literatura, no tiene un objeto material que se convierta en obra de arte, en objeto artístico que permita su conservación y exhibición, como ocurre en los museos dedicados a la pintura o la escultura, o que sea posible su salvaguardia

**3** A partir de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, también llamada LOGSE (BOE N° 238 de 4 octubre de 1990), afecta a todas las Enseñanzas Artísticas, y concretamente, a la enseñanza artística de la Danza que entra oficialmente en el sistema educativo, alcanzando mayor autonomía administrativa con respecto a las enseñanzas de Música y Arte Dramático y disponiendo un currículo de enseñanzas mínimas a cumplir por primera vez en todo el estado español. Se reordena en enseñanzas de grado elemental, enseñanzas de grado medio y enseñanzas de grado superior y, además, la danza se contempla por primera vez como contenido curricular en las áreas de educación artística y educación física de la educación obligatoria.

Por lo que respecta al Grado Superior de Danza, el primer currículo de mínimos se publicó en el Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, 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].

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE núm.106, Jueves 4 mayo 2006), introduce algunas novedades importantes en las enseñanzas superiores como, por ejemplo, la intención de situarlas en consonancia con el marco europeo de educación superior.

El RD 632/2010 establece el currículo de mínimos o básico para todo el estado español. *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.*

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. [2011/5272]

Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por el que se autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanza artística dependientes del ISEACV. Desarrolla el currículo de Danza para la comunidad valenciana en dos especialidades y en cinco itinerarios.

a través del mantenimiento del objeto material, como por ejemplo, los edificios en el caso de la arquitectura, la transmisión de las obras dancísticas se ha comunicado tradicionalmente de maestros a alumnos, de coreógrafos a bailarines, es decir, de una manera que podríamos llamar oral, sin sistemas de notación o registro, o algún tipo de partitura compositiva. Gerald Siegmund (2010), denomina “memoria comunicativa” a la transmisión oral de la obra coreográfica, y continúan con esta denominación tanto Pouillaud (2009) como De Vallejos (2015).

Se entiende que esta particularidad de la tradición oral de la danza provoca que se diferencie de otras artes escénicas como la música o el teatro que poseen un sistema de notación prácticamente internacional que permite su registro y transmisión con el paso de los años, para salvaguardarlo para las generaciones futuras. No es el caso de la danza, que todavía no cuenta con un sistema de notación internacional plenamente extendido geográficamente, y por tanto, a pesar de los sistemas de grabación audiovisual y digital y de los sistemas de Labanotación para la danza contemporánea o de Benesh para la danza académica, no hay un sistema de notación de los movimientos danzados comparable al de una partitura musical o un texto dramático. Este hecho convierte a la danza en un arte muy frágil de preservar por lo que la “documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión, básicamente a través de la enseñanza formal y no formal”, es una responsabilidad de los docentes de la danza, y en general, de los profesionales de este sector.

Apoyando este posicionamiento, en la parte de la página web del PCI de la UNESCO dedicada a las Artes del espectáculo, extraemos estas frases:

“Las medidas de salvaguardia de las artes tradicionales del espectáculo deberían centrarse principalmente en la transmisión de los conocimientos y las técnicas, la utilización y fabricación de instrumentos y el fortalecimiento de los vínculos entre el maestro y el discípulo. Hay que hacer hincapié en las sutilezas de un canto, los movimientos de una danza y las interpretaciones teatrales.

La interpretación también puede ser estudiada, grabada, documentada, catalogada y archivada. (...) El proceso de digitalización permite identificar y catalogar debidamente los documentos” (página web UNESCO).

Dicho en otras palabras, si se comprende que el concepto de danza contemporánea se inicia desde principios del siglo XX para las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, si consideramos que el repertorio forma parte de los planes de estudio, que también reúne las suficientes características para ser considerado como PCI, y que los profesores y las instituciones educativas son las encargadas de su transmisión y salvaguarda a través de la documentación, catalogación, y archivo de los documentos, falta todavía determinar como es posible realizar esa transmisión y que metodologías se pueden poner en práctica en el ámbito educativo.

### Documento

Si la UNESCO nos habla de “digitalizar los documentos” para permitir su salvaguarda, hay que especificar que entendemos por ‘documento’ de una obra de danza contemporánea, y cómo se pueden identificar y catalogar. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su tercera acepción, afirma que documento es una “Cosa que sirve para testimoniar un hecho o informar de él, especialmente del pasado”.

En este caso, se va a entender que ‘documento’ es cualquier material (incluso la interpretación) que “pueda ser estudiada, grabada, documentada, catalogada y archivada”, pues informa o testimonia sobre la obra de danza. Por lo tanto, se considera necesario establecer protocolos generales de preservación de documentos de todo tipo que informen o testimonien lo que ha sucedido en el pasado. De este modo se generan archivos de documentos.

Es decir, el concepto de ‘documento’, de rastro material de algo que ha acontecido, de *La siesta de un fauno* de Nijinsky será cualquier “cosa” que informe sobre la obra porque la constituye o ha formado parte de ella, entendiendo que la obra de danza es multidiscipli-

nar: el poema de Mallarmé que ha sido el punto de partida para la música compuesta por Debussy, los telones de fondo y los vestuarios de Bakst, y la coreografía de Nijinsky, son los elementos que constituyen la puesta en escena. Y también se considerarán “documentos” todo el material generado alrededor o posteriormente a la obra que pueda ser “estudiado, grabado, documentado, archivado y catalogado”, como por ejemplo, las críticas o artículos de prensa publicados en su estreno, los escritos de cualquiera de los cuatro creadores al respecto de su poema, de la composición musical, de la creación de vestuario y escenografía, y evidentemente, del autor de la coreografía. Y finalmente, la literatura generada sobre esta obra en concreto, es decir, que se ha escrito sobre ella.

#### Archivo (el cuerpo)

Pero, ¿dónde se encuentran “físicamente” los archivos de la danza relacionados con la transmisión, con las técnicas dancísticas y de composición coreográfica, con la interpretación? Aunque este aspecto del repertorio y de su análisis y práctica está en debate hoy en día y se cuestionan diferentes conceptos como por ejemplo, los relacionados con el cuerpo como archivo, la imposibilidad o no de recuperar una obra de danza, y la inevitabilidad de que se incluya necesariamente, aunque no se pretenda, una parte de creación en todo proceso de recuperación de una coreografía. Se va a tratar de explicar a continuación, cual es el posicionamiento respecto a estos asuntos que se han tomado para esta experiencia fundamentada en el ámbito educativo.

La idea del cuerpo del bailarín y bailarina como ‘archivo’ de Lepecki va directamente relacionada con el concepto de recreación al afirmar que “... los bailarines y coreógrafos contemporáneos de Estados Unidos y Europa han estado activamente implicados en los últimos años en hacer recreaciones (*re-enactments*) de obras, a veces conocidas, a veces ignotas, de la danza del siglo XX” (Lepecki, 2013. p.61), y explica varios ejemplos desde 2008 de esa mirada vuelta hacia la obra coreográfica del pasado por parte de los coreógrafos y coreógrafas contemporáneos. Concluye que “las actuales recreaciones de la danza se convierten en lugares privilegiados para explorar las relaciones teóricas y coreográficas entre la danza experimental y su deseo de archivo (...) o archivo coreográfico” (Ídem. p.62).

Más adelante cita a Santane para afirmar que “considera a las recreaciones como maneras performativas de teorizar la paradójica relación del *performance art* con el documento (...) como contra-memoria y re-documentación” (Ídem. p. 64). Y cita a Foucault quien propone “el deseo de archivo como referencia a una capacidad de identificar en una obra pasada campos creativos todavía no agotados de posibilidades impalpables (...) que están siempre presentes en cualquier otro pasado y son los que las recreaciones activan” (Ídem. p. 64).

Se adoptan para esta práctica en el ámbito educativo otros conceptos definidos por Gerald Siegmund para afianzar la propuesta de volver la mirada a las obras coreográficas del pasado con un determinado ánimo o finalidad, ya que se cuestiona cual es la obra original: ¿la primera que se presentó al público? ¿O cada una de las veces en las que la obra se actualiza cuando se produce un acto de comunicación entre los creadores de la pieza coreográfica (creador y bailarines), en un mismo espacio y tiempo, y el público?:

“La danza contemporánea presenta un gran rechazo hacia el paradigma moderno de originalidad, así como a la idea del original auténtico. (...) [gracias a internet] Lo histórico ahora está generalmente a nuestra disposición y es eminentemente citable. (...) La danza contemporánea se ocupa de la historia como un medio de emancipación para el propio bailarín. Se dan a sí mismos su historia. En la práctica de la recreación, la evidente cualidad efímera de la danza que restringe su vida hasta el momento presente da paso a una noción más conflictiva de la temporalidad de las danzas.” (Siegmund, 2017, p. 471).

Es decir, el concepto del cuerpo como archivo se fundamenta en que “La danza sólo puede encontrar su propio lugar archivístico sobre/ en un cuerpo: el cuerpo entendido como un sistema afectivo de formación, transformación, incorporación y dispersión” (Lepecki, 2013. p. 76). Por lo tanto, la recreación de *La siesta de un fauno* en unos cuerpos de alumnos de danza en formación, que se van transformando conforme acumulan e incorporan las experiencias de su propia vivencia de formación, y toman, citan, transforman y copian lo que consideran oportuno, va provocando un campo de dispersión en sus cuerpos respecto a la

obra coreográfica estudiada. Este mismo posicionamiento sobre las transformaciones del cuerpo del bailarín al afectarse por una obra de repertorio de danza contemporánea, es expresada con otras palabras que se ajustan a la idea de afectación o conmoción que provoca el conocimiento de una obra coreográfica en el propio cuerpo. “El afectar o conmover se (...) encuentra su camino hacia nosotros. Por lo tanto, siempre está en una relación de ida y vuelta, un intercambio de espacios; es decir, está hecho de movimiento. La relación entre mi cuerpo y la imagen mental del otro cuerpo que el afectar o conmover promueve es lo que podemos comprender como tránsito; siempre es un proceso cambiante, nunca un objeto o producto fijo”. (Siegmond, 2017, p. 478).

### Recreación

Si “En las recreaciones de danza no habrá distinciones entre archivo y cuerpo. El cuerpo es archivo y el archivo es un cuerpo” (Lepecki, 2013, p. 65), ¿que hace el cuerpo cuando ha corporeizado, encarnado, (*embodiment*) la coreografía? ¿En que consiste entonces la recreación de la obra? Franco teoriza la recreación como una práctica de temporalidades asimétricas, y concluye debatiendo la idea de Ricoeurs del documento como rastro, a la vez que cuestiona la idea de la recreación en la danza “como una forma de conocimiento histórico” (Franko 2017). Lepecki coincide con Marck Franko cuando dice que lo que debe ser recuperado no es la coreografía, sino los estados del cuerpo, lo que llamamos corporeizar (Vallejos, p. 169-170).

Este término ya ha aparecido en los párrafos precedentes y también al citar a Gerald Siegmund (2010), que nombra dos modos de trabajar con el proceso de enseñanza aprendizaje del repertorio de danza. Una sería la basada en la transmisión oral, en la relación interpersonal, denominada memoria comunicativa; y una segunda fundamentada en la memoria cultural basada en el trabajo de archivo. Actualmente se debate entre estos dos modos de transmisión del repertorio de la danza con los términos de reconstrucción y de recreación, dependiendo de las creencias, intenciones y finalidades que se tengan respecto a “la obra original”.

Podemos definir la restitución o reconstrucción de una obra coreográfica de repertorio como una creación que se presenta a sí misma como capaz de reconstruir una obra del pasado de una manera acabada. Su objetivo íntimo es “tomar el lugar de la obra”, reemplazarla. Por otro lado, el término recreación supone la imposibilidad de restituir al público la obra “original”, es decir, se asume que se va a proponer una nueva creación o reinención de la obra coreográfica tomando diversas fuentes, materiales, archivos o documentos históricos y las fuentes en las que se inspiró durante el proceso creativo, como explica Frédéric Pouillau-de (2014, p. 271-272) y De Vallejos (2015). ¿Cómo sería o en que se fundamentaría la recreación de *La siesta de un fauno* en esta experiencia educativa?

Por otro lado, volviendo a los documentos de la UNESCO sobre PCI, cuando en su página web se trata el tema de la transmisión, estas palabras nombran la “recreación” como una necesaria manifestación de la práctica artística que está en constante evolución y no permanece fija, inmóvil, idéntica a ese supuesto “original”, que tal vez en las artes temporales sin sistemas de notación o partituras de movimiento, no exista:

“Nuestro Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) está siendo recreado constantemente por su depositarios, y los expertos afirman que no hay dos manifestaciones de una sola y misma práctica o expresión que sean totalmente idénticas. Los elementos del PCI evolucionan constantemente, de una manifestación a otra y a la vez son transmitidos de una persona a otra y de generación en generación.

Salvaguardar el PCI equivale a garantizar su viabilidad entre las generaciones actuales y su transmisión a las futuras. Las comunidades y grupos de profesionales y otros depositarios de la tradición en todas partes del mundo han desarrollado sus propios sistemas para la transmisión de sus conocimientos y técnicas, que la mayoría de las veces depende – o, desgraciadamente, dependía – de la tradición oral más que de los textos escritos”<sup>5</sup> (página web UNESCO).

5 <https://ich.unesco.org/es/transmission-00078>

## METODOLOGÍA

Se entronca la metodología empleada en este experimento educativo con las nuevas pedagogías y con las llamadas por algunos autores 'investigaciones postcualitativas', relacionadas con la investigación basada en las artes o investigación performativa.

"Las nuevas ontologías exigen desplazamientos metodológicos, accidentes, saltos conceptuales y deslizamientos, así como detenciones teóricas. Como han argumentado Jacson y Mazzei (2012), Koro-Lujungberg et al. (2009), Koro-Lujungberg (2015) y Lather (2007), las teorías y metodologías están interconectadas para posibilitar relaciones prácticas" (Calderón y Hernández, 2019, p. 56).

La investigación performativa trata de generar comprensión y transparentar los métodos empleados durante el proceso de investigación por medio de estrategias narrativas de la experiencia personal y colectiva. Se trata de transparentar los procesos, la estructura y los resultados, y es imprescindible definir los conceptos empleados. La investigación artística es singular, subjetiva, y cuestionable, por lo que es fundamental poder acceder a sus procesos para garantizar su comunicabilidad. La clave está en adquirir conocimiento a través de la práctica. "Aproximarse al proceso (...) llama la atención sobre el interés que ha cobrado conocer, hacer pública y compartir la trayectoria de pensamiento que han seguido quienes han esbozado o llevado a cabo una propuesta artística" (Calderón y Hernández, 2019, p. 10). Por ello, se propone un trabajo colaborativo fundamentado en el aprendizaje cooperativo de los grupos formados por el alumnado.

Sería lo que Fernández llama experiencia fundamentada que relata las relaciones que demuestran la participación en un proceso creativo ya que se trata de aprender dialógica y vivencialmente a través de la experiencia por medio del diálogo reflexivo y el aprendizaje en comunidad.

"El fenómeno dancístico, por tanto, no solo es una experiencia individual, sino intersubjetiva del mundo y de sus infinitos modos de darse; se muestra desde múltiples perspectivas que permiten la constitución de la obra dancística como un proceso en el que no solo hay representación y

experiencia desde diversos niveles, sino también aprendizaje, ejecuciones, recepción, reflexión y descripción. (...) cada danzante que ejecuta movimientos idénticos a los realizados por otros, no expresa lo mismo; los espectadores perciben la diferencia y completan con su compromiso la obra de arte que es la danza" (López-Saenz, 2018, p. 479).

Se trata de provocar vivencias de aprendizaje comunitarias en los alumnos de la asignatura *Análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio* de segundo curso, para que les permita reflexionar sobre la práctica del repertorio de danza contemporánea. El fin es practicar los conceptos descritos al inicio de estas páginas y comprenderlos a través de la práctica, que no necesariamente debe destilar un producto artístico, pero sí experiencias de indagación propias del movimiento postcualitativo a través del imaginario de cada uno de los participantes en la experiencia fundamentada:

"Somos epígonos que dialogamos con lecturas, imágenes, obras artísticas generadas en tiempos y culturas diferentes, que van nutriendo nuestro imaginario (...) es con ese imaginario, que siempre es colectivo, pero que se articula desde las biografías y experiencias de cada cual con el que nos ponemos en relación de manera consciente o desde la huella que ha dejado en nuestro cerebro, en lo que hoy se denomina "nuevo inconsciente"...". Esta idea cambia a partir de 2015 con Van Heusden y Gielen "... no tienen por qué ser obras artísticas. Pueden ser acontecimientos y experiencias de indagación" (Calderón y Hernández, 2019. p. 11).

Las obras de repertorio de danza contemporánea se analizan y practican a lo largo de los tres primeros cursos de la titulación superior en danza, siempre con la idea final de buscar nuevas metodologías y de investigar sobre la práctica artística entendida como investigación artística y como generadora de conocimiento.

"... Hay que distinguir entre investigación dentro del arte e investigación para el arte. La investigación para el arte es la que se hace para producir una obra de arte. Eso no nos ocupa aquí pero sí la primera: la investigación dentro o a través de las artes, que estaría o está en paralelo o es análoga a la investigación artística, pero a la vez

diferente, y se trata por tanto de otra forma de producción cognitiva” (Villar, p. 207).

Para finalizar este apartado, se ha tenido en cuenta que se considera que las metodologías de investigación para la salvaguardia del patrimonio inmaterial están en construcción, ya que la UNESCO especifica que es necesario “fomentar estudios científicos, técnicos y artísticos, así como metodologías de investigación, para la salvaguardia eficaz del patrimonio cultural inmaterial” (Artículo 13.c. de la UNESCO. p. 6).

### PROPUESTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El nuevo paradigma de las enseñanzas artísticas superiores que centran el aprendizaje en el alumno, propone unas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la práctica y en los intereses y saberes de los estudiantes, por lo que la adaptabilidad y el desarrollo de las capacidades y competencias son los pilares fundamentales de cada una de las sesiones de esta asignatura.

En esta asignatura de segundo curso, se proponen a lo largo del curso diversas experiencias de reconstrucción y recreación del repertorio de danza del siglo XX dirigidas por la profesora<sup>6</sup>, y en las que participan activamente los alumnos con propuestas artísticas y con una pequeña experiencia de iniciación a la investigación con la búsqueda de materiales y documentos sobre la obra coreográfica. Estas páginas tratan de relatar los pasos seguidos en la reconstrucción de *La siesta de un fauno* de Nijinsky durante el curso 2018-19 con los alumnos de segundo curso del CSDV<sup>7</sup>, durante tres horas semanales a lo largo de cinco semanas, combinando sesiones teóricas y prácticas.

Como la materia se divide a lo largo de tres cursos, durante el primer año de la titulación, en la asignatura de Movimientos y tendencias, se dedican tres sesiones a la aproximación a estos materiales o hitos que van a ir construyendo el mapa de memoria de la materia. El objetivo se centra en las intenciones y actitudes que sabemos que Nijinsky tenía y que escribió en su Diario, durante el tiempo de creación del Fauno, por ejemplo: “yo trabajaba en un sistema de notación para la danza (...) y quería olvidarme de mi mismo y empezar a transcribir mi ballet Fauno siguiendo este sistema” (p. 104) y más adelante, en relación a la polémica en la prensa, explica que “Calmette era un crítico muy conocido, que además escribía sobre política. Escribió una crítica infame de *L’après midi d’un faune* diciendo que era indecente. Cuando yo compuse este ballet no tenía pensamientos perversos. Disfruté durante su creación” (p. 118). Estas citas son el primer documento o hito del mapa de memoria que se realiza en primer curso.

Durante el primer curso, también se han trabajado algunos conceptos de composición empleados en esta pieza de Nijinsky, como son la inspiración de formas corporales basadas en las pinturas de vasijas, estatuas y bajorrelieves griegos y romanos, y el caminar con el cuerpo en tres cuartos, como si se bailara en un estrecho pasillo, emulando ser una figura conectada con el fondo de un bajorrelieve.

En segundo curso se inicia la experiencia con una presentación teórica oral en la que se contextualiza la puesta en escena de esta danza y se explican cada una de las obras que componen *La siesta de un fauno*, a la vez que se introduce a los artistas que confluyen en esta pieza de danza: el poema de Mallarmé, la composición musical de Debussy, la coreografía de Nijinsky, y la pintura del telón de fondo y el

<sup>6</sup> Las experiencias previas sobre recreación en las aulas de los Centros Superiores de Danza se insertan en el trabajo desarrollado por el grupo de investigación financiado por el ISEACV en las convocatorias de 2016-18 y 2018-20, cuyos títulos son, para el primer bienio: Reflexión sobre los conceptos de versión, apropiación, adaptación, recreación y reconstrucción en las artes escénicas (danza y teatro) y estrategias para su aplicación en la práctica docente en las Enseñanzas Artísticas Superiores. En este momento nos encontramos en el segundo año de la investigación del segundo proyecto titulado CREARED-ESCENA: Proyectos de colaboración artístico-educativa transdisciplinar y de salvaguarda del patrimonio del teatro y la danza .

<sup>7</sup> Esta investigación ha sido posible gracias a los alumnos y alumnas de 2º curso de la especialidad de coreografía e interpretación de danza contemporánea del Conservatori Superior de Dansa de València, durante el curso 2018-19: Celia, Irene, Carla, Carolina, Iván, Mariam, Blessing, Illya, Johhanna, Laura.

vestuario de Bakst. Estos cuatro elementos van a ser tratados como documentos en los que basarse para realizar la recreación de danza.

La primera sesión práctica consiste en establecer unos conceptos sobre la obra de repertorio que cuestionan la posibilidad de reproducir o de recrear fielmente la puesta en escena para establecer un debate en el grupo de clase. Si consideramos que es posible volver a traer a la vida la historia, estamos aceptando que podemos restituir la obra coreográfica y por tanto un análisis exhaustivo de su estructura general, de su estilo compositivo, de los elementos de la puesta en escena (música, coreografía, iluminación, movimiento de bailarines, vestuario y escenografía), y del lenguaje de movimiento codificado o no, nos aportarán los elementos fundamentales para comenzar a aprehenderla.

“Educar es hacer pensar y hacer que el sujeto descubra y tome conciencia de las posibilidades transformadoras que posee en el ambiente natural y social que le tocará vivir (...) se estimula al alumno/a a preguntar, criticar y crear (...) Considera lo cognoscitivo y lo emocional como elementos inseparables en su juicio. Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos nuestro cuerpo entero con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica” (De la rosa y alt. p. 60-61).

Esta mirada vuelta hacia la historia de las artes, además de contextualizar la participación de estos artistas y la sociedad en la que se inscriben los documentos artísticos, ayuda a definir algunos conceptos importantes para el repertorio de la danza contemporánea.

“... el número cada vez mayor de protocolos múltiples de reconstrucción, repetición, revivificación y *re-doing* (este último difiere del *re-enactment*, en que hay un mayor grado de libertad en el proceso de adaptación) existente en estos tiempos, parece confirmar este argumento. [...] cada una de ellas [de las versiones o recreaciones] con distinto número de participantes, distribución, duración, ubicación espacial, etc. [...] Estos proyectos colectivos [...] proporcionan ejemplos explícitos del potencial que revelan las reposiciones y de la apropiación en la era posmoderna”. (Formis 2017, 87-88).

A la vez, esta mirada hacia la historia permite reflexionar sobre otros conceptos referidos al repertorio de la danza contemporánea, actualizándolos a través de las vivencias para procurar su supervivencia y transmisión a las jóvenes generaciones. Ana María Guasch, cuando explica la influencia del pensamiento de Derrida en la obra de Pedro G. Romero habla de huellas, de rastros del pasado como una memoria que “sobrevive de una manera consciente en el aquí y ahora de nuestro conocimiento” (2015, 247). Esa idea es inspiradora para reflexionar sobre cuales son los documentos de la danza que existen en el propio cuerpo como archivos de vivencias, de movimientos y técnicas apropiados a lo largo de los años de práctica.

Seguidamente se presentan a los alumnos algunos documentos que se generan a partir o alrededor de la obra, como son los dos artículos de prensa sobre el estreno de *La siesta de un fauno*, el pasaje sobre la creación de esta obra extraído del libro que escribió la mujer de Nijinsky sobre su vida, el diario del coreógrafo, y otros materiales encontrados por los alumnos en internet. En ese momento se propone un experimento, una experiencia, en la que supuestamente cada grupo de alumnos debe recrear la obra partiendo sobre todo de uno de los elementos que la conforman en escena y que han participado en la poética o proceso creativo: el poema, el vestuario y la escenografía, la coreografía y la música. La idea es que los alumnos gestionen con las dos temporalidades, la presente y la histórica, y que tomen sus propias decisiones sobre el tiempo, el espacio, la narrativa, y el gesto y el movimiento en el proceso de recreación.

“La recreación de la danza siempre está enredada en temporalidades superpuestas, gracias a lo cual la noción del tiempo histórico se desestabiliza, por una historicidad incierta que depende del gesto, a medida que se convierte en narración. Una de las características de la recreación de la danza es que la historicidad siempre se invierte en temporalidades complejas cuyas modalidades están más relacionadas con la espacialidad que con la narrativa”. (Franko, 2017, p. 2).

Es decir, si el archivo es la coreografía aprendida o la puesta en escena de una obra dancística que conocemos previamente, ¿qué sentido tiene tratar de reproducirla en el aquí y ahora cuando han cambiado las personas que la ge-

neraron en un contexto social, cultural y político muy concreto? ¿qué es visible todavía y que se ha perdido? ¿qué partes de los documentos se han destruido y cuales se recrean aunque no sea esa la intención? “Se trata, pues, de un archivo que se mueve entre lo visible y lo invisible, entre lo ausente y lo presente, entre la destrucción y construcción, entre el caos y el orden” (Guasch 247).

Con esas preguntas resonando en el aula, se pone en conocimiento de los discentes algunas de las numerosas versiones que se han realizado a lo largo de la historia de la danza en el siglo XX<sup>8</sup>, desde el estreno de Nijinsky en 1912, y se visualiza a través de *youtube* la reconstrucción del estreno de 1912 realizada por la Ópera de París y bailado por Charles Jude como fauno y Marie Claude Pietragalla como ninfa, y posteriormente con la de Rudolf Nureyev, ya que se encuentran fácilmente en *youtube*. A continuación se lee el poema de Stéphane Mallarmé y se escucha la música compuesta por Debussy. Se observa el telón de fondo de Bakst proyectado a gran tamaño en el aula y se trata de describir el vestuario de las ninfas y del fauno. Seguidamente se visualizan las treinta y tres fotografías del Barón Adolf de Meyer de *L'après midi d'un faune* realizadas en 1912, y publicadas por Dance Books Ltd. en 1983, que se tratan como una aproximación a la documentación histórica. Se trata a cada una de estas obras como un documento de referencia sobre el que partir para realizar la recreación del Fauno.

Se incide en la idea desarrollada por Álvarez Puente que se pregunta hasta donde la danza se ha fundamentado en la recreación de la memoria y explica que

“se puede alcanzar una autenticidad crítica de las obras que refleja un efecto estético, mientras que se conozcan las propiedades constitutivas de las obras. Por otro lado, debido a la falta de documentación fundamentalmente coreográfica, la autenticidad histórica, la cual está basada en la recuperación de las características formales y el origen de las piezas, es prácticamente imposible” (2012, p. 251).

La segunda fase, la práctica, consiste en formar cuatro grupos de alumnos y alumnas con

los once estudiantes que cursan la asignatura, (dos grupos con dos alumnos, y otros dos con tres, mientras que una alumna no participa por encontrarse lesionada) para que trabajen cada uno de los documentos propuestos: el poema, la música, la coreografía, y la pintura. Se inicia la sesión con una puesta en común de la documentación encontrada por los alumnos después de una búsqueda de materiales en internet y en diferentes bibliotecas como la de la facultad de Bellas Artes, el Centro de Documentación del Instituto de Cultura de la Comunidad Valenciana, y la biblioteca del centro educativo. A partir de este momento, cada grupo trabaja con independencia de los demás con la labor de la profesora como de guía y acompañamiento durante este proceso de trabajo creativo. El pianista acompañante de esta asignatura, Jesús Serrano, participa en el grupo que trabaja con la partitura musical, o con cualquiera de los otros grupos que lo necesite. Finalmente, el último día, se realiza una muestra a los compañeros y compañeras del trabajo realizado y se crea un grupo de discusión para debatir los hallazgos y las fallas de cada una de las propuestas de recreación.

### LOS DOCUMENTOS: POEMA, MÚSICA, COREOGRAFÍA, PINTURA DEL TELÓN DE FONDO Y VESTUARIO

Mallarmé escribe el poema en 1876, donde narra los deseos del fauno por las ninfas, quedándose dormido mientras reconoce su fracaso amoroso. Perteneciente a la corriente del simbolismo francés, también es considerado pionero de las vanguardias, como el impresionismo, por las imágenes, visiones fantásticas, y ambientes paganos soñados, que logra expresar con sus palabras, y construir símbolos con variados significados. Construye el poema alrededor de una idea o símbolo inicial, un recurso creativo que se repite en la construcción de algunas coreografías contemporáneas. Interesan los recursos literarios empleados en su poema versionado para la escena plenos de juegos poéticos y que se trasladan, se traducen, en movimientos dancísticos.

*Preludio a la siesta de un fauno* es el título de la composición para orquesta de Claude Debussy inspirada en este poema, estrenada en París en 1984, y que es considerada una de las obras del compositor que refleja mejor el

<sup>8</sup> Entre otras: Lifar, 1935; Robbins, 1953; Joos, 1965; Bejart, 1987; Malandain, 1995.

espíritu impresionista por la sonoridad misteriosa que logra con sus acordes iniciales. En varios momentos, la composición se asemeja a la estructura rítmica del frenesí amoroso, pues se inicia suavemente con un pianissimo y va creciendo progresivamente, hasta alcanzar el clímax, para posteriormente ir disminuyendo poco a poco hasta el silencio. Su estructura es A B A' y una coda, y cada una de las partes basada en una única melodía: la melodía del fauno, su frenesí amoroso, el clímax frustrado, y la coda o siesta (Fernández, blog).

La coreografía de Nijinsky se aprende a fragmentos para sentir en el propio cuerpo algunos de los movimientos característicos del estilo de esta pieza. Estos movimientos los elige el grupo de alumnos ya que se trata de no perder el espíritu, la energía y el sentido del movimiento y de cada una de las cortas frases coreográficas que se tratan como "citas" de la obra de Nijinsky, y que se insertarán en los "textos coreográficos" o "partituras de movimiento" que crearán cada uno de los grupos de alumnos y alumnas.

Los movimientos propuestos para esta obra no provienen de la danza académica pues:

"La coreografía novedosa y pionera de Nijinsky toma como punto de partida el cuerpo del bailarín, con sus movimientos internos y externos, y pone su figura corpórea en relación espacial, dinámica y emocional con los demás bailarines. En el centro de la escena se mueve el cuerpo de danza, liberado de los dictados de la acción de la escena teatral concebida literariamente, elaborando a partir de sí mismo un vocabulario de movimientos independiente". (Gabner, 2009, 35).

Respecto al telón de fondo pintado por Bakst, el uso de los colores brillantes y la abigarrada ocupación del espacio del telón de fondo, ofrecen una especie de camuflaje a los seres fantásticos que pueblan el espacio coreográfico. El vestuario de las ninfas destaca por sus referencias formales a las túnicas griegas de los bajorrelieves helenos, y el del fauno se inscribe en la idea de manifestar, a través de las manchas que imitan a las de los animales, la deshumanización del rol del bailarín. Los Ballets Rusos de Diaghilev presentan producciones imaginativas, sensuales donde se trabaja en el mismo equipo todos los artistas, pintores,

coreógrafos, compositores... Bakst es uno de los más fieles colaboradores de esta compañía, llegando a lo exótico y oriental en algunos ballets. En algunos casos,

"Si las formas rotundas y envolventes de Bakst invocaban a una sociedad hostil a la expresión privada, sus espacios, anhelantes ante la promesa de placeres secretos, y sus colores -cálidos, vívidos, intensos- elevaban las emociones del dramatismo (Garafola 2000, 40).

### RECREACIÓN DE LA SIESTA DE UN FAUNO DE NIJINSKY, MALLARMÉ, BAKST Y DEBUSSY

A partir de los materiales que formaron parte del resultado artístico de *La siesta de un fauno* se construyen rutas creativas, una por cada grupo de alumnos. Estos materiales son: Poema de Mallarmé, Música de Claude Debussy, Decorados y vestuario de León Bakst, movimiento coreográfico de Nijinsky, que fueron las fuentes del proceso creativo, y desde los que se propone un camino de acercamiento a la recreación con la idea de dejarse afectar, de reconstruir, recrear, y corporeizar algunos fragmentos o frases coreográficas de esta obra de repertorio estrenada hace más de cien años.

Se explican los conceptos básicos junto con la idea de entender la danza contemporánea como parte del patrimonio inmaterial según la UNESCO. Se leen y se trabaja extrayendo las principales ideas de varios artículos que han localizado los alumnos y alumnas fácilmente en internet sobre la obra. Se informa al alumnado del proceso de investigación y se le solicita el consentimiento informado. Se finaliza la sesión hablando sobre la polémica entre Gastón Calmette y Rodin, denostando y apoyando respectivamente con sus críticas el estreno de esta obra, como nos cuenta en el capítulo que dedica su mujer Rómola a *La siesta de un fauno* en la publicación sobre la vida de Nijinsky.

En la segunda sesión se comienzan a trabajar en grupos separados entre sí, cada grupo en un aula diferente, y se continúa durante varias sesiones hasta que, una vez finalizado, se presenta el trabajo resultante de la recreación en una última sesión, y se realiza la evaluación. Se muestran a continuación las decisiones del grupo de alumnos que durante cinco sesiones del primer trimestre de 2018-19, han trabajado en la elaboración del mapa de memoria

que se ha construido a través de las anotaciones en el cuaderno del profesor/investigador.

## Grupo 1. Mapa de memoria y metodología sobre la música.

**Figura 1. Partitura del Preludio a la siesta de un fauno**



Realizan junto al pianista acompañante Jesús Serrano un escueto análisis musical de la obra y de los recursos musicales impresionistas para trasladarlos al movimiento propuesto. En las sesiones se trabaja estrechamente con la pianista acompañante. Se decide trabajar con el diseño de la partitura musical como elemento gráfico y en algunos símbolos abstractos de la partitura, para emular los recorridos espaciales y los recorridos de diferentes partes del cuerpo como pautas de improvisación de movimiento, para ir construyendo las frases coreográficas.

**Figura 2. Alumnas presentando el trabajo de recreación basado en la música**



Estos dibujos espaciales son realizados en el suelo que ha sido cubierto con un papel grande para poder dibujar el espacio ocupado por el cuerpo. Se toman tres movimientos como citas de la coreografía de Nijinsky, basadas en la reconstrucción de la obra: la posición de tumbado en el suelo, los cambrés y las miradas entre las ninfas. No han repartido roles entre ninfa y fauno, es una propuesta conceptual. Se juega con las intensidades y se realizan algunos cambios a lo propuesto por la partitura musical. No dan importancia al vestuario.

## Grupo 2. Mapa de memoria y metodología sobre el movimiento.

**Figura 3: Alumnos en la recreación basada en el movimiento coreográfico.**



Se trabaja sobre la búsqueda del caminar no humano pues era uno de los mayores intereses de Nijinsky. A través del visionado del audiovisual se eligen algunas poses a modo de "citas literales de movimiento" (la posición del fauno de recostarse con una rodilla doblada; la boca abierta desmesuradamente; el caminar de talón y punta; las manos rotas por las muñecas, con el pulgar muy separado de los otros cuatro dedos extendidos y muy juntos; el girar la cabeza de izquierda a derecha con movimientos fragmentados y secos; el salto con las piernas dobladas del fauno). Para lograr el efecto de cita, a cada una de las poses le precede y sucede un black out, es decir, la iluminación se utiliza como recurso compositivo. Además, se piensa reconstruir algunos de los movimientos de la coreografía secuenciados en frases

coreográficas cortas, por ejemplo, las ninfas agitan los antebrazos rápidamente y se van; posiciones de los brazos mientras se camina; recorridos espaciales laterales. Y finalmente, con la descripción de los movimientos del bailarín que escribió Rodin y se publicó en el diario Le Matin en primera página:

“En este ballet no hay saltos o brincos; tan sólo actitudes y gestos de una animalidad semiconsciente; se extiende, se encoge, mima agazapado, se incorpora, se adelante y retrocede, con unos movimientos ora lentos, ora bruscos, nerviosos y angulosos; su mirada acecha, sus brazos se extienden en el aire, su mano se abre hacia la lejanía, con los dedos apretados; su cabeza se vuelve en una apatencia que él se esfuerza en que sea poco hábil, pero podríamos creer natural. Entre la mímica y la plástica reina un acuerdo absoluto, y todo el cuerpo expresa lo que ha querido expresar el espíritu: posee la belleza del fresco y de las estatuas antiguas;” (p. 181-182).

No quieren usar la música original y buscan otras contemporáneas.

**Figura 4: Las dos alumnas y el alumno del grupo que recrean a través del movimiento coreográfico.**



### Grupo 3. Mapa de memoria y metodología sobre el poema

**Figuras 5 y 6. Dos alumnas y un alumno en la reconstrucción a partir del poema de Mallarmé.**

Trabajo de recreación basado en el análisis de las palabras, en las figuras poéticas que aparecen en el poema, como metáforas, metonimias, elipsis y alusiones. Por otro lado, se otorga al fragmento elegido del poema, un movimiento para cada una de las palabras y posteriormente, un movimiento para cada una de las letras. De este modo se van construyendo frases coreográficas que pueden ir fijándose, o no, tanto en el espacio y tiempo como en lo que entendemos por coreografía. Todo depende de lo que se vaya decidiendo en el grupo. Decide el grupo sobre el uso o no de la música de Debussy. Finalmente, el resultado del proceso es que para cada figura retórica han elegido una palabra y una acción. Cada letra es un movimiento. Su propuesta es bailar las letras como si fueran un sistema de notación. Primero se presenta tal cual el movimiento de cada letra, y en una segunda lectura, se presenta la acción que modifica la frase de movimiento generada:

Alusión: *Olvidémoslas*- hace referencia a la alusión, es decir, al ser una cita de algo, se queda igual

Elipsis: *Compañía*- quitan letras/movimientos (en este caso, las vocales)

Metáfora 1: *Enredado* (cambia el movimiento aunque el significado es el mismo)

Descripción 1: *Granada* (se representan las letras, dibujadas en el espacio con alguna parte del cuerpo)

Metonimia 1: *Etna* (buscar letras/movimientos parecidos, o sustituir uno por otro)

Descripción 2: *Cenizas* (se representan las letras, dibujadas en el espacio con alguna parte del cuerpo)

Metáfora 2: *Torrente* (cambia el movimiento aunque el significado es el mismo)

Metonimia 2: *Labios* (buscar letras/movimientos parecidos, o sustituir uno por otro)

Todas ellas se realizan a través del movimiento y la improvisación en el caso de las metáforas y metonimias en la segunda lectura.

Vestuario blanco, negro y gris, tratando de emular la tinta negra sobre papel característica de la escritura.

#### Grupo 4. Mapa de memoria y metodología sobre el telón pintado y el vestuario

**Figura 7: Telón pintado de León Bakst para La siesta de un fauno.**



Los fundamentos teóricos extraídos del libro *La espiritualidad en el arte* de Kandinsky para trabajar el significado de los colores, y del manual de Rudolf Arheim titulado *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*, son las bases para descubrir el significado de las formas en relación a los contextos, y de los procesos de conceptualización de la percepción del telón de fondo pintado por Bakst. Se decide después de la lectura de algunos fragmentos de estos textos que el fundamento de la recreación se centrará en la búsqueda de significados entre la relación del verde, entendido como el color de la naturaleza y que identifican con las ninfas, y el amarillo, que se relaciona con la energía, la liberación, y que correspondería con el fauno. Después de un extenso debate, deciden mantener esta dicotomía de color, pero no van a designar roles a cada uno de los componentes del grupo, simplemente sirven el verde y el amarillo para reunir determinadas cualidades de movimiento y niveles en torno a los colores.

**Figura 8. Las alumnas recreando a partir de los colores del telón pintado de Bakst.**



El verde se utiliza para el nivel bajo, y el amarillo para el nivel alto, ya que esos son los colores dominantes en el telón pintado en cada uno de los niveles. Especialmente mantienen la idea de movimiento en bajorrelieve como hizo Nijinsky, y por tanto crean un espacio escénico de dos niveles: alto y bajo con las características de los colores. Verde: calma, esperanza. Amarillo: energía, potencia. Respecto al espacio sonoro, combinan sonidos de la naturaleza como el agua de un arroyo y el viento moviendo las hojas de los árboles, con

la música de Debussy. Al principio el grupo estará unido y se irá separando poco a poco. No hay roles de ninfas y fauno, se fundamentan en la oposición de niveles y en las cualidades de los colores relacionadas con las cualidades de movimiento. Leves referencias a posiciones de manos y pies de la coreografía de Nijinsky, pero tal vez no llegan a ser citas textuales de movimiento, más bien se trata de intentar captar el estilo peculiar de la obra.

## CONCLUSIÓN

Unir la teoría con la práctica se muestra como una estrategia que acerca a los alumnos y alumnas al conocimiento de las obras de repertorio de la danza contemporánea y cuestiona conceptos tradicionales de la puesta en escena. A la vez, permite la vivencia del movimiento danzado, la iniciación a la indagación, y la adquisición, a través de la experiencia fundamentada, de conceptos clave como: repertorio, salvaguardia, documento, archivo, y recreación. Todo ello con el fin de transparentar el proceso creativo y trabajar en comunidad.

## OBRAS CITADAS Y DE REFERENCIA

Álvarez Puente, I. (2012). El arte de recrear: el concepto de autenticidad de la danza en VVAA *La investigación en Danza en España 2012*. (pp. 243-254). Valencia: Mahali.

Calderón García, N. y Hernández Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Convención para la salvaguardia del Patrimonio Inmaterial. París, 17 de octubre de 2003. <https://ich.unesco.org/es> [consulta: 15 septiembre 2019].

Decreto 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. [http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/25/pdf/2007\\_11704.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2007/09/25/pdf/2007_11704.pdf) [consulta: 18 septiembre 2019].

De Vallejos, I. (2015) El cuerpo archivo y la ilusión de la reconstrucción: el caso de la consagración de la primavera de Dominique Brun en Carozzi, M. J. coord. *Escribir las danzas. Coreografías de las Ciencias socia-*

*les*. (pp. 141-176). Buenos Aires: Ed. Gorla. [https://www.academia.edu/25582756/El\\_Cuerpo-archivo\\_y\\_la\\_Ilusión\\_de\\_la\\_Reconstrucción\\_el\\_caso\\_de\\_la\\_Consagración\\_de\\_la\\_Primavera\\_de\\_Dominique\\_Brun](https://www.academia.edu/25582756/El_Cuerpo-archivo_y_la_Ilusión_de_la_Reconstrucción_el_caso_de_la_Consagración_de_la_Primavera_de_Dominique_Brun) [consulta: 27 mayo 2019].

Fernandez De Larrinoa, R. Blog. *Historia de la música*. [en línea] <https://historiamusicabinissalem.wordpress.com/> <https://bustena.wordpress.com/2015/04/20/debussy-preludio-a-la-siesta-de-un-fauno-analisis/> [Consulta: 25/08/ 2019]

Formis, B. (2017). La performance aquí y entonces en Copeland, M. *Coreografiar exposiciones*. (pp.71-90). Madrid: CA2M Centro de arte dos de mayo,

Franko, M. (2017). Introduction: The Power of Recall in a Post-Ephemeral Era en Franko, M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Dance and Reenactment*. pp. 1-18. Oxford: Oxford University Press.

Gabner, H. (2009). La danza de los colores y las formas en VVAA. *La danza de los colores. En torno a Nijinsky y la abstracción*. pp. 29-58. Fundación Mapfre. Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Mapfre.

Garafola, L. (2000). Ballets rusos y ballets suecos en *El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias*. pp. 37-44. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte.

Guasch, A. M. (2015). *Arte y archivo. 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Akal, (1º ed. 2011).

Hernandez, F. (2008). "La investigación basada en las artes". *Educatio s. XXI. N° 26*. pp. 85-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> [Consulta: 25/08/ 2019]

LEPECKI, A. (2013). El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de la danza en Naverán, I. y Écija, A. *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid. Artea. pp. 61-82. <https://es.scribd.com/doc/303238358/Lepecki-El-Cuerpo-Como-Archivo-Lecturas>

López-Sáez, M. C. (2018). Fenomenología de la danza: Merleau-Ponty versus Sheets-Johnston en *Arte, Individuo y Sociedad. N° 30*. pp. 467-481. Madrid: Ediciones Complu-

- tenses. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57686/4564456548046> [Consulta: 20/09/ 2019]
- Nijinsky, R. (1983). *Vida de Nijinsky*. Barcelona: Destino 192.
- Nijinsky, V. (1993). *Diario*. Barcelona: Ediciones Parsifal.
- Pouillaude, F. (2009). *Le désœuvrement chorégraphique. Etude sur la notion d'œuvre en danse*. Paris: Vrin, coll: Essais d'art et de philosophie.
- Siegmund, G. (2017). Affect, Technique, and Discourse -being actively passive in the face of History: Reconstruction of Reconstruction en Franko, M. (Ed.) *The Oxford Handbook of Dance and Reenactment*. pp. 471-486. Oxford: Oxford University Press.



**Itsaso Madariaga – López  
Lourdes Cilleruelo**

Universidad del País Vasco

**“EDUCAR EN  
TIEMPOS DE  
SELFIES:  
HACIA EL  
ANTISELFIE”**

-----  
**EDUCATION IN THE AGE OF SELFIES: TOWARDS ANTISELFIE**

## RESUMEN

En tiempos de *selfies*, ¿qué pueden aportar las miradas y prácticas fotográficas a la pedagogía en la formación del profesorado? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha diseñado una investigación teórico-práctica que transita por una simultaneidad de roles -fotógrafa, docente o incluso, discente- ofreciendo, conscientemente, una visión fluida, sin jerarquizar. Diferentes tránsitos focalizados hacia la definición y acotación del concepto *selfie*, así como al análisis de sus implicaciones socioculturales y, por ende, educativas. Ese fluir se materializa en diversas aproximaciones metodológicas en las que se deambula entre el ámbito artístico y educativo, y en las que se involucran agentes muy diversos, generando un entramado metodológico plural que intenta, si no en profundidad, entender mejor dicho fenómeno.

A partir de dichas aproximaciones, se buscan estrategias educativas que propicien procesos de reflexión y pensamiento crítico. Bajo el epígrafe hacia el *antiselfie*, se pretende identificar recursos didácticos asentados en el presente que permitan alfabetizar y concienciar a las nuevas generaciones en torno a las imágenes que consumen y producen y, con las que se relacionan a través de las redes sociales. Como conclusión principal, se puede afirmar que el *selfie* ofrece al futuro profesorado una herramienta clave experimental para el paso de mero consumidor a consciente prosumidor. Se espera que en un futuro próximo las diferentes aproximaciones aquí expuestas, ayuden a integrar el fenómeno *selfie* como recurso didáctico en la formación de profesorado.

## PALABRAS CLAVE

**Selfie, Autorrepresentación, Formación de profesorado, Identidad docente, Alfabetización visual**

## ABSTRACT

In the age of *selfies*, what can photographic gazes and practices provide to pedagogy in teacher training? In order to answer this question, a theoretical and practical research, which transits through a simultaneity of roles - photographer, teacher, or even, student-, has been designed, offering, consciously, a fluid vision, without hierarchies. These different transits are focused on the definition and dimensioning of the *selfie* concept, as well as the analysis of its socio-cultural and, therefore, educational implications. This flow is materialized in various methodological approaches that wander between the artistic and educational field, and in which very diverse agents are involved, generating a plural methodological framework that attempts, if not in-depth, to better understand this phenomenon.

On the basis of these approaches, educational strategies, which encourage processes of reflection and critical thinking, are sought. Under the heading towards the *antiselfie*, this study is focused on identifying updated resources that can help raise a new generation conscious of the images, which they consume and produce and, to which they relate to the social networks. As a main conclusion, it can be assumed that the *selfie* offers future teachers a key tool for the transition from consumers to conscious prosumers. In the near future, the different approaches presented here will help to integrate the *selfie* phenomenon as a didactic resource in teacher training.

## KEYWORDS

**Selfie, Self-representation, Teacher education, Teaching identity, Visual literacy**

# EDUCAR EN TIEMPOS DE SELFIES: HACIA EL ANTISELFIE

Itsaso Madariaga – López

Lourdes Cilleruelo

Universidad del País Vasco

## INTRODUCCIÓN: TIEMPOS DE SELFIES

Los *selfies* se han convertido en el término genérico para designar los autorretratos digitales impulsados por la explosión de las cámaras de teléfonos móviles y de edición de fotos y servicios de uso compartido como *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, entre otros, que confieren difusión y audiencia instantánea. El término *selfie*, por tanto, designa una fotografía de uno mismo, sólo o acompañado, tomada normalmente con un teléfono inteligente, cámara web o tableta para seguidamente ser compartida en las redes sociales (Tiidenberg, 2018). En este artículo, tal y como veremos, se entiende el *selfie* como un subgénero de la post-fotografía, inseparable de sus dispositivos de visión y del flujo masivo de imágenes en las redes sociales (Fontcuberta, 2016a, 2016b).

Sin duda, la integración de cámaras en los dispositivos móviles junto con la llegada de las redes sociales ha funcionado como revulsivo en la experiencia fotográfica en los últimos años, reconfigurando y redefiniendo la concepción del autorretrato fotográfico tradicional (Fontcuberta, 2016a). La proliferación de prácticas *amateur* en torno al *selfie* y los nuevos paradigmas establecidos por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han cambiado nuestra forma de crear, consumir, aprender e interactuar a través de la imagen, influyendo de modo decisivo en nuestra forma de ser y estar, y en la manera en que nos relacionamos (Senft y Baym, 2015). Los jóvenes,

en particular, viven hiperconectados y sumidos en la tecnología, en un “yo, mí, me, con mi *selfie*”, configurando un contexto en el que, cada vez más, se desdibujan los límites entre las actividades en y fuera de línea (Innerarity, 2015).

Nuestra exposición a los dispositivos digitales, cada vez mayor, ha afectado a nuestras experiencias sociales y culturales. En pocos años su uso ha aumentado hasta el punto de que los dispositivos digitales han pasado a formar parte de nuestra cotidianidad (Ditendria, 2018), casi como si de una extensión de nuestro cuerpo se tratara. Nunca antes en la historia se habían registrado cuantitativamente tantos autorretratos. Atendiendo a la investigación realizada por Lev Manovich en 2014, ya en este año existían cerca de 79 millones de fotografías etiquetadas con la palabra *#Selfie* o *#me*. La creciente fascinación hacia estos dispositivos ha originado una adicción invisible (Roberts, Petnji Yaya y Manolis, 2014) relacionada con el deseo irrefrenable de estar conectados socialmente. Autores como Shambare, Rugimbana y Zhou (2012) proclaman que los móviles representan posiblemente la mayor adicción del siglo XXI.

Los *selfies* están dejando rastro tanto en las redes sociales como en las emociones, cambiando nuestra manera de vivir en la sociedad e influyendo en nuestras identidades analógicas y digitales. La sobreexposición de imágenes en las redes, a la que nos vemos sometidos, ha

perfilado la necesidad de aprender a ser íntimos públicamente, a navegar entre la extroversión -enseñar- y la intimidad -esconder-, es decir, a convivir con la extimidad (Baigorri-Ballarín, 2019). Por ello, se puede concluir este apartado afirmando que, si bien la era tecnológica ha traído consigo beneficios, también parece haber traído comportamientos de dependencia e impacto que influyen en nuestro desarrollo emocional (Illouz, 2012). Estas consecuencias deben ser estudiadas y evaluadas para su integración en el currículum educativo del futuro profesorado y, por ende, en las nuevas generaciones.

### EDUCAR EN TIEMPOS DE SELFIES

Por tanto, para educar en tiempos de *selfies* (Jiménez y Garmendia-Larrañaga, 2016), ¿qué pueden aportar las miradas y prácticas fotográficas a la pedagogía en la formación del profesorado? ¿re(de)construir su lenguaje ayudará al futuro profesorado a leer, entender y acceder a nuevos significados? En un contexto post-fotográfico, definido y marcado por el liderazgo de las redes sociales, desde el rol de fotógrafas e investigadoras, cabría preguntarse qué es y en qué consiste el fenómeno *selfie*, sobre su efecto revulsivo en el ámbito fotográfico y sobre sus posibles aportaciones educativas. Sin duda, el panorama actual plantea la necesidad de reflexionar sobre el uso del móvil, no sólo como medio de producción/consumo de imágenes, sino como modo de relación de los individuos con el propio dispositivo tecnológico y su constructo social.

Resulta imprescindible generar herramientas de sensibilización que fomenten un uso responsable de las nuevas tecnologías, desde y con la imagen. Desde el rol de educadoras, cabría preguntarse si el fenómeno *selfie*, junto con los servicios de las redes sociales, ofrece en sí mismo una oportunidad para el desarrollo de un nuevo recurso didáctico asequible y familiar en el alumnado. En busca de oportunidades, este texto se dirige hacia el *antiselfie*, entendido éste como una búsqueda de estrategias didácticas que resistan la estandarización y estereotipación y, que revelen aquellas auto-representaciones que no nos representan (Domínguez, 2017). Tomando como punto de partida la definición del *selfie* como auto-representación fotográfica para ser compartida en las redes sociales proporcionada por Tiidenberg (2018), las propuestas educativas *antiselfies* rompen alguna de las variables im-

plícitas en dicho concepto. Así, las propuestas, aquí presentadas, están enfocadas a enriquecer procesos de reflexión y pensamiento crítico, que permitan alfabetizar y concienciar a las nuevas generaciones en torno a las imágenes que producen y consumen, sus adicciones y las relaciones que a partir de éstas se establecen; en definitiva, a la búsqueda de estrategias que permitan el paso de la formación de meros consumidores a conscientes prosumidores.

### EL ENTRAMADO METODOLÓGICO: HACIA EL ANTISELFIE

Iniciado en el 2016, hacia el *antiselfie*, ofrece un recorrido reflexivo hacia el *mindfulness* o atención plena en lo que se refiere a la construcción de nuestra identidad a través de la imagen en las redes sociales. Durante todo su recorrido este trabajo de investigación teórico-práctico ha adoptado un compromiso con las metodologías cualitativas en tanto que, éstas favorecen el diálogo con los participantes e incitan a una reflexión personal (Marín Viadel, 2005). Además, ha priorizado el uso de aquellas basadas en métodos visuales con el objeto de reflexionar con y sobre las imágenes y sus modos de ver (Berger, 2002). El protagonismo de las artes y lo visual de este trabajo ha añadido múltiples modos de exploración que abarcan desde micro acciones artísticas hasta el estudio de diferentes intervenciones educativas basadas en las artes. Todo ello ha permitido recoger distintos datos narrativos visuales y textuales enfocados, no a proyectar el diseño de una práctica didáctica concreta sino, a establecer los cimientos de una propuesta educativa: hacia el *antiselfie*.

Debido a la complejidad del marco metodológico, y con el objeto de entender cuáles son sus agentes y cómo se interrelacionan, se han confeccionado dos tablas que resumen las diferentes aproximaciones propuestas, así como los agentes involucrados en ellas.

En primer lugar, desde el plano artístico (Tabla 1) se han realizado tres aproximaciones. La primera, el Krokis google (Fig.1), propone una visión autorreferencial de las redes sociales por lo que parte del uso de sus propios medios (búsqueda de google, metadata, nube de datos...). Las otras dos plantean dos intervenciones artísticas complementarias, a modo de micro acciones, que transitan desde lo subjetivo a lo colectivo. Así Dietario *Antiselfie*, como

Tabla 1

Aproximaciones desde el plano artístico

Agente	Metodología	Aproximación al concepto de selfie	Título propuesta
Buscador Google (la máquina)	Investigación visual creativa	Aproximación desde lo autorreferencial (el propio medio)	Krokis Google la realidad reconfigurada (Fig.1)
El yo	Acción artística	Aproximación desde lo subjetivo (el yo, cómo me miro)	Dietario antiselfie
Los otros	Acción artística	Aproximación desde lo colectivo (el nosotros, la mirada del otro, cómo me miran)	Relaciones (Fig.2)

foto-gra-fa y a modo de ensayo visual, compone una auto-reflexión sobre el propio uso del móvil. Por último, Relaciones (Fig.2), esta vez como alumna de postgrado, juega con el concepto de metafoto, reflexionando sobre cómo se espacializa el fenómeno selfie desde lo colectivo.

Con respecto al plano educativo (Tabla 2) se han planteado 2 tipos de actuaciones diferenciadas. La primera, desde el plano docente, recoge un taller articulado en tres fases. La segunda, desde el plano investigador, estudia dos intervenciones educativas abordadas a través de entrevistas de formato abierto.

La primera actuación en el plano educativo se enclava en el segundo curso de "Educación en las Artes y en la Cultura Visual" en la formación de profesorado del Grado de Educación Primaria (Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco), un taller que se desarrolla en un grupo compuesto por doce personas de edades comprendidas entre 23-29 años.

El formato de taller funciona como plataforma que permite agitar procesos de reflexión desde lo individual a lo colectivo. La primera fase se enfoca a conocer los hábitos sobre el uso de las redes sociales y, en general, sobre la fotografía y el selfie, para lo que se elabora una

encuesta dividida en 4 bloques temáticos. La encuesta contempla, por una parte, una sección de tipo cuestionario de respuestas rápidas y por otra, de respuestas abiertas. La segunda fase consiste en un acercamiento al autorretrato sin cámaras, actividad que es contrastada seguidamente con la realización de selfies para reflexionar acerca de las percepciones en torno a los roles alumno/profesor. El pensamiento crítico se acciona con micropropuestas que, además, permiten crear y producir nuevas miradas y lecturas ante las imágenes que producimos y consumimos, El taller concluye en un grupo de discusión, en el que se debaten todas las cuestiones previamente ya tratadas. El formato elegido esta vez es la foto-provocación o foto-elicitación (Harper, 2002), una herramienta de investigación visual que permite entrevistar a los sujetos participantes. Esta técnica informal ayuda a evaluar las necesidades y sentimientos del alumnado y, a diferencia de la encuesta pasada con anterioridad, proporciona un tiempo previo de reflexión en las respuestas visuales que se comparten en el grupo.

La segunda actuación recoge dos propuestas didácticas relacionadas con el *antiselfie*. Se pretende que estas intervenciones educativas complementen el diseño metodológico con información procedente de las experiencias prácticas, ayudando así a contrastar la teoría

con la práctica. Ambas experiencias han sido seleccionadas por tratar el tema del anonimato, la extimidad en las redes sociales, y trabajar con recursos fotográficos tanto analógicos como electrónicos. Las entrevistas se realizaron al profesor e investigador José Mari Correa y a la alumna Leire Anakabe en el contexto universitario de formación de profesorado de la Universidad del País Vasco. Estas dos figuras encadenan dos visiones complementarias: un

relato experto avalado por una amplia trayectoria investigadora y docente que se contrasta con la experiencia de una futura maestra de educación primaria en formación. Esta segunda aportación, introduce un tercer agente al narrar su experiencia con el alumnado de quinto de primaria durante el Prácticum que lleva a cabo en un centro del barrio bilbaíno de Txurdinaga, y que forma parte de su Trabajo Fin de Grado (Anakabe, 2016).

**Tabla 2**

Aproximaciones desde el plano educativo

Agente	Metodología	Aproximación al concepto de selfie	Título propuesta
Alumnado primaria Magisterio Gasteiz	Taller:		A. Conocimientos preliminares
	A. Encuestas	Aproximación desde el yo docente	B. El retrato y autorretrato sin cámaras (Fig.3)
	B. Rituales C. Foto-elicitación bservación y grupo de discusión.	Desde las autobiografías	C. Lo autobiográfico con cámaras
Educador de profesorado	Estudio de int. educativa. Entrevista abierta	Aproximación desde el yo investigadora	Lo digital antiselfie_ Confesiones
Alumna del grado de Educación primaria	Estudio de int. educativa. Entrevista abierta	Aproximación desde el yo investigadora	Lo analógico antiselfie_En busca del tesoro (Fig.4)

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN. HACIA EL ANTISELFIE

Este apartado, dividido en dos partes, describe las actividades y experiencias artísticas y educativas realizadas, así como sus resultados y conclusiones que intentan dar respuesta a la pregunta, en tiempos de *selfies*, ¿qué pueden aportar las miradas y prácticas fotográficas a la pedagogía en la formación del profesorado?

### Aproximación desde la práctica artística

Tal y como se ha mencionado en la metodología, la aproximación desde la práctica artística comprende 3 propuestas que se describen a continuación.

### Aproximación desde lo autorreferencial: krokis Google, la realidad reconfigurada

Google como una doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento en red, como una nueva epistemología del mundo. Cada pregunta al oráculo devuelve fragmentos de una realidad reconfigurada, traducida u operada. [...] El número de registros Google se convierte cada vez más en un indicativo del <<ser en el mundo>>, se usa incluso como prueba de la repercusión y divulgación de aquello que hacemos, de lo que somos. Corremos el riesgo de considerar que los parámetros de búsqueda de Google son la nueva objetividad del mundo en red. (Zafra, 2005:89).



### Aproximación desde el yo: dietario anti-selfie

¿Quién no se ha dejado el móvil en casa y no ha sentido una necesidad irrefrenable de volver a por él? ¿quién no se ha quedado sin batería una tarde y no ha tenido la sensación de estar ilocalizable? Ante estas preguntas, y el propio uso viciado del móvil, se planteó el desarrollo de un dietario personal que visibilizara la constante búsqueda de la mirada al móvil. En esta acción artística, denominada *Dietario Antiselfie*, se pretendía ser más selectivo con el uso excesivo del teléfono, por lo que se estableció una única regla: durante tres días se intentaría no mirar al móvil; cada vez que se mirara, en consecuencia, se registraría dicho acto. De este modo se propuso el propio dispositivo como herramienta de reflexión para tomar conciencia de su uso, en busca de otras posibles perspectivas, miradas y dimensiones que re/activaran todos los sentidos perdidos como consecuencia de la constante mirada inclinada hacia abajo.

La documentación visual así obtenida constituye un documento gráfico, una foto que sustituye a la mirada recogiendo el lugar, día y hora: clics significativos que registran la frecuencia con la que los ojos se fijan en la pantalla. El lote de imágenes indexadas resultante, muestran unos pies, en ningún caso en la playa o en una situación exótica e idílica para compar-

tir: "mira estoy aquí" (Fontcuberta, 2016a). De manera puntual, se hace referencia a artistas como Martin Parr, que ha utilizado sus propios pies en fotografías, o a Eric Kessels (Wilson, 2014) cuya instalación incluye miles de *selfies* de pies apropiados. La obra "Clocking In and Out" de Cristina Garrido (2015) también alberga ciertas similitudes con el dietario, concretamente en lo referente a la observación del uso del teléfono: catorce fotografías digitales con fecha y hora publicadas en tiempo real en las plataformas de las redes sociales, en el que se plantean preguntas sobre el tiempo productivo y el trabajo cognitivo en relación a las tecnologías digitales, mediante el control de una semana en su vida.

### Aproximación desde el otro: relaciones

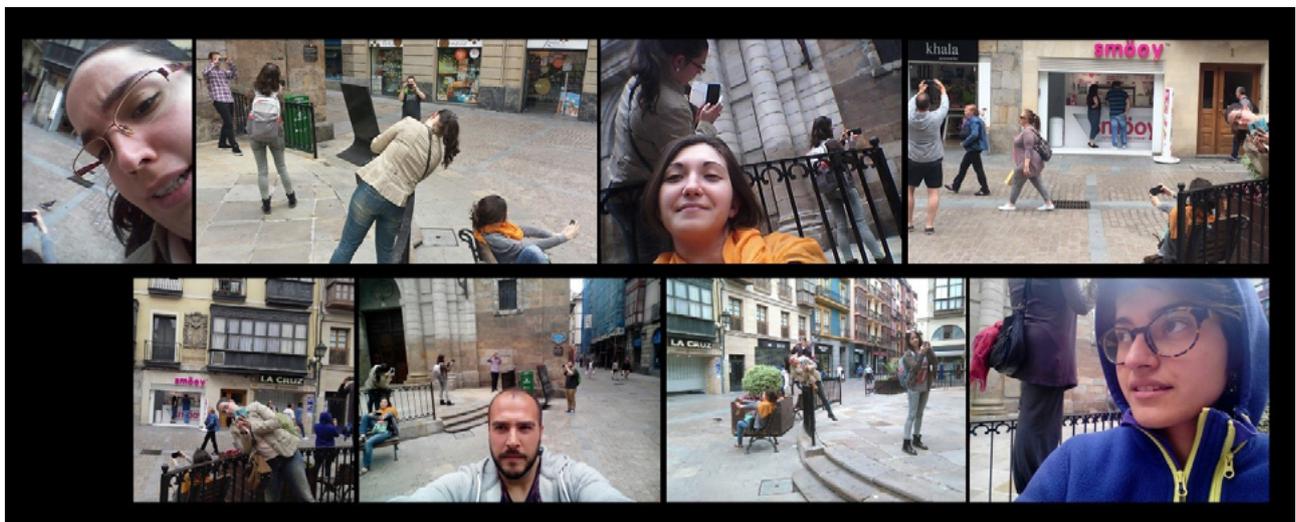
Relaciones, una propuesta inspirada en el trabajo de la artista Barbara Probst, supuso una invitación a los compañeros de postgrado a tomar imágenes con sus móviles desde diferentes puntos de vista simultáneos. Los *selfies* se realizaron, teniendo en cuenta la movilidad, gestualidad y performatividad en relación a los siguientes parámetros: las relaciones, el grupo y el comportamiento.

Desde el ámbito fotográfico, en el que se acostumbra a tener casi todo calculado, esta dinámica introduce elementos de improvisa-

**Figura 2**

Micro-acción Relaciones

Fuente: Elaboración propia.



ción espontánea insertados por los distintos participantes. Cada uno de ellos ha elegido el encuadre (vertical/horizontal; primerísimo primer plano, primer plano o plano americano; picado o contrapicado); o, por ejemplo, el nivel del protagonismo que adquiere en sus imágenes. Queda en la recámara repetir este mismo planteamiento (quizás, para resolver en estudio) incorporando y alternando algún palo *selfie* y trípodes; una red invisible o estructura entre los cuerpos al modo de la artista Lygia Clark; dispositivos que ayuden a generar nuevas lecturas, incluyendo también sculplings como en el trabajo "Poses" de Yolanda Domínguez o jugando con el color en la ropa de los performers.

### Análisis de diferentes experiencias educativas en torno al selfie

#### Aproximación desde el yo docente: hacia el antiselfie

Tal y como se ha descrito en el apartado metodológico, se optó por realizar un taller con el alumnado en el Grado de Educación Primaria. En esta ocasión, se puso especial atención al tipo de imágenes que circulaban en clase al programa de la asignatura en el que, de modo transversal, se insertaron pequeños inputs sobre el concepto de autorrepresentación. La respuesta que se obtuvo de estas intervenciones puede considerarse como positiva. A continuación, se describen dichos inputs, así como sus resultados.

#### Primer acercamiento: los conocimientos preliminares del alumnado

El primer input consistió en una encuesta orientada a conocer las experiencias previas del alumnado que constó de 4 bloques temáticos: redes sociales, fotografía, *selfie* y el móvil como herramienta educativa.

En los resultados obtenidos sorprende la frecuencia de uso que hace el alumnado de sus móviles. Casi todos afirman mirarlo hasta 100 veces al día, sin contar el resto de pantallas como tabletas y ordenadores. Todos ellos están muy familiarizados con las cámaras incorporadas en sus dispositivos y aseguran hacerse *selfies* constantemente. Se divierten y se relacionan de otra manera, por lo que con total

naturalidad, se consideran parte de una cultura global en la que participan utilizando los blogs, el portal de vídeos Youtube y las redes sociales como medio para expresarse, hablar sobre uno mismo, indicar la pertenencia a un grupo o también para distinguirse de los demás. No obstante, aseguran echar de menos nociones de lenguaje visual. Paradójicamente, se muestran escépticos en lo referente a la utilización del móvil como herramienta didáctica, no viendo viable su uso en su labor como futuros docentes de primaria.

#### Aproximaciones al retrato y autorretrato sin cámaras

El segundo input se materializó a través de una actividad de observación sin cámaras. A partir de imágenes de lo que a cada uno le inquietaba, se iniciaron diferentes vías de exploración y procesos creativos. Ejercicios breves y rápidos orientados a activar la imaginación y a desprenderse de miedos, de lo que está bien y/o mal. A modo de *antiselfie* se dibujaron retratos con la mano no dominante, dando espacio, así, al azar y a la emoción, a la espontaneidad en el aquí y ahora, explorando, jugando y experimentando con la identidad y saliendo del imaginario dominante. A modo también de *antiselfie*, se usaron pegatinas de colores como emblema contra el reconocimiento facial emulando pixelar el rostro y haciendo referencia, esta vez, a la artista Intimidad Romero (2016). En "Pics of my life" esta artista pixela su cara, y la de todas aquellas personas con las que comparte fotografías en Facebook, como un modo de anular la información del lugar primordial o *punctum*. De este modo, según la creadora, el anonimato se convierte en un instrumento generador de contenidos, es decir, en una nueva herramienta estética y narrativa.

Estos ejercicios, a modo de rituales, tienen como objeto activar nuevas conductas que ayuden a identificar y decodificar las recientes costumbres adquiridas a causa de la obsesión por los móviles. Se trata de diferentes prácticas corpo-mentales que movilizan aquellas partes del cuerpo perjudicadas e inciten una curiosidad por el mundo, comprender nuevas imágenes, nuevos puntos de vista que enriquezcan el imaginario y permitan conocernos desde otros lugares. En definitiva, se busca desarrollar atención plena en contacto con la presencia,

escucha y observación. Activando y abriendo todos los sentidos con el fin de disfrutar del camino sin convertir el resultado final y el querer terminar en lo importante.

**Figura 3**

Pixelando nuestros rostros sin cámara.

Fuente: Elaboración propia.



### Aproximación desde lo autobiográfico con cámaras

El taller concluyó con la puesta en común de las auto-representaciones basadas en las posiciones como alumnado/futuro profesorado. ¿Dónde está la corporeidad del aprender en la universidad? A partir de esta pregunta se planteó un acercamiento a la construcción de la identidad a través de auto-bio-fotografías. La imagen fotográfica se presentó como el origen del discurso principal y como forma de (re)presentar un argumento. A cada alumno/a se le solicitaron 3 *selfies* impresos en tamaño cro-mo, que posteriormente se utilizaron para reflexionar colectivamente sobre las facetas discentes-docentes: ¿cómo me veo como alumno/a en la universidad?, y ¿cómo profesor/a? ¿cómo me describiría ante los demás en 5 hashtags? Las imágenes posibilitaron generar hipótesis y preguntas, organizar ideas y representar teorías (Roldán Ramírez, 2012). Gracias a las preguntas formuladas, se pudo observar la relación que entablamos con la tecnología desde el autorretrato, la percepción y la autopercepción tanto en el ámbito académico como en el cotidiano. El tamaño del grupo, en este caso pequeño, ayudó a la discusión y a ver las fotos que normalmente no miramos. Escuchar al grupo y dejar espacio para expresarse les empoderó. Además,

agrupar las imágenes a modo de reflexión colectiva en la pizarra, permitió visualizar y canalizar una cierta insatisfacción latente en sus posiciones como alumnos/as (desmotivación, cansancio, sin-sentido...) que contrastó con una visión muy positiva en su futura identidad docente.

Por lo tanto, existe un desequilibrio de emociones encontradas en cuanto al presente y futuro. Las nuevas actividades y reflexiones en torno al *selfie* podrían ayudar a situarnos, a performativizar nuevos roles y entender el aula como un espacio de reflexión de gente de diferentes contextos, historias y experiencias. Cada propuesta de carácter autobiográfico aporta una valiosa vía de reflexión y desarrollo profesional y personal, al enfrentarnos a una mirada crítica de nuestro entorno escolar (Hernández y Barragán, 1991). En este caso, los autorretratos se convierten en autofotos -*selfies*- que, como nuevo subgénero fotográfico entre el autorretrato y la fotografía "conversacional", nos permiten dialogar mediante la construcción de relatos visuales. Según Fontcuberta, "la fotografía se convierte en la palabra dicha, porque la utilizamos para expresarnos, pero no tenemos necesidad de que permanezca. La fotografía tradicional era palabra impresa. Ahora la foto es oralidad" (Riaño, 2014).

#### Estudio de intervenciones educativas anti-selfie

Las dos intervenciones educativas, que se exponen a continuación, son experiencias de aprendizaje a través del arte que originan artefactos colectivos haciendo uso de la fotografía digital y analógica a partir de elementos individuales; y que posicionan al alumnado en la experimentación con nuevos medios, potenciando una mirada crítica de denuncia social.

#### Aproximación desde lo digital al concepto *antiselfie*: confesiones

Desde el primer momento el alumnado se posicionó, de una manera teórico-práctica, como documentalista visual. Durante una semana sacó fotos a tecnologías significativas de su cotidianidad, generando un diario visual que recogía, analizaba y cuestionaba dichos elementos. Basándose en dicho material, cada alumno/a construyó su propio entorno de aprendizaje personal: un blog donde definieron quiénes son y de dónde vienen, narrando e hiper-vinculando evidencias de aprendizaje organizadas y documentadas. Mientras tanto en el aula, se abordó el control o la vigilancia en la sociedad contemporánea, temas que se relacionaron con la ciudadanía digital y el activismo docente. Asimismo, estos temas sirvieron de base teórica para la realización de una experiencia de aprendizaje basada en el proyecto "Confessions" de la artista Gilliam Wearing.

Como resultado, se obtuvieron unas grabaciones con historias anónimas que el alumnado, e incluso el profesor, redactaron. En unas 500 palabras se recogieron incidencias o episodios críticos autobiográficos de etapas educativas que les dejaron huella, generando así pensamiento profesional docente. Las temáticas obtenidas resultaron muy diferentes: desde la denuncia al sistema educativo o estereotipos en la escuela, hasta reflexiones sobre la burbuja tecnológica y el control al que estamos sometidos en la Red. Paralelamente, partiendo de superhéroes y heroínas individuales que dibujaron, conformaron un cómic grupal en el que esbozaron máscaras *antiselfies*, a las que, con una aplicación móvil, dieron voz graban-

do y distorsionando sus voces. Finalmente, las "confesiones" fueron publicadas en la plataforma Audioboom<sup>1</sup>. Por cada confesión, crearon códigos QR con Aurasma, aplicación que permitía acceder a cada historia a través de la realidad aumentada.

El resultado de la experiencia (Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2016) muestra nuevos enfoques biográficos narrativos y visuales del alumnado y de sus profesores junto a sus máscaras *antiselfies* realizadas mezclando sonido, texto e imagen a modo de contranarrativas individuales que son puestas en común. Al final de la propuesta, el alumnado ha utilizado diferentes tecnologías y aplicaciones móviles: Symbaloo, EDrive, Google Drive, Audioboom, Aurasma etc; ha reflexionado sobre la clase invertida, redes sociales, género, pérdida de privacidad, aislamiento social, más que humanos, inmortalidad, robots etc. Según Correa (2016), se busca desarrollar una actitud indagadora en el alumnado, promoviendo la construcción del conocimiento; en un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato, así como con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

#### Aproximación desde lo analógico al concepto *antiselfie*: en busca del tesoro

Inspirado en la película "Born into Brothels" (Briski, 2004) y en el juego "En busca del tesoro", entre otros, este proyecto propuso al alumnado explorar el espacio de la escuela y el barrio en busca de, a modo de "tesoro visual", un rincón significativo. Para la creación de las imágenes *antiselfie*, se utilizaron 2 cámaras analógicas de usar y tirar que rotaron de mano a mano. Para la mayoría del alumnado, el uso de un carrito de fotos supuso una novedad. Lo mismo sucedió con el álbum familiar de fotos, que la misma Anakabe aportó como punto de partida para narrar su infancia, en donde se podían ver una selección de fotos de lugares que le marcaron. Además, gracias a los móviles se generó un mapa con las diferentes geolocalizaciones de los rincones del barrio que cada uno/a había elegido.

<sup>1</sup> Acceso a las confesiones (<https://bit.ly/2svtCO3>)

**Figura 4**

Arte comunitario como recurso educativo (Anakabe, 2016)

Imágenes cedidas por Leire Anakabe



El resultado mostraba el recorrido de la exposición itinerante, cuyos rincones significativos fueron posteriormente trasladados a la comunidad educativa en formato póster. Asimismo, el registro de cada tesoro visual encontrado en el barrio se coleccionó en un álbum colectivo.

La elección de la cámara analógica propicia en los niños y las niñas una atención plena que les conduce a capturar una única imagen, obteniendo un tesoro que les aleja de la saturación y ubicuidad de las imágenes digitales que define nuestra sociedad contemporánea. Cada imagen analógica posee un sentido crítico que nace de la amistad, género, libertad, ecología etc. en definitiva, de la identidad y la autorrepresentación. El concepto de la imagen analógica como tesoro no es nuevo. Como afirma Fontcuberta (2010:39-41), “en la fotografía analógica la imagen latente está

<escondida> y en la fotografía digital está <cerrada>”. Prosigue que si algo diferencia la noción de latencia en la imagen analógica y digital es que el factor de la espera, “Las pautas de ese trayecto emocional imprimen un “tempo [...] que se contrapone a la instantaneidad con la que acostumbramos”. Además, este proyecto implica a la familia y al barrio en el proceso, creando vínculos entre la escuela y la comunidad, y reflexionando en torno a los espacios que se habitan fuera de red en procesos de arte participativo.

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tal y como se ha visto a lo largo del texto, el *selfie*, como recurso didáctico, ha permitido trazar estrategias de conocimiento y experimentación a través de diferentes experiencias visuales, así como ha demostrado ser una va-

liosa vía para el autodesarrollo (Senft y Baym, 2015), la autoreflexión y desarrollo de la identidad docente: el *selfie* es un útil objeto para pensar (Albury, Leaver, Marwick, Waler y Senft, 2016). De este modo, el aparato móvil con su cámara incorporada, compone un dispositivo que, los jóvenes ya utilizan de modo informal para aprender y crear y que, puede convertirse en una herramienta didáctica indispensable para educar en tiempos de *selfies*. Los *selfies*, además, a partir de la fusión práctica y acción crítica, propician procesos reflexivos creativos (Letsiou, 2015), fomentando un aprendizaje autónomo y colaborativo a través de la indagación y ampliando la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje.

El arte podría convertirse, así, en una importante vía en la tarea de formación de los ciudadanos digitales del S.XXI en lo que atañe a los procesos de comprensión de la sociedad contemporánea. La imagen fotográfica, de mano del *selfie*, toma parte, se posiciona y agrega su propia mirada en este proceso. Tomar conciencia política en el acto de hacernos *selfies*, permitirá construir una ciudadanía asentada en el "yo y nosotros". La introducción del *selfie*, como autorretrato contemporáneo, en acciones pedagógicas, permitirá al futuro alumnado una transición consciente del *selfie* al *antiselfie*. El autorretrato, con contenidos autobiofotográficos, se convierte en excusa para examinar la posibilidad de intervenir en diferentes cuestiones.

Las autofotos sirven para repensar las relaciones pedagógicas vividas como alumnos -haciendo indagaciones encarnadas y performativas- y, para construir aquellas que aspiran como futuros profesores. Se trata de un recorrido activo y participativo en el que dialogan educadores y alumnado y en el que se presta especial atención a posibilitar y compartir subjetividades y saberes. Además, el *selfie* orienta al alumnado hacia actos de creación que rompen la cadena de fotos estereotipadas y reiterativas, y los hace conscientes de la extimidad a la que se ven expuestos en las redes sociales. Las nuevas narrativas biográficas, más allá de la autoafirmación, no muestran exclusivamente historias ni plantean visiones estéticas de la realidad, sino que convierten las imágenes en formas de conocimiento que permiten asimilar y comprender la realidad sobre las identidades sociales en la era de Internet. Nos encontramos ante una herramienta contracultural, en donde la fama y el egocentrismo son sustitui-

dos por la construcción y reflexión colectiva, y donde las imágenes se desmontan no solo para interpretar, sino para mostrar lo que se sitúa detrás de ellas.

Por ello, se puede concluir que, partiendo del contexto tecnológico, el *selfie* brinda una oportunidad para alfabetizar y concienciar a las nuevas generaciones en torno a las imágenes que consumen, producen y aquellas con las que se relacionan. En definitiva, el *selfie* permite explorar los entramados y dispositivos tecnológicos de las redes sociales, mediante procesos creativos, generando artefactos visuales y compartiendo interpretaciones individuales con la comunidad a través de una alfabetización visual activa y crítica. Sin lugar a dudas, la democratización de los móviles ofrece a la comunidad educativa una oportunidad única de incorporar las redes sociales y sus dispositivos a sus prácticas habituales para hablar del poder de la imagen y la cultura visual y para estimular al alumnado a pasar de consumidores a prosumidores conscientes de cultura visual.

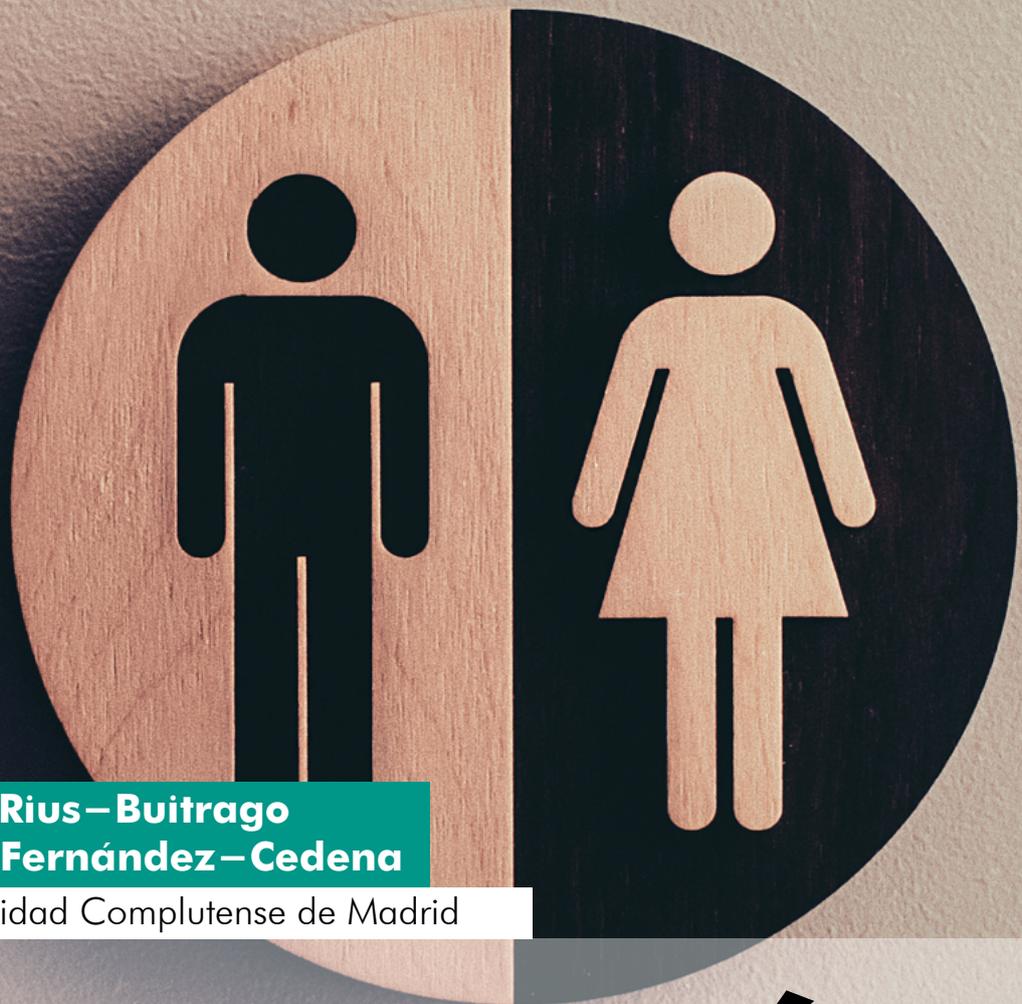
## AGRADECIMIENTOS

Este artículo forma parte del proyecto Cuerpos Conectados. Arte y cartografías identitarias en la sociedad transmedia (HAR2017-84915-R)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anakabe, L (2016). Arte komunitarioa hezkuntza Anakabe, L. (2016). *Arte komunitarioa hezkuntza baliabide gisa: Eskola eta auzoaren arteko esku hartzea*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Educación, Bilbao.
- Albury, K., Leaver, T., Marwick, A. E., Rettberg, J. W., y Senft, T. M. (2016). The Selfie Course: More than a MOOC. En Bennett, R. y Kent, M. (Eds.), *Massive Open Online Courses and Higher Education: Where to Next?* London: Routledge.
- Baigorri-Ballarín, L. (2019). Identidades robadas: Arte, apropiación y extimidad en la vida online. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 605-624. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.61417>
- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Briski, Z. (2004). *Born into brothels*. [Video]. Recuperado de <https://bit.ly/2sualHe>

- Correa, J. M., comunicación personal, 26 de junio de 2016
- Correa, J. M., Aberasturi-Appraiz, E., y Gutiérrez-Caballo, A. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 39-54. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.39>
- Ditendria. (2018). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2018*. [Web]. Recuperado de <https://bit.ly/2SCfM7m>
- Dominguez, Y. (10 de octubre de 2017). *Revelando estereotipos que no nos representan* [Video]. Recuperado de <https://bit.ly/2F4Tblo>
- Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora: La fotografía@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (27 de mayo de 2016a). Danza sélfica: el selfie es el capítulo más moderno de la historia del retrato. Lejos de ser una moda, se consolida como género fotográfico. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2Q7iaBd>
- Fontcuberta (2016b). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Garrido, C. (2015). Cristina Garrido: *Clocking In and Out*. [Web]. Recuperado de <https://bit.ly/2MFm7Le>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 7(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hernández, F. y Barragán, JM. (1991). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte Individuo y sociedad*, 4, 95-102. <http://hdl.handle.net/2445/49926>
- Illouz, E. (2012). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.
- Innerarity, D. (27 de diciembre de 2015). Yo, mí, me, con mi 'selfie'. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2sz3i5w>
- Jiménez, E. y Garmendia-Larrañaga, M. (2016, junio 20 y 21). *Educación en los tiempos del Selfie: pautas y consejos para familias con adolescentes conectados*. [Material de curso: cursos de verano UPV/EHU, San Sebastián]. Recuperado de <https://bit.ly/30qeiQQ>
- Letsiou, M. (2015). The practice of Taking Selfies in Art Education. En Saldanha, A., Trigo, C., Agra, M.J. y Torres de Eça, T. (Eds.), *Risk and Opportunities for Visual Arts Education in Europe: InSEA European Regional Congress* (pp.320-324). Lisboa: APECV.
- Manovich, L. (2014). *Selfiecity*. [Web]. Recuperado de <https://bit.ly/35b9hL3>
- Marín Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa. En Marín Viadel, R. (Ed.) *Investigación en educación artística* (pp.223-274). Granada: Universidad de Granada.
- Riaño, P. (4 de junio de 2014). Del Homo Videns al Homo Fotográfico. Joan Fontcuberta: la intimidad es una reliquia del pasado. *El Confidencial*. Recuperado de <https://bit.ly/2SB7Y5z>
- Roberts, J.A, Petnji Yaya, L.H. y Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal Behaviour Addiction*, 3(4), 254-265. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.015>
- Roldán Ramírez, J. (2012). Las metodologías artísticas de investigación basada en la fotografía. En Roldán Rodríguez, J. y Marín Viadel, R.(Eds.), *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación* (pp. 40-63). Málaga: Aljibe.
- Romero, I. (2016). *Inti(midad) Romero*. [Web]. Recuperado de <https://bit.ly/39qoXgQ>
- Shambare, R., Rugimbana, R., y Zhoua, T. (2012). Are mobile phones the 21st century addiction? *African Journal of Business Management*, 6(2), 573-577. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.1940>
- Senft, T. y Baym, N. (2015). What does the selfie say? Investigating a global phenomenon. *International Journal of Communication*, 9, 1588-1606. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/4067/1387>
- Tiidenberg, K. (2018). *Selfies. Why We Love (and Hate) Them*. Bingley: Emerald.
- Wilson, A. (10 de junio de 2014). *My Feet: a mass selfie from Erik Kessels*. [Web]. Recuperado el 26.05.2016 de <https://bit.ly/36bMmRa>
- Zafra, R. (2005). *Netianas: n(h)acer mujer en Internet*. Madrid: Lengua de trapo.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.net. Madrid: Lengua de trapo.



Alicia Rius – Buitrago  
Jorge Fernández – Cedena

Universidad Complutense de Madrid

**“EDUCACIÓN Y  
PERFORMANCE  
UNA EXPERIENCIA CONTRA  
LAS VIOLENCIAS MACHISTAS”**

-----  
**EDUCATION AND PERFORMANCE: AN EXPERIENCE AGAINST  
SEXIST VIOLENCE**

## RESUMEN

El siguiente artículo, narra una experiencia educativa llevada a cabo con estudiantes de primero y segundo de bachillerato de un instituto madrileño.

A través de una instalación y una muestra escénica, se pretende mostrar el ciclo de la violencia de género, sensibilizar al alumnado sobre el problema y empoderar a la sociedad como agentes activos contra la misma. Dicha experiencia, se apoya en pedagogías y metodologías feministas y del arte de acción, en las que las emociones y el lenguaje del cuerpo cobran un importante papel pedagógico.

Los resultados obtenidos nos indican, que el proceso cognitivo se ha visto reforzado y acelerado. Las sensaciones, emociones y experiencias vividas durante la muestra por las personas participantes, han favorecido la comprensión, asimilación y sensibilización hacia los contenidos tratados. Se comprueba por tanto, la eficacia del método empleado y se constata la conveniencia de favorecer una educación que no solo atienda al aspecto racional del alumnado, sino también al emocional y al corporal.

## PALABRAS CLAVE

**Violencia de género, Performance, Educación ciudadana, Jóvenes, Emociones, Empoderamiento**

## ABSTRACT

The purpose of this article is to describe an educational experience with students of first and second year of Compulsory Secondary Education in a secondary school in Madrid.

Through installation and performance art, this experience aims at presenting the cycle of gender-based violence, raising awareness among students about this social issue and empowering society as active agent against it. The project builds on feminist pedagogies and methodologies in which emotions and body language take an important pedagogical role.

The results achieved indicate that the cognitive learning process has been enhanced and accelerated. The feelings, emotions and experiences that the participants lived during the performance have increased understanding and assimilation, as well as raised awareness, of the course contents. The effectiveness of the implemented method is demonstrated and confirms the need to encourage not only a rational but also an emotional approach to education.

## KEYWORDS

**Gender-based violence, Performance, Citizenship education, Young people, Emotions, Empowerment**

# EDUCACIÓN Y PERFORMANCE: UNA EXPERIENCIA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS

Alicia Rius–Buitrago  
Jorge Fernández–Cedena  
Universidad Complutense de Madrid

## INTRODUCCIÓN

El Espacio de Igualdad (en adelante El) Juana Doña, en el distrito de Arganzuela en Madrid, es uno de los trece espacios municipales que trabajan con el objetivo específico de “alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres de la ciudad de Madrid a través de la sensibilización a la población y el empoderamiento de las mujeres” (Ayuntamiento de Madrid, n.d.) En base a estos fines y con motivo de sensibilizar contra las violencias machistas, el 25 de noviembre de 2017, coincidiendo con el día internacional contra la violencia de género, el El pone en marcha la muestra escénica y performativa *El hogar, ¿un lugar donde estar a salvo?*

Esta actividad ha sido posible gracias a la colaboración entre el propio El y el Centro Municipal de Salud Comunitaria de Arganzuela (en adelante CMSc). En estos centros, se trabajan desde la prevención los problemas de salud de la ciudadanía y se realizan labores de difusión y promoción de hábitos saludables, desde una perspectiva de salud comunitaria. Su gestión depende del Organismo Autónomo Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid, el cual, mantiene desde el año 2011, un acuerdo de colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, para poner en marcha el proyecto Arte y Salud (Universidad Complutense de Madrid, n.d.). Desde 2017, cuentan con tres investigadores becados en dicho proyecto, uno de ellos trabajando en el mencionado CMSc de Arganzuela. La incorporación de estos nuevos perfiles artísticos o creativos, en los equipos de salud comunitaria, ha posibilitado nuevas formas de relación y cooperación con otras instituciones y agentes, tal y como se describe en

este artículo. A partir de la misma, se exploran nuevos enfoques y vías de participación ciudadana en el ámbito de la salud, el bienestar y los cuidados, facilitando mediante el lenguaje del arte, el encuentro y la comunicación entre la población y los propios centros.

La metodología empleada en esta acción, es consecuente con los principios del El y con el mencionado proyecto *Arte y Salud*. Se pretenden mostrar los efectos que tiene la violencia de género en las personas que la sufren, dar a conocer el ciclo de la misma y empoderar a las personas asistentes para que se conviertan en agentes activos contra las violencias machistas. Para ello, se ponen en marcha recursos y métodos propios de las pedagogías feministas y del arte, con los que el lenguaje del cuerpo y las percepciones emocionales cobran protagonismo y se convierten en un recurso de comprensión y aprendizaje situado, en los que el conocimiento se produce desde la propia experiencia.

La excelente acogida de esta primera puesta en escena, tanto por las personas que participaron en ella, como por las y los profesionales de las entidades organizadoras, sirvió de aliciente para repetir la experiencia en otras cuatro ocasiones y, finalmente, llegar a un acuerdo con el Instituto de Educación Secundaria (IES) Gran Capitán, para poner en práctica la muestra con sus estudiantes de primero y segundo de bachillerato. Para ello, se realizaron algunos cambios en el diseño de la acción, con el fin de adaptarla a las problemáticas e inquietudes propias de la población adolescente. Esta última versión de la muestra dirigida a población joven será el objeto de estudio en este artículo.

## LO CORPÓREO Y EMOCIONAL COMO CONDICIÓN NECESARIA EN LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y LAS METODOLOGÍAS DEL ARTE

Las educadoras y educadores asimilados por el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, aceptan la separación de cuerpo y mente en las aulas como algo natural, primando la mente en bien del conocimiento y el aprendizaje. La mente se erige en este contexto como un ente escindido del cuerpo y, cuanto más alejado, más útil.

Este hecho que supone un abordaje concreto del conocimiento y de su manera de acceder a él, deriva en una doble dicotomía. Por una parte, asume como cierto que la mente es una realidad abstracta, escindida del cuerpo. Por otra, establece la relación, aceptada durante siglos, que vincula el cuerpo y la naturaleza como realidades asociadas a lo femenino y la mente y el pensamiento como asociadas a lo masculino (De Miguel, 1995, Amorós, 2012, H. Puleo, 2011).

Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, principio de realidad, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, el principio del placer, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. (Bisquerra, 2003, pp. 17-18).

Esta forma característicamente occidental de definir el conocimiento, supone la exclusión de las mujeres del mismo. Pero también la exclusión de los cuerpos de los lugares de aprendizaje "¿que se hacía con el cuerpo en el aula?" (Hooks, p. 1). Como señala esta autora, la anulación de los cuerpos en las aulas se consigue a través de mecanismos de represión y negación. Cuando entramos en un aula, los dolores, el hambre, la violencia sufrida, pero también el erotismo y un largo etcétera, tienen por fuerza que quedarse en la puerta para convertirnos en ese otro ente, la mente, que permanece inmaculada. El sujeto revolucionario, en términos marxistas, se queda en la puerta mientras se introduce en el aula una mente abstracta y etérea que niega la clase social y las privaciones derivadas del desigual acceso a los recursos de unos y otros cuerpos.

Además, a consecuencia de este mismo hecho, la negación del cuerpo supone la negación de toda aquella información que procede del mismo y de los aprendizajes basados en la experiencia. Asumir que somos un cuerpo supone preguntarnos por él y extraer conocimiento ¿qué es mi cuerpo?, ¿qué necesidades tiene?, ¿qué señales lanza cuando no están cubiertas sus necesidades?, ¿son personales o políticas estas necesidades?

A partir de los años 70 del siglo XX, se desarrollan las conocidas como *epistemologías feministas del punto de vista* que, en palabras de Sandra Harding (1986, p.119), tratan de unir "manos, cerebro y corazón" y superar así la dualidad impuesta por la ideología androcéntrica de la ciencia. Como señala Cabezas (2013, p.7):

no es aventurado sostener la hipótesis de la interacción, de un bucle de lo emocional a lo racional y de lo racional a lo emocional, en definitiva de una retroalimentación entre ambas dimensiones, la cual debería afectar y modificar la concepción de un sujeto moral compartimentalizado.

Para percibir la realidad con todos sus matices es necesario descolocar esta especie de compartimentos estancos en los que se han convertido cuerpo, corazón y mente, romper la frontera que los separa y aprender desde la liminalidad de estos espacios/dimensiones fracturados. De este modo se construye el *punto de vista feminista*, una epistemología que descoloca algunos de los principios clave del conocimiento científico, tales como el individualismo, la neutralidad y la universalidad del conocimiento. El punto de vista feminista es una construcción colectiva que proclama un conocimiento parcial y situado. Todo ello con una vocación de transformación social que, a pesar de las diversas posiciones, puede tener aspectos en común propios del postcolonialismo tales como:

- Redefinir la objetividad partiendo de que el conocimiento es una práctica social situada.
- Atender a la relación entre los sujetos de conocimiento y el objeto del mismo, ya que el conocimiento es una práctica integrada e interactiva.
- Preferir las posibilidades transformadoras

del conocimiento. El interés por describir las prácticas actuales está dirigido a ofrecer guías para el desarrollo de una nueva ciencia. La reflexividad adquiere una nueva dimensión política.

- Interés en formar parte de la práctica científica. No se aspira a hacer análisis externos, sino a analizar desde una posición que esté intrincada en la red de la práctica científica. Lo personal también es científico.

En las epistemologías y pedagogías feministas, a partir de los años 90 se da una vuelta más de tuerca con la aparición en 1991 del libro “El género en disputa” de la filósofa post estructuralista Judith Butler. A partir de este momento, el cuerpo pasa a ocupar un lugar central en la construcción tanto del conocimiento como de las subjetividades de las personas. Este texto cuestiona el género y la identidad como construcciones culturales dadas dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria. Pone en cuestión también la existencia del sexo en cuanto a atributo biológico dado. El sexo, lejos de ser algo “natural” y determinado biológicamente, está mediado a su vez por el lenguaje y la cultura. La relación que se establece entre el sexo, el género y la sexualidad es un continuum performativo que, igual que se construye en base a repeticiones, se puede deconstruir performando nuevamente.

La performatividad es, en la teoría de Butler, un acto transformador que crea identidad y sentido. Una performance sería, en este sentido, lo contrario de un enunciado, ya que el enunciado describe y la performance transforma. La idea de performatividad va a ser central en la experiencia que presentamos.

A través del desarrollo de esta epistemología se han desarrollado diversas pedagogías y metodologías que tienen como objetivo incidir en los aspectos cognitivos, emocionales y corporales para producir cambios en las personas. Estas metodologías han sido especialmente fértiles en prácticas culturales y artísticas, capaces de asimilar sin problemas la relación entre los tres aspectos señalados. La expresión artística “es una vía eficaz de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y vivencias, a la vez que supone una oportunidad educativa para el desarrollo personal y social”

(Cyrułnik, 2009, citado en Mundet, Beltrán y Moreno, 2014, p. 316).

Considerando que las emociones son actos cognitivos (Calderón, 2014), “fundamentales para los procesos de razonamiento” (Robayo, 2017, p. 210) y entendiendo el cuerpo como un agente de cambio, podemos enmarcar la propuesta como un ejercicio de educación ciudadana a través del cual se busca la formación de personas activas en su comunidad y se fomenta la convivencia y la resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el compromiso, la participación y la preocupación por sus intereses comunes (Sánchez Cánovas, 2013). Esta propuesta se encuentra bajo el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, incluidos en 2015 por la ONU en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En concreto, en lo referente a alcanzar el Objetivo 5 concerniente a la Igualdad de Género. Para ello, entendemos tal y como aseguran Gómez Arcos (2005) y Álvarez Ramos e Yllera (2017), que el arte de acción es una herramienta eficaz para la educación en las aulas, pues entre otras cosas, nos permite restablecer la relación entre mente y emoción por medio de una experiencia sensorial/corporal que refuerza el aprendizaje a través de lo sentido.

Debido a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. (Hernández, 2008, p. 108).

El arte contemporáneo, y más concretamente la performance como instrumento educativo “permite a los alumnos comprenderse a sí mismos y el mundo que los rodea a través de procesos creativos, ideas, paradigmas y metáforas” (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012, p. 2). De esta forma, la experiencia performativa en el aula “es una práctica transformadora para el alumnado, quien en base a una temática social se acerca a una realidad nueva” (Riaño, Mier y Pozo, 2017, p. 153).

## METODOLOGÍA

La propuesta educativa llevada a cabo se apoya, tal y como hemos visto hasta ahora, en algunas características metodológicas propias de las pedagogías feministas y del arte de acción. Dicha propuesta no nace con vocación de proyecto de investigación, sin embargo, la valoración de los resultados obtenidos nos anima a presentar aquí los datos recogidos a través de la observación directa, los cuadernos de campo y los grupos de discusión creados en cada sesión.

Cuando se nos mezcla lo “educativo” con la “investigación”, la propia metodología, aunque es didáctica, se considera una oportunidad para recoger valiosos datos, que puedan ser utilizados o mostrados como resultados de una investigación educativa.

Una referencia reciente dentro de las metodologías de las pedagogías feministas la encontramos en *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (Grupo de educación de Matadero Madrid, 2018) donde se recogen di-

versas experiencias puestas en marcha en esta institución cultural y se comparten algunas de las conclusiones extraídas de las mismas. Estas conclusiones, extraídas en forma de Collage, de talleres, de diversas creaciones culturales, nos han dado pie a sistematizar nuestra experiencia de performance y a elaborar unos acuerdos a los que los diversos grupos que participaron de la experiencia llegaron a través del diálogo.

Nuestras herramientas de recogida de datos han sido los cuadernos de campo, la observación participante, la dinamización de grupos de debate y discusión y la validación de conclusiones con los mismos.

Participantes:

La actividad se ha llevado a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2018, asistiendo a la misma 10 grupos de primero y otros 9 de segundo de bachillerato. En total 287 participantes, de los cuales 148 han sido mujeres y 139 hombres.

**Tabla 1**

Participantes por curso y género

Fuente:Elaboración propia

Agente	Grupos	Hombres	Mujeres	Total Participantes
Primero	10	86	71	151
Segundo	9	53	77	130
Total	19	139	148	287

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Las personas que han participado en la performance realizan un recorrido en grupo (entre 10 y 15 personas por sesión), que va desde el ámbito público hasta la intimidad de lo privado, desvelando esto último como una fuente de conflicto, luchas de poder y violencia. Durante el recorrido se vivencian las distintas formas en las que se manifiesta la violencia de género. La puerta de entrada a este recorrido de violencias machistas es una muestra de lo que entendemos como violencia cultural y estructural, avanzando después hacia una representación de la violencia más explícita.

A través de los pasos de la trayectoria que el grupo recorre, las personas participantes van recibiendo palabras, silencios, música, susurros, mensajes lanzados con firmeza, etc., que pretenden movilizar un nivel de conciencia corporal que les haga pasar de sujetos pasivos ante las violencias machistas, a agentes activos de cambio.

Finalmente, se muestran las alternativas y las posibles soluciones al problema.

La primera fase, la que corresponde a la violencia cultural y estructural, es representada

a través de una instalación, en la que figuran anuncios publicitarios y frases de personas relevantes de la vida pública y política, aparecidas en los medios de comunicación, con un claro contenido sexista y discriminatorio. Se escuchan, además, fragmentos de canciones de distintos géneros musicales actuales, en las que el texto y el mensaje de sus letras puede resultar violento, humillante y ofensivo para las mujeres, pues las objetualiza como instrumentos dirigidos a satisfacer el placer masculino.

La segunda parte es la más extensa y, como hemos dicho, se ocupa de escenificar el ciclo por el que se manifiesta la violencia explícita tanto en la intimidad de un grupo de amigos como en el hogar. En ella se encuentra la acción performativa de la muestra. Esta fase constituye el núcleo central de la actividad, por desvelar el interior de una casa como un lugar de peligro y no de protección, lo que genera cierta indefensión en las personas que participan. Es la fase en la que se reproduce la escala de tensión, agresión y remisión del círculo de la violencia descrito por Lenore E. Walker en su libro "The battered woman". Este es el momento de la muestra que más impacto causa y en el que nos centraremos a la hora de analizar y extraer conclusiones sobre los resultados.

La última parte, trata de ofrecer elementos para una reflexión conjunta en pos de dar una respuesta tanto individual como colectiva/social al problema de las violencias machistas. En esta fase se informa sobre recursos y estrategias y se dinamiza un debate abierto en el que las personas asistentes ponen voz a lo experimentado, sentido y vivido. Esta fase se cierra con algunas conclusiones extraídas por las propias personas.

### RECORRIDO PASO A PASO

El inicio del recorrido plantea un paseo por la violencia estructural de género que impregna cotidianamente el espacio público. En esta andadura por recortes de prensa, canciones e imágenes publicitarias que objetualizan y cosifican a las mujeres, se produce un efecto de extrañamiento en las personas participantes, ya que estos materiales a los que accedemos diariamente de manera fragmentada, se encuentran aglutinados y descontextualizados, produciendo el efecto de magnificar la mirada y verlos en toda su dimensión. Las canciones, por ejemplo, que las personas jóvenes están acostumbradas a oír en contextos de fiesta y

baile, son escuchadas al lado de sus compañeras y compañeros de clase y del profesorado. La duración de esta fase es de diez minutos, resultando más de la mitad del tiempo excesiva para quien acude, pues a partir de los cinco primeros minutos en los que se ha podido observar lo expuesto (carteles, recortes de prensa, anuncios) el tiempo restante se mantiene con la intención de producir incomodidad. Hasta aquí las personas participantes, que han entrado en grupo, permanecen cerca de quien les apetece y comentan lo que les surge.

Una vez finalizada esta parte de la muestra, se informa a las personas participantes sobre qué va a ocurrir a continuación. La performance se va a realizar en una habitación contigua. Para acceder a ella, el público se ha de tapar los ojos con antifaces para dormir. Se avisa entonces de que la sala a la que van a acceder es un espacio seguro, al que entrarán ayudados por una de las personas del El, que además, las distribuirá a lo largo de la sala y estará pendiente de cualquier contrat tiempo que pueda surgir. Una vez que todo el mundo está dispuesto en su sitio y con el sentido de la vista anulado, comienza la acción. A las personas se las dispone de tal forma que ninguna tiene contacto físico con otra. Esto produce soledad y la misma lleva a un sentimiento de vulnerabilidad e indefensión.

En su interior, tres hombres dispuestos en distintos puntos de la sala, comienzan la representación. En un primer momento se encuentran en un extremo de la misma y comienzan un diálogo. Se trata de la simulación de una conversación de un grupo de jóvenes varones en el patio de un instituto. Con un tono de burla y grosero, hacen alusión a una compañera de clase a la que han visto en una fiesta durante el fin de semana, criticando su comportamiento y su manera de vestir; "¿la que va siempre con los short que se le ve el culo?", "menudo zorrón, la piba se pegó un morreo con el tío y casi se lo come", "es una caliente... luego dice que nosotros nos pasamos.... ¡Si es que van provocando!". A continuación, los actores comienzan a moverse entre el público, mientras interpretan frases (extraídas de conversaciones y situaciones de la vida real) relacionadas con la fase de tensión de la violencia de género. En ningún caso hay contacto físico entre intérpretes y participantes. Enseguida entra un audio en el que dos chicas adolescentes comentan por teléfono una situación vivida por una de ellas, en la que relata que ha ac-

cedido a mantener relaciones sexuales con un amigo, sin sentirse preparada ni convencida de ello, obligada por las circunstancias y por el miedo a negarse y sentirse rechazada. Tras este audio, los intérpretes siguen moviéndose alrededor de las personas presentes, esta vez recitando frases que tienen que ver con el resto de las fases de la violencia de género más allá de la tensión: agresión y remisión o luna de miel. Llegados a este punto, los actores también han adoptado distintos perfiles, haciendo uno el papel de hombre sutil y manipulador, otro irónico y con actitud chulesca y el último con un comportamiento muy agresivo. En todo momento se juega con la distancia cerca-lejos entre actores y público, para crear distintas sensaciones que fluctúan entre recibir un mensaje susurrado al oído u otro proveniente de lejos o convertido en un grito. Finalmente, se escucha un audio en el que se dan datos sobre

violencia de género en adolescentes. Esta segunda fase de la muestra se prolonga durante unos diez minutos aproximadamente.

Después de esto, se indica al público que pueden retirarse los antifaces y se le invita a salir. Al recuperar la vista, se encuentran con una habitación totalmente diáfana, con las paredes forradas de negro y con tres hombres cuyo rostro está escondido tras una máscara blanca, sin ningún tipo de expresión. La salida se realiza por una ventana a través de la cual, en el exterior, se puede observar a parte del equipo del El en actitud de espera y recepción del grupo. Una vez que el grupo ha salido, algunas personas con ayuda y otras sin ella, se les acompaña a un espacio donde tiene lugar el intercambio de experiencias y sensaciones producidas por la muestra.

**Figura 1**  
Fases de la muestra, ámbitos, temas de trabajo y metodología  
Fuente:Elaboración propia



## SIMBOLOGÍA DENTRO DE LA ACCIÓN

El hecho de retirar, en un momento dado, el sentido de la vista a las personas asistentes, responde, paradójicamente, a la necesidad de conseguir la máxima atención en lo que va a suceder durante el acto performativo. De esta manera, no solo conseguimos que se concentren en lo que está sucediendo, sino que además, favorecemos la escucha aislando a la persona de su entorno y de sus acompañantes, eliminando las posibilidades de interacción entre los mismos. Así, los individuos se enfrentan a una situación extraña, sin referentes ni apoyos con los que poder huir de un ambiente que pudiera incomodarlos, permaneciendo en soledad en un espacio que les es desconocido, produciendo cierta inseguridad y tensión añadidas. Con ello, se pretende crear una emocionalidad en la persona que lo presencia, que pueda identificarse con la de una persona que sufre o es testigo de la violencia machista. A pesar de lo fácil que pueda parecer responder a una agresión verbal, sexual o física, no lo es en absoluto, máxime cuando estas situaciones se perpetran, en la mayoría de los casos, por parte de personas que pertenecen al círculo afectivo y de confianza de la víctima.

El movimiento de los intérpretes declamando sus textos alrededor de la sala, genera también incertidumbre y angustia. El público no puede prever por dónde va a surgir el siguiente grito o susurro, sintiéndose desprotegido y vulnerable, sin la posibilidad de prevenir y reaccionar con anticipación. En el momento final de esta fase, cuando ya se ha pedido a las asistentes que se quiten el antifaz, los actores se encuentran de nuevo en un extremo de la sala y tienen cubierto el rostro con una máscara blanca. Esta máscara neutra y sin expresión, añade otro elemento de tensión e incertidumbre al no identificarse al agresor. Simboliza la universalidad de la violencia, la cual no podemos asociar a ningún perfil social o cultural concreto, y provoca la sensación de que cualquiera puede estar en el lugar del agresor o la víctima, sin que resulte fácil identificarlo. Del mismo modo, la sala vacía que sirve de escenario para la acción solo es descubierta al final y se desvela como un lugar indeterminado, atemporal, y en símbolo de lo universal (Gutiérrez Álvarez, 2016).

Por último, la salida no está exenta de dificultades. Escapar de una situación de violencia exige un acto volitivo, personal e intransferi-

ble, y un esfuerzo. En nuestro caso esta salida se realiza a través de una de las ventanas de la sala en la que tiene lugar la acción. Para ello, hay que salvar la pequeña altura que separa la ventana del suelo, algunas personas pueden hacerlo por ellas mismas y otras necesitan ayuda. En el exterior se encuentra parte del equipo de profesionales del E.I. y las compañeras y compañeros que ya habían pasado anteriormente por la performance, simbolizando la importancia de la comunidad cuidadora y solidaria frente a la violencia machista. La ventana simboliza la partida, la superación del obstáculo individual y social que una persona tiene que atravesar para poder encontrar una salida.

## RESULTADOS

Para el análisis del método empleado, en cuanto a su eficacia educativa, nos apoyamos principalmente en los datos obtenidos en su fase de discusión y puesta en común, así como en la observación directa de lo acontecido durante el transcurso de la acción y en el cuaderno de campo donde anotamos los comentarios y conclusiones extraídos por las personas participantes. Considerando que podría verse alterado el necesario y premeditado clima de concentración e introspección generado en la muestra y atendiendo al derecho a la intimidad de las personas asistentes, se ha prescindido de realizar ningún tipo de documentación gráfica.

El lenguaje corporal de las personas asistentes nos va dando pistas sobre el impacto que la acción va teniendo en ellas. "Las expresiones visuales están contenidas en los mensajes no verbales; cada señal significa algo que se recibe o se transmite al otro, aunque muchas veces estas sean inconscientes" (Hamui, 2011, p. 29) Hemos podido observar como el ánimo y comportamiento del público, varía según avanza la representación. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. "Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional." (Bisquerra, 2003, p. 13).

Las personas que entran en la sala, en la que tiene lugar la parte performativa de la muestra, tras haber pasado ya por la fase anterior, mantiene un carácter desenfadado y aún hay espacio para las bromas y la risa nerviosa.

Podemos pensar que hasta ese momento, el mensaje que queremos transmitir no ha llegado a calar y que los problemas que planteamos son vistos como ajenos, de poca importancia o incluso, en algún caso, tienen su toque de humor. Sin embargo, a medida que avanza la fase performativa, el ambiente se vuelve más tenso, el cuerpo de los y las participantes ya no adopta posiciones relajadas, sino que comienzan a aparecer posturas que reflejan un nuevo estado de ánimo. Se observa una profunda concentración en lo que está sucediendo, el individuo se encuentra solo, sin apoyos y complicidades, aislado de su entorno y, en cierta forma, desarmado ante lo que está ocurriendo. El tiempo que dura la acción (unos diez minutos) comienza a ser excesivo, la reiteración de los mensajes, la sobreexposición a los mismos, los convierten en un asunto personal. De repente, no se trata de una situación que se conoce y posiblemente se condene pero que afecta a otras personas, sino que se está sintiendo y experimentando, aunque sea de manera simbólica, en el propio cuerpo. Llegados a este punto, en muchos casos, las personas se tensan en estado de alerta, casi en posición de defensa, en otros, la mirada, pese a estar cubierta, se dirige hacia abajo mostrando claramente su afectación. De igual manera, los intérpretes han señalado como según avanza la acción, ellos mismos también se van sintiendo afectados.

Los actores reciben la energía que se desprende de la sola presencia de los espectadores, y los espectadores a su vez reciben energía de los actores que están en el escenario, así como de los demás espectadores. La energía es un concepto intangible y difícil de documentar, pero no por ello debe ser dejado a un lado (McAuley, 2003, p. 88)

Como señalan Poma y Gravante (2017, p. 44), "cuando se analiza el papel de las emociones en la acción colectiva no estamos considerando sólo la esfera individual, sino también la colectiva, en la que las emociones se fortalecen, se reelaboran y se contagian". Estos mismos autores, hacen referencia al concepto de moral shock (Jasper y Poulse, 1995; Jasper, 1997, 1998, 2006b, 2011, 2013, 2014, citado en Poma y Gravante, 2017, p. 43), desde el cual podemos analizar nuestros resultados:

El shock moral es la respuesta emocional a un evento o una información que tienen la capacidad de producir en las personas un proceso de reelaboración de la realidad. El shock moral resulta así ser una respuesta emocional que implica un elemento cognitivo.

En este intercambio continuo de energía entre actores y personas asistentes, podemos afirmar que cada pase de la performance es único, pues los espectadores van guiando con sus gestos acerca de lo que necesitan para introducirse en el túnel de la violencia. Así, hay veces que el texto es declamado más con susurros, otras en cambio se declama con firmeza, incluso con un tono de voz elevado, etc.

En la salida, las profesionales reciben a las personas asistentes con las manos tendidas. Ellas están fuera y las personas participantes todavía en el interior de la sala. Cuando son capaces de verlas, ven a un tiempo la ventana, las personas que las esperan fuera, la luz natural (hasta entonces se encontraban con la vista cubierta) y su mirada está turbia aunque se observa rápidamente el deseo de salir de allí. También tienen la posibilidad de observar en ese tiempo a los tres hombres cubiertos con la máscara. Curiosamente casi nadie se detiene a observarlos, más bien les rehúyen con la mirada y buscan el camino de salida. Mientras salen se observa cierta turbación, miradas perdidas, silencio, lágrimas.

Apuntes del cuaderno de campo  
 Una vez fuera del escenario de la performance, se acompaña al grupo a una nueva estancia y se realiza una sesión de reflexión para analizar las cosas que han visto y vivido en ella. Lo primero, se recogen las impresiones con las que salen. Por citar solo algunas de las que más se han repetido, son "realismo", "impotencia", "violencia conocida", "vergüenza", "miedo", "asco", "rabia". Una vez volcadas las primeras opiniones, presentamos las tres fases de las que consta la performance y, una a una, las vamos analizando. La participación en todos los grupos salvo uno (compuesto casi exclusivamente por hombres, salvo una mujer) ha sido alta y el interés elevado hacia el tema.

En general, decían conocer muchos de los anuncios y canciones con las que se inaugura la muestra y haber reparado antes en que eran sexistas, pero verlos todos juntos, descontextualizados, decían producirles estupor y ganas

de salir de allí. Las palabras “cosificación de las mujeres”, “sexualización de los cuerpos”, etc., ya formaba parte de su vocabulario lo que demuestra un interés previo hacia el tema, por una parte, y una labor importante de sensibilización de las instituciones públicas hacia el mismo, por otro.

En el segundo paso de la performance las personas se sentían profundamente incómodas y era una sensación que se les quedaba en el cuerpo. Los chicos podían experimentar en esta fase lo que siente una mujer sometida a piropos, comentarios sexistas y acoso. En general, los chicos no sienten identificación con la víctima de los comentarios sino con la persona que observa o es cómplice de los mismos. Mientras esto producía vergüenza en los chicos, la sensación experimentada por ellas era de rabia e impotencia.

Con respecto a la grabación en el que una chica mantiene relaciones sexuales con un chico sin consentimiento, había un consenso entre chicos y chicas de que las relaciones sexuales que se producen por insistencia abusiva, sin consentimiento por una de las partes, aunque sea en el ámbito de la pareja, es violación. En este sentido, se ahondaba en cómo son las relaciones sexuales con coacción y cómo se podrían sustituir por relaciones sexuales de Buen Trato. En este aspecto, pudimos observar que la sentencia del conocido caso de violación de “la manada” ha servido para divulgar muchas reflexiones sociales en torno al consentimiento en las relaciones sexuales y ampliar la percepción de violencia sexual.

La última parte de la reflexión la dedicamos a desarrollar estrategias para salir de la violencia estructural, fortaleciendo comunidades cuidadoras. Aquí salen muchas propuestas para rescatar a chicas que están siendo acosadas, para dejar de ser cómplices de comentarios y chistes sexistas, para fomentar la reflexión entre los hombres (sin caer en auto complacencias), etc. En la elaboración de propuestas, los grupos participan activamente. Algunas de estas propuestas dan cuenta del grado de implicación y reflexión previa de una parte del alumnado y son tales como “dirigirte a una chica como si la conocieras y ponerte a hablar con ella si ves que está siendo acosada por uno o más chicos”, “gritar fuego en lugar de auxilio o socorro porque tiene más capacidad de atraer ayuda”, “hablar con tus amigos acosadores de discoteca en un lugar en el que estén relajados y cuando se les haya pasado el pedo”, “poner

en evidencia a quien produce situaciones de acoso en el metro”.

Los grupos de participantes en cada sesión se organizaban de forma voluntaria, por tanto, lo habitual es que estuvieran conformados por personas que mantenían una buena relación. El paso por la performance tiene, según los comentarios del propio alumnado, un efecto movilizador muy potente que da paso a la acción y al diálogo. Solo un grupo, integrado mayoritariamente por chicos, dijo haberse sentido indiferente. En este sentido, las investigaciones de Cenizo, del Moral y Varo (2011, p. 266), señalan, en relación al comportamiento de los grupos de chicos ante el problema que nos ocupa que:

Esta aparente desensibilización a las consecuencias del hecho violento puede deberse a que la identificación con las víctimas no ocurre de forma directa (...). Desde este punto de vista, el trabajo con los chicos debería estar centrado en establecer patrones de identificación y reconocimiento de elementos comunes de la violencia que se desarrollan en la población masculina.

Por otro lado, el profesorado que ha pasado por la experiencia también la ha valorado muy positivamente, excepto un profesor, que nos hizo llegar a través de un mail su descontento por los contenidos trabajados, insistiendo en que el alumnado era menor de edad y no le parecía adecuado.

Desde el equipo de intervención valoramos muy positivamente la capacidad que tiene esta muestra escénica de “pasar por el cuerpo” de quienes la visitan la reflexión sobre las violencias machistas.

## REFLEXIÓN GRUPAL

Algunos comentarios de los/las participantes En los grupos de debate que se generaron al finalizar la actividad, surgieron comentarios y reflexiones de los/las participantes que mostraban sentimientos de incomodidad, malestar, impotencia, rabia, “vergüenza”..., de sentirse “cómplices”.

Se han repetido valoraciones por parte de las participantes:

- Esta ha sido la única actividad fuera del instituto que ha tenido sentido para mí
- Nos gustaría saber cómo podemos apoyar al Espacio de Igualdad
- Nos ha hecho ver la violencia que contemplamos diariamente como violencia
- Se tendría que empezar a dar esta formación en primaria

Por parte del profesorado hemos contado también con buena acogida. Frases como:

- Estas escenas las vemos todos los días en clase.
- Ellas y ellos saben que esto pasa.
- La experiencia de pasar por aquí nos va a permitir hablar de esto con más facilidad

dan cuenta de la necesidad de abrir espacios de comunicación entre profesorado y alumnado y también entre el propio alumnado, de cara a favorecer las respuestas colectivas a este tipo de violencias.

Un aspecto que ha destacado entre los grupos es el nivel de corresponsabilidad que los varones han mostrado en relación al acoso de las chicas. Ha sido frecuente en la finalización de varios pases que uno o más chicos se acercaran a decir que ellos han presenciado escenas de acoso a chicas por parte de algún amigo suyo y que no han respondido con suficiente rotundidad. También se ha acercado alguna chica acompañada de amigos de clase a relatar cómo sufrió acoso por parte de un hombre en la parada de autobús durante varios días y cómo sus amigos y familia le ayudaron a denunciarlo y a seguirle. El grado de interés y sensibilidad mostrado hacia el tema ha superado con creces lo esperado y da cuenta de que el tema de la violencia machista y el acoso callejero está en sus vidas de manera cotidiana.

En los casos (también los ha habido) de personas, sobre todo mujeres, que salían afectadas por lo visto y vivido pero que no compartían en grupo sus sensaciones ni reflexiones, el equipo ha procurado hablar con ellas al finalizar la puesta en común y despejar dudas sobre su situación acerca de si se encontraban en una

relación de violencia. El momento de reflexión en grupo ha cuidado mucho la información que se volcaba en el grupo y la que se hacía en una conversación individual, para salvaguardar la protección de datos de las personas participantes.

Un comentario muy interesante fue recogido días después por uno de los intérpretes de la muestra escénica, al que un pequeño grupo de chavales que había asistido a una de las sesiones, le dio las gracias porque desde ese momento “ya podían hablar del tema”.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para compartir las conclusiones nos proponemos retomar el inicio del presente artículo y establecer con él un hilo que vincule el marco teórico de partida con las reflexiones finales extraídas de la experiencia performativa. Partimos de la necesidad de descolocar esta especie de compartimentos estancos en los que se han convertido cuerpo, corazón y mente para así poder percibir la realidad en todos sus matices. Decíamos que a través del punto de vista feminista, accedemos a un conocimiento parcial y situado capaz de integrar estos aspectos cognitivos de la realidad racional, emocional y sensitiva, todo ello con una vocación de transformación social.

A través de la puesta en práctica de la performance *El hogar, ¿un lugar donde estar a salvo?* dirigida a público adolescente hemos podido comprobar cómo la experiencia de participar en la recreación de situaciones de violencia machista cotidianas interpela y moviliza al alumnado de una manera directa. Lo que ocurre en el interior de ese hogar lo están viviendo ellas y ellos y, en este sentido, son parte de la realidad que contemplan. La “objetividad” en torno a este problema queda entonces redefinida, partiendo de su propia experiencia situada.

Son muchas las conclusiones que extrajimos de las conversaciones con las más de doscientas personas adolescentes que participaron en las sesiones de reflexión. Nos hemos permitido agrupar algunas de ellas bajo los siguientes epígrafes, de cara a sistematizar mejor la información que queremos sea compartida.

#### EMPODERAMIENTO

El enfoque de Empoderamiento de la teoría feminista, en especial desde la III Conferencia mundial de las mujeres celebrada en Nairobi en el año 85, auspiciada por Naciones Unidas, pone el énfasis en que todo proceso social y político dirigido a favorecer la igualdad de género debe incorporar transversalmente un enfoque que permita aumentar el poder y control sobre sus vidas de los grupos tradicionalmente oprimidos. Aquí surgen debates en torno a ¿cómo favorecemos el aumento del poder y control sobre sus vidas de estos grupos?, ¿es el mismo poder que domina el que deben de ejercer los grupos oprimidos?, ¿es posible y necesario que los grupos privilegiados transformen su ejercicio de poder?

Sobre la primera cuestión, acerca del cómo hacerlo, hay multitud de propuestas de las que los grupos de reflexión se hicieron eco. El acceso a la información, el ejercicio de un pensamiento crítico, la articulación política del descontento, el establecimiento de un continuum que vaya de lo personal a lo político son algunas de ellas. En los grupos frecuentemente salía la idea de que “de esto no se habla”. La posibilidad de nombrar las violencias para luego problematizarlas y politizarlas ha sido un ejercicio que ha permitido el empoderamiento tanto de las chicas (“un problema que es visible es un problema que es abordable”) como de los chicos (“me siento avergonzado”, “me siento cómplice”, “esas actitudes a nosotros también nos humillan”).

Conviene recordar que el empoderamiento no es algo que “se otorgue” a alguien, es una capacidad innata en todos los seres humanos a la que se accede por estrategias como educación social crítica. Pero exige voluntad de cambio, de análisis, de transformación de la realidad y de articulación con otras. En este sentido, la experiencia de la performance no empodera de por sí, pero si favorece un cauce para el empoderamiento de las personas que pasan por ella. Gracias a ella, las personas participantes han podido establecer un vínculo de lo personal a lo político en lo referente a las violencias machistas, que conecta el interior de nuestras cabezas, de nuestros cuerpos y de nuestras casas con lo que sucede fuera de ellas. El alumnado ha podido reflexionar de manera crítica sobre estas conexiones, sintiéndose parte del entramado social, así como formular diversas propuestas que permitan superar este gran problema social.

Nuestra participación como observadoras/es y dinamizadoras/es de la experiencia nos ha permitido atender a la relación entre los sujetos de conocimiento y el objeto del mismo, constatando que el conocimiento es una práctica integradora e interactiva.

En relación a la segunda y tercera preguntas que plantea el Empoderamiento (¿es el mismo poder que domina el que deben de ejercer los grupos oprimidos?, ¿es posible y necesario que los grupos privilegiados transformen su ejercicio de poder?) existen respuestas comunes. El tipo de poder que plantea el Empoderamiento feminista no es un poder que se ejerza “sobre otra/o” y que, ejerciéndose, establezca jerarquía entre quienes participan del mismo. El Empoderamiento establece un tipo de poder “desde una/o” y “con otras/os” para favorecer un cambio social o “poder para” transformar las estructuras que generan opresión en favor de la igualdad. Es un tipo de poder que establece la democracia y la horizontalidad entre quienes participan del mismo como principios rectores.

A través de la experiencia, hemos podido ver cómo las respuestas del alumnado se asemejan más a la construcción de un poder que suma para todos a un poder que reste para unas mientras suma para otros. Algunas de estas respuestas eran que es necesaria la educación desde las edades más tempranas posibles para interiorizar la igualdad y el respeto a la diferencia. También señalaban la importancia de la solidaridad hacia las víctimas y el acompañamiento, tanto por parte de chicos como de chicas. Por último, se enfatizaba la necesidad de rechazo social a los hombres machistas y con actitudes violentas, pues se observaba que sólo haciéndolo se iba a conseguir aislar estas conductas.

#### VIOLENCIAS MACHISTAS (CERCA/ LEJOS)

Romper la frontera que separa un problema social, con la magnitud de las violencias machistas de nuestra intimidad, es el objetivo de la performance expuesta. La violencia irrumpe en nuestra vida de la misma manera que lo hace en la de millones de mujeres, como un acto terrorista que nos deja a la vez perplejidad y rabia. La diferencia con un acto terrorista es que éste se suele producir en un espacio público, a la vista de la gente y despertando toda la solidaridad social, y las violencias ma-

chistas se esconden, se ocultan y a menudo producen descrédito social. La posibilidad de hacerlo público, de romper la distancia con los problemas sociales que nos rodean, es lo que da la fuerza para combatirlos. Si podemos acercar a las personas la violencia machista, estaremos un paso más cerca de conseguir comprender su origen y frenar su avance. E incluso de erradicarla.

La mayoría de las personas participantes decían ser capaces de ver y reconocer esas violencias en sus vidas cotidianas. Lo que se transforma a través de la experiencia era la mirada que tenían sobre ella. Poder tener a las personas participantes presencialmente en la sala, permitía jugar con el flujo entre “cerca” y “lejos” de los actores, con el tono de voz elevado o susurrado, con el “me lo está diciendo a mí” o “se lo está diciendo a otra”. Todo eso produce sensaciones diversas en el cuerpo que hacen pasar de la complicidad inicial a la perturbación, a la incomodidad e incluso a la identificación y el dolor. El acercamiento al problema con el cuerpo y, posteriormente, también con el lenguaje capaz de nombrar las reflexiones que ha suscitado la experiencia, tienen un poder transformador.

## PARTICIPACIÓN EN LA LUCHA CONTRA LAS VIOLENCIAS MACHISTAS

Como comentábamos al inicio, el punto de vista feminista tiene una predilección por las posibilidades transformadoras del conocimiento. El interés por describir las prácticas que estamos llevando a cabo está dirigido simultáneamente a ofrecer pistas para el desarrollo de una nueva ciencia que permita acercarnos a un horizonte de equidad. La reflexividad adquiere así una nueva dimensión política.

El interés en formar parte de la práctica científica no se basa, por tanto, en hacer análisis externos, sino en analizar desde una posición que esté vinculada en la red de la práctica científica. Nosotras y nosotros observamos pero también formamos parte, sentimos y vivimos la experiencia. Lo personal, lo subjetivo, lo emotivo, también es científico.

En este sentido, el enfoque de empoderamiento viene a subrayar la importancia de la experiencia como un elemento necesario para dar “el paso al acto”. La necesidad de actuar frente a lo que consideramos injusto, más allá

de analizarlo, lejos de estereotiparlo, es lo que le da sentido a esta experiencia. Queremos remover conciencias, transformar la sociedad machista en una sociedad de buen trato donde todas las singularidades se vean respetadas y representadas, pero sabemos que el reto es el “cómo hacerlo”. En este punto es donde las metodologías del arte y feministas nos han ofrecido muchas posibilidades de superar las dicotomías propias del sistema patriarcal (masculino/femenino, cuerpo/mente, público/privado, racional/emocional) en bien de una práctica integradora que combine todos estos elementos, sin fracturarlos ni jerarquizarlos, para hacer posible un horizonte de igualdad de oportunidades y de paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramos, E. e Yllera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61. Disponible en: [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22157/1/0235347\\_00026\\_0006.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/22157/1/0235347_00026_0006.pdf) (Consultado 16-11-2018)
- Amorós, C. (1991), *Hacia una crítica de la razón patriarcal* (2ª ed.). Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (31 de marzo de 2012), “¿Hay un ecofeminismo crítico?”, *El País*. Disponible en: <https://blogs.elpais.com/tormenta-de-ideas/2012/03/hay-un-ecofeminismo-critico.html> (Consultado 16-01-2019)
- Ayuntamiento de Madrid, n.d. Portal web del ayuntamiento de Madrid. Disponible en: <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Igualdad-entre-mujeres-y-hombres/Espacios-de-Igualdad?vgnextoid=c5571026200a5310VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=c426c05098535510VgnVCM1000008a4a900aRCRD> (Consultado 02-04-2019)
- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2012). La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. En: Callejón, M.D. y Moreno M.I. Eds. *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA, Ilustre Colegio

- Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Disponible en: [http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1\\_comunicaciones/intervencion\\_reconstruccion/190\\_bajardi\\_alvarez\\_performance-sekundaria.pdf](http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-sekundaria.pdf) (Consultado 15-02-2019)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071> (Consultado 08-11-2018)
- Butler, J. (1991) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Arbor*, 189, (762), a052. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.762n4003> (Consultado 12-12-2018)
- Cenizo, M. del Moral, G. Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (Estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro *Ante el espejo* como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia. Revista de teatro español contemporáneo*, 11-12, 255-267. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3677553> (Consultado 09-05-2016)
- Calderón Rivera, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva antropología*, 27, (81), 11-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15936205002> (Consultado 10-12-2018)
- De Miguel, A. (1995). Feminismos. En: Amós, C. *10 palabras clave sobre Mujer* (4ª ed.). Navarra: Verbo Divino.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 117-134. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A> (Consultado 16-11-2018)
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2018). *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (1ª ed.). Madrid: Matadero, Centro de Residencias Artísticas
- Gutiérrez Álvarez, R.M. (2016). El teatro breve actual como revulsivo en la lucha contra la violencia de género. En torno a la figura de Jesús Campos García. En Álvarez López, C.J. et al. Eds. *Tuércele el cuello al cisne. Las expresiones de la violencia en la literatura hispánica contemporánea (siglos XX y XXI)*. Sevilla: Renacimiento. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=659005> (Consultado 04-02-2019)
- Hamui, S. (2011). El ritual como performance. *Enunciación* 16(1), 16-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782211> (Consultado 20-10-2018)
- Haraway, D. (1991): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1986): *Ciencia y feminismo* (5ª ed.). Madrid: Morata
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> (Consultado 14-12-2018)
- Hooks, B. (1994). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Enseñando a transgredir*, New York: Roudledge. Disponible en <https://es.scribd.com/document/372147388/Hooks-Eros-Erotismo-y-El-Proceso-Pedagogico>
- H. Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible* (1ª ed.). Madrid: Cátedra.
- McAuley, G. (2003). Espacio y performance. *Acta poética*, 24(1), 71-91. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.2003.1.98> (Consultado 10-02-2019)
- Mundet, A. Beltrán, A.M. y Moreno, A. (2014). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060> (Consultado 15-11-2018)
- ONU, nd. Portal web de Naciones Unidas, Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustai->

nableddevelopment/es/development-agenda/ (Consultado 12-01-2019)

Poma, A. y Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 32-62. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/318670289\\_Emociones\\_protesta\\_y\\_accion\\_colectiva\\_estado\\_del\\_arte\\_y\\_avances](https://www.researchgate.net/publication/318670289_Emociones_protesta_y_accion_colectiva_estado_del_arte_y_avances) (Consultado 15-12-2018)

Riaño, M.E. Mier, P. y Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 16(32), 151-164. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205682> (Consultado 14-11-2018)

Robayo, A. (2017). Que la paz no nos cueste la vida: el trabajo emocional de los movimientos sociales frente a la guerra en Colombia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 204-240. Disponible en: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/arobayo.pdf> (Consultado 16-12-2018)

Sánchez Cánovas, J.F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 59, 1-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950255007> (Consultado 04-03-2019)

Universidad Complutense de Madrid, n.d. Portal web de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://www.ucm.es/artesaludproyectos/Presentaci%C3%B3n> (Consultado 24/04/2019)

Walker, L. (2016). *The battered woman* (4ª ed.). New York: Springer Publishing Company

Elena Carrión Candel  
Mercedes Pérez Agustín  
Isabel Matilde Barrios Vicente  
Yannelys Aparicio Molina

UNIR

**“ BENEFITS OF  
INTRODUCING  
PICTURE BOOKS  
THROUGH ICTS IN  
BILINGUAL SETTINGS:  
AN EXAMPLE WITH  
CUADERNIA AND PRESS HERE  
BY HERVE TULLET ”**

**BENEFICIOS DE INTRODUCIR LIBROS ILUSTRADOS A TRAVÉS DE LAS  
TIC EN ENTORNOS BILINGÜES: UN EJEMPLO CON CUADERNIA Y PRESS  
HERE BY HERVE TULLET**

## RESUMEN

Los álbumes ilustrados fueron implementados a partir de la obra *Millions of Cats* de Wanga Gag y han resultado ser un excelente recurso porque las imágenes, en contraposición a las palabras, tienen un papel primordial. Este recurso se convierte en el aliado perfecto para los nativos digitales quienes se sienten atraídos por las imágenes que junto con las TIC lo convierten en una experiencia más atractiva y motivadora.

El álbum ilustrado *Press Here* de Herve Tullet se ha empleado para trabajar las 4 C de AICLE (Contenido, Cultura, Comunicación y Cognición) a través de materias no lingüísticas (arte, matemáticas y música). *Cuadernia* por su flexibilidad y facilidad es la herramienta más adecuada para introducir el álbum ilustrado a través de la metodología AICLE a edades tempranas. Se han llevado a cabo diferentes actividades para trabajar el arte como resultado de la mezcla de los colores primarios o el video, consolidando la forma del círculo que ayudará a los alumnos a activar su conocimiento previo de forma visual. Las matemáticas también se introducen a partir de *Cuadernia* con el propósito de aprender a contar hasta 5 a partir de los tapones de las botellas de plástico asociadas a los colores. Por último, la música junto con la forma de los círculos se muestra a partir de la pintura de dedos. Por todas las ideas expuestas con anterioridad, es altamente recomendable emplear el software *Cuadernia* para trabajar cualquier álbum ilustrado a través de la metodología bilingüe porque ampliará el conocimiento de los alumnos y les permitirá practicar en un entorno más dinámico y atractivo.

## PALABRAS CLAVE

Educación temprana; Álbumes ilustrados; TIC; AICLE

## ABSTRACT

Picture books which were implemented through Wanga Gag's *Millions of Cats* have been proven to be an excellent resource because images opposed to words have a leading role. This resource also becomes a perfect ally for digital natives who are appealed to images and with the use of ICT tools turns it into a more appealing and engaging experience.

The picture book titled *Press Here* by Herve Tullet has been used to work the 4Cs of CLIL (Content, Culture, Communication and Cognition) through non-linguistic subjects (Art, Math and Music). *Cuadernia* due to its flexibility and easiness it is the most suitable ICT tool to introduce a picture book through CLIL methodology at early stages. Different tasks to work Art like the result of mixing primary colors or a video to consolidate the shape of a circle help students to activate their prior knowledge in a visual way. Math was also introduced through *Cuadernia* with the aim to learn counting until 5 through bottle caps and associated to colors. Lastly, Music together with the shape of the circles was displayed showing finger paint. For all the previously stated ideas, it is highly recommended to use a software like *Cuadernia* to work any picture book through bilingual methodology because it will broaden students' knowledge and allow them to practice in a more dynamic and attractive environment.

## KEYWORDS

Early education; Picture Books; ICT; CLIL

# **BENEFITS OF INTRODUCING PICTURE BOOKS THROUGH ICTS IN BILINGUAL SETTINGS: AN EXAMPLE WITH CUADERNIA AND PRESS HERE BY HERVE TULLET**

**Elena Carrión Candel**  
**Mercedes Pérez Agustín**  
**Isabel Matilde Barrios Vicente**  
**Yannelys Aparicio Molina**  
UNIR

## **INTRODUCTION**

The use of Content Integrated Language Learning (CLIL) has been widely recognized as very useful in learning a foreign language (Marsh, 2012; Mehisto, 2012; among others), even more when it is introduced at an early age. Given the fact that we cannot rely very much on written words at this stage of education, the introduction of picture books is especially recommended, even more in this CLIL context, where the 4 C's can be easily integrated. Similarly, the use of Information and Communication Technologies (ICT) needs to be present from this period, as present-day kids are clearly digital natives (Prensky, 2001), and the current legislation, as much as society, demands that we introduce, among others, this competency.

In this paper we present an example, *Cuadernia: Press Here*, to prove that the inclusion of all these aspects (early education, CLIL, picture books, and ICT), is not only possible, but recommended as a tool to cover the different areas of knowledge for preschool (self-knowledge, knowledge of the environment, or language: communication and representation) (RD 1630/2006).

The five sessions presented in it have as common ground Hervé Tullet's picture book *Press Here* (2010) and cover the use of colors through Math, Art, and Music, as well as the teaching of vocabulary and concepts of directionality and laterality in a CLIL context to use at preschool level.

## **BENEFITS OF STORYTELLING IN AN INTEGRATED KNOWLEDGE**

According to Glazer & Burke (1994), from a linguistic perspective, stories help us introduce grammar, vocabulary, and structures in a meaningful context, which eases the understanding of the narrative world and the content of the story. Cameron (2001) also highlights that stories offer real opportunities for conversation, which helps children widen their repertoire of vocabulary and be in touch with new words while listening to the story. Furthermore, Cameron adds that through repetitions there is a parallelism, predictability + surprise or repetition + change, which is usually reflected in the language pattern repetitions.

Through repetition listeners will memorize vocabulary, structures, phonemes, and recall situations from other stories and how the characters have overcome these situations. As Ellis & Brewster (1991) claim, repetitions contribute to the natural acquisition of language and the anticipation of the events that will take place in the story.

Georgiou & Verdugo (2010) plan to tell stories in a meaningful context, which will allow us to combine all skills: listening, speaking, reading, and writing. Through authentic material, they continue, the context, grammar, and vocabulary rely on the understanding of the stories that are presented in class. Along the same line Isbell (2004) analyzes the impact of telling stories about reading comprehension among

the youngest students. The results of the study prove that they help improve all the skills, and that those children who are used to listening to stories have a better reading comprehension, as compared to those who only read.

As mentioned earlier, the implementation of stories for the acquisition of a foreign language facilitates:

1. Motivation, because students develop positive attitudes towards learning a language.
2. Imagination, as it will help children foster their creativity, think how other characters can face different situations, as well as introduce other characters in the story and the endings.
3. Oral skills, since it will help students pay attention to the story, in order to decodify the message in the foreign language. Thus, they will get familiarized with the sounds not inherent in their mother tongue; and, once they learn the letters, they will read the words, so that, later, they will be willing to build their own sentences.
4. Communicative skills, as the recipients will be familiar with the vocabulary and the phonetics, which will promote their trust when they have to express themselves in a foreign language.
5. Finally, social skills, for, through stories, the students will empathize with the characters, try to help them, give them possible solutions, etc.

This literary resource is the most used in early stages due to the plot, which tends to be not very complex and deals with topics related to positive virtues like generosity, kindness, or loyalty; or, on the contrary, to negative ones, like envy, greed, and revenge. Through repetition—as in *The Three Little Pigs*, with the oldest, the second, and the youngest brother, or in *Goldilocks and The Three Bears*, where they all have different sizes and eat their soup in bowls according to their size—, memorization will be an easy task. In the case of picture books, images become relevant, as opposed to words, inviting the reader to anticipate what will happen next. We all have in mind some stories where images have a special relevance—like the poisoned apple of *Snow White and The Seven Dwarfs*, or the wolf in *Little Red Riding Hood*. Taylor (2010) highlights that the narration of stories

comprises a series of didactic features, including a repetitive style to reinforce vocabulary and grammar full of rhythm and intonation; ease of understanding than other genres because it presents clear and specific aims; provision of material for all levels; and usefulness for the development of cognitive and academic skills and facts which are predictable.

## HOW TO WORK PICTURE BOOKS WITH CLIL METHODOLOGY

The previously mentioned approaches have the aim of language learning development in a meaningful and integrating context. In this respect, picture books constitute without doubt one of the most interesting resources to learn content integrated in learning, though this teaching modality has not been exploited so far at early stages in Spain.

Through picture books we can work with Coyle's (2005) 4 C's: The C of content, because the images incite the use of vocabulary; the C for communication, as there is an interaction between the students as well as between the teacher and students; the C for cognition, since students prove their understanding of the vocabulary through activities like flashcards, role plays, oral presentations, etc.; and the C for culture, for they learn the traditions and customs of other countries. At the same time, the proposed activities will contribute to consolidate and deepen their learning. For this reason, we introduce Blooms' Taxonomy (1956), which, in pre-school, will be limited to the LOTS (Low Order Thinking Skills) based on remembering, understanding and applying, so they later can move onto HOTS (High Order Thinking Skills) to analyze, assess and create the acquired content in the LOTS.

## HOW TO WORK THE 4 C'S THROUGH PICTURE BOOKS

With this in mind, picture books may be useful tools to work these 4 C's considering the following aspects:

1. Stories through cognition: Through visual literacy, the student will be able to associate the images with the acquired knowledge, as well as predict, guess and rebuild the meaning of the story. As Meyer (1990) and Kellerman (1992) state, stories present multiple shapes from the linguistic and the semantic perspective, which can be complemented with the use of images and

sometimes through sounds. At the same time, picture books will help in the learning process, introducing them firstly through narration or through active listening, and showing part of the story to create an inspiring frame to build other stories, add characters, or change the plot.

2. Stories promoting Content: Picture books present a wide variety of topics directly linked to the curricular content: animals, colors, shapes, or family, among others. As we have previously exposed, stories give the opportunity to contextualize and include new vocabulary, making it more feasible and easier to memorize. Although the image increases its importance towards words, key expressions are chosen to ease pronunciation and writing.
3. Stories to foster communication: picture books, because of their images and appealing topics, awaken the students' interest and help them react either verbally or non-verbally to the story told through images and words. The story turns into the tool to express feelings, ideas, and to activate their previous knowledge, giving into getting better through other peers' ideas, adding other characters, or making up a different ending.
4. Stories to introduce culture: through picture books, students will be able to know other cultures, countries, and different cultural values, thus having a richer vision of the world and accepting other ways of living. They will reach a more global vision and broaden their minds towards the family, traditions, food, etc., and respect theirs and those of other countries and societies.

### ICT AND CLIL FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT EARLY STAGES

One of the new strategic axes of the different reforms and educational interventions together with ICT, is the learning of foreign languages, which is one of the greatest outstanding subjects of the curriculum. The justification lies in a globalized world, where exchanges of all kinds demand the mastery of languages, especially of English. These assumptions have led to the design of different projects and programs, one

of which is the transformation of schools of primary and secondary education in bilingual, linguistic sections, or CLIL centers. In this line, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), considers apprentices of a language as social agents who, through the use of the language, should be able to develop in a series of communicative situations. Therefore, the CEFR establishes "know-how" as one of the essential characteristics of language learning. In this sense, it also advocates the use of ICT as keys to language learning, for they offer a great deal of resources and materials that are very appealing to students, as well as collaborative programs with Educational communities in other countries, with programs such as COMENIUS or eTwinning.

This proposal for educational innovation aims to show the importance of learning a foreign language at an early age (Moon, 2000; Moya, 2003; Rodríguez & Varela, 2004; Murado, 2012). Similarly, for the previously mentioned reasons, CLIL methodology has been chosen (Coyle, Hood & Marsh, 2010), due to its advantages, being a very novel and demanded methodology in the world education system, especially for the didactics of the English language in early childhood education, and because it has served as basis to the current techniques of Teaching-Learning for its many benefits in the educational context, as proved by the contributions of many authors (Banegas, 2012; Mehisto, 2012; Marsh, 2012; Tarnopolsky, 2013; McDougald, 2015; Temirova & Westall, 2015; Arribas, 2016; Zhryum, 2016). All of them justify that the teaching-learning that follows a CLIL methodology has innumerable advantages for the learning of a foreign language, among which we could emphasize:

- Students use the foreign language for action, to provide solutions to problems, thus improving their expression and oral interaction in that foreign language.
- Learning another language becomes an experiential and multicultural expression, which enables a positive attitude towards bilingualism and other cultures, and it implies a deeper linguistic immersion that helps students process the foreign language.
- Students develop multiple learning strategies, since the fact of working the content of a material in another language

brings about a greater effort to understand and to create knowledge, which implies that the learning is carried out from several different perspectives.

- Students are at the center of this methodology and to be able to communicate in another language, socializing activities must be raised through cooperative work.

Likewise, the CLIL method that is characterized by the learning of the language through the use of the same, called "*Learning by using*," allows a better learning of competencies as decisive in the students as the communicative and the social. Furthermore, they are enhanced notably with the incorporation of ICTs, since the technological tools and digital and multimedia resources allow updating and dynamizing the didactic processes in a more motivating way than with more traditional methodologies, facilitating the acquisition of contents in an interactive and playful way, while allowing to adjust the teaching-learning process to the rhythm of each student in contextualized situations, achieving a more meaningful learning (López, 2007; Pérez, 2008; García Laborda, 2011; Livingstone, 2012; Milán, 2013).

In this line, language learning is using new methodologies that find in ICT an excellent ally to carry out this learning. Among the most outstanding are collaborative learning, CALL, e-Learning, DIALANG, or the already commented CLIL, which use new technologies to train, educate and evaluate students in languages through specific applications or educational virtual environments. We strongly consider that teachers, who follow the latter methodology, CLIL, must use the support of ICT and incorporate them into their daily pedagogical praxis, to design didactic resources visual and auditory to facilitate learning.

## THE IMPORTANCE OF THE USE OF ICT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The stage of early childhood education corresponds to one of the most important moments of the life of children, because it is when they begin to relate to others and acquire their first learning foundations for the mandatory education stages (Primary and Secondary). We must endeavor for the stage of early childhood education to arouse the curiosity of the children,

to provoke stimuli and to establish the basis of the first knowledge that will be forged in the next educational stages. That is why it is necessary to initiate the children in the employment and dominance of new technologies from the earliest ages, and to allow the little ones to familiarize themselves with them at the same time that they are educated in their use, because it is not about entertaining or distracting with the use of ICT, but rather about educating our students to be digital natives (Prensky, 2001).

Thus, educational institutions should try to cover ICT skills and competencies and, at the same time, develop digital and technological competencies among their students. In this sense, we emphasize that not only it is enough to know how to search and access the information, but that it is also important to know how to develop in the technological field, to recover the information and to achieve digital literacy for a real and competent teaching and learning (Cabero, 2015, Area, Hernández & Sosa, 2016; Arcel & Tejedor, 2017).

In this sense, those educational centers that are integrating ICT in their classroom routines for the training of Generation Z teachers (Fernández-Cruz & Fernández Díaz, 2016) and their digital competencies (Fernández-Cruz, Fernández Díaz & Rodríguez, 2018) are gradually generating a process of technological transformation and training, providing their teachers with a critical perspective on knowledge and pedagogical strategies, with the challenge of improving their educational practice in coherence and harmony with the various changes caused by technological advances. Working with ICT in educational spaces can be positively significant for the acquisition of digital competencies. After all, technological skills, as well as to promote communication between the students themselves and the student-teacher, can generate methodological processes and changes in teaching, with the application of innovative tools and new didactic strategies, since the educational use of ICT promotes the development of attitudes conducive to learning.

Undoubtedly, technology enhances scientific and technological literacy, enabling teachers and students to foster essential skills for their academic, professional, and personal futures. Also, the use of interactive and multimedia programs, as well as the search of information on the Internet, help promote the activity of students during the educational process, favoring

their exchange of ideas, motivation, and interest even before the learning itself. Therefore, ICT as attractive and didactic tools to encourage the teaching-learning process, can be used in education from early ages (Eurydice, 2001; Vail, 2003; Ruiz, 2004; Sancho 2006; Trigueros, Sánchez & Vera, 2012). With this in mind, we must take advantage of all the benefits they offer and turn them into educational strategies and one of the best allies in the training of students, especially in early childhood.

With our proposal for educational innovation, we intend to use ICT as a resource to facilitate and guarantee the acquisition of basic competencies in the linguistic field. In this sense, the elaboration and implementation of this e-book, or didactic multimedia resource, *Cuadernia Press Here*, intends to use ICTs as facilitating resources for teaching-learning processes, especially in the learning of English as a foreign language. We are aware that today's children live surrounded by technology at home, on the street, and in many other environments. Stimulating and educating them to make a good use of them is opening new ways of learning, because there are many technical innovations present in our classrooms: smartboards, computers, tablets, webcams, wikis, blogs, scanners, mobile phones, augmented reality, interactive games, cameras, Internet, CD and DVD, as well as other didactic applications present on the Internet. Therefore, we justify the use of information and communication technologies as essential elements to inform, learn and communicate. All the educational, social and psychological benefits of this type of learning have been revealed by many authors (Kalas, 2010; Abarzúa & Cerda, 2011; González, Carter & Escudero, 2015; Kikolopoulou & Gialamas, 2015; Kerckaert, Vanderlinde & Braak, 2015).

## OVERVIEW OF THE DIDACTIC PROPOSAL

In a world where children live surrounded by visual stimuli, it is vital that from early ages, and with the guidance of the teacher, they work and develop together the language of the word and the image, in order to develop their visual understanding; thus the comprehension of the images is not limited to something merely superficial. Also, in children's literature, picture books stand out as an ideal means through which they learn, generate practical knowledge, connect with their emotions, discover va-

lues, and then develop the experience as readers.

In this sense, the starting point of this work has been the role of the picture books within our classrooms of early childhood education, as an ideal tool for the learning of the visual language. With all this in mind, we present the educational software *Cuadernia*, <https://my-musicalconer.blogspot.com/2019/01/innovative-didactic-proposal-by-press.html>. This is an easy and functional tool that allows us to dynamically create books or digital books in the form of notebooks, composed of multimedia contents and educational activities to learn playing in a very visual way, by allowing to include images, predetermined shapes, texts, activities (puzzles, alphabet soup, matching images with text, joining with dots, etc.), sounds or videos, contributing to learning in pleasant environments.

According to Herrera et al (2009), *Cuadernia* is a tool that allows to create digital notebooks for the establishment and dissemination of digital educational materials with a very intuitive and easy to use final presentation, and with a Creative Commons license. This software allows to practice and to broaden knowledge, since the uses of this tool are multiple, that is to say, it allows the creation of material for education, generally instructed by the teacher, and the designing of material dedicated to the evaluation and presentation of contents, generally made by the student.

With the elaboration of this *Cuadernia*, we show how the language of the word and the image coexist, in an enriching experience for the child and the teacher while sharing the reading, by means of different activities that can be carried out in class in a similar way to the picture book, with the aim of working different values, emotions, experiences, or didactic contents. Thus, our material dynamizes the teaching-learning processes and promotes a more motivating and accessible teaching, while it contributes content of high pedagogical value to teach English in early childhood education through a resource similar to picture books.

*Press Here*, by Herve Tullet, is a predictable picture book which allows to work different disciplines among students at early stages. In the following section we propose five sessions to work on Math, Arts and Music through the use of a CLIL methodology in a very active and engaging way by using ICT.



Cuadernia Press Here

Figure 4  
Colors in Art

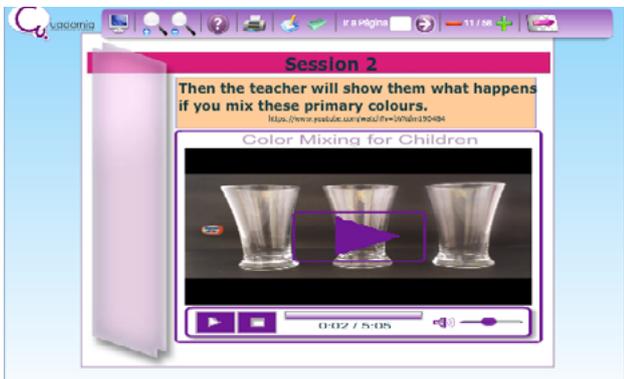


Figure 5  
Colors in Art

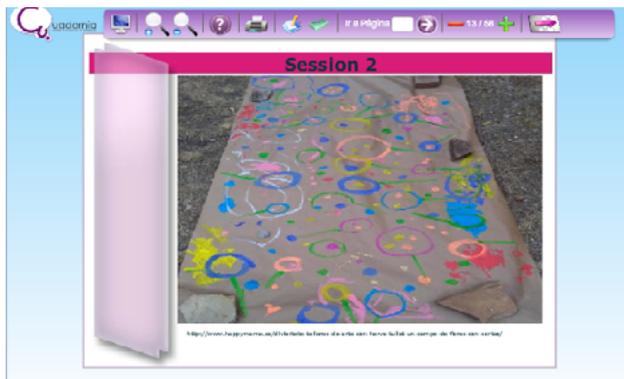
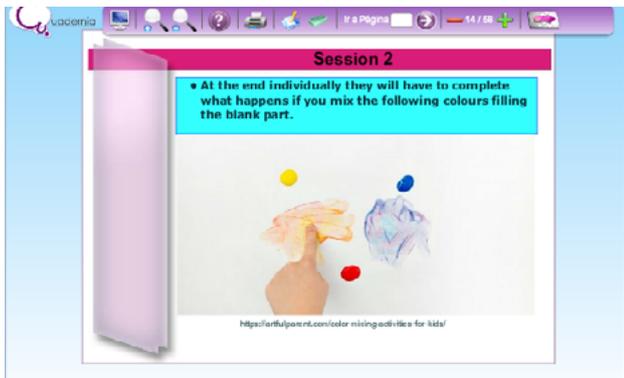


Figure 6  
Colors in Art



TEACH MUSICAL NOTES WITH COLORS

With the third and fourth session of *Press Here*, we intend to show didactic situations in the learning process of reading and writing music through systems and unconventional mechanisms of musical representation: with it, color is included in a playful way as a complement to musical writing, with the intention of solving the abstraction and complexity implied by conventional musical codes.

It is important to keep in mind that musical language is one of the starting points for learning music, and it is basic for the musical development and knowledge of our students. Today, in addition to taking as a reference the great methodological proposals that emerged at the beginning of the twentieth century (Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodaly, among others), it is necessary to generate research spaces in the classroom where the main axis is focused on determining the instruments, techniques, and strategies that produce the best results in the learner's learning.

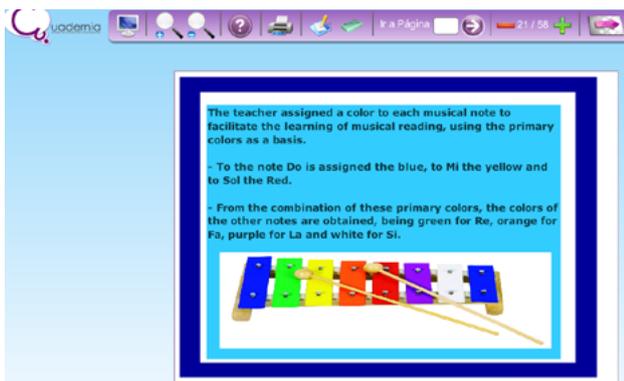
The study of music reading and writing is one of the main objectives of musical education. However, their teaching involves a high degree of difficulty because it brings about the necessity of students to know and use the symbols of musical notation, as well as to decipher and interpret a musical score. In this sense, conventional musical literacy sometimes becomes a barrier to the expression and the flow of music for children, who may see their imagination and sensitivity to sound and music limited, especially in relation to the sound environment. They may even lose the opportunity to explore new materials and different ways of approaching music.

From this perspective, these sessions present an innovative method that facilitates the musical learning of children which is called "*Music in Colors*". It is a technique created by the Chilean composer Estela Cabezas (1979), where imagination is color and color represents sound; that is, a musical system where each note is represented by a color. Students learn through a game where they associate the colors with the different musical notes. Besides, the comprehension and musical practice with metallophones of color plates is motivating, entertaining, and of easy capture and comprehend, transforming the traditional score of high

degree of abstraction in a simple score of color boxes, which allows learners to practice and “live” the music, while stimulating collaborative work, creative capacity, musical interpretation, and, above all, facilitating the expression of their emotions and feelings.

## Cuadernia Press Here

**Figure 7**  
Music in colors



**Figure 8**  
Music in colors



**Figure 9**  
Colors in Art



## TEACH VOCABULARY THROUGH MATH

The fifth session of *Press Here* develops the students' vocabulary, language, writing skills, and basic mathematical concepts.

This section presents two activities as important tools to develop literacy concepts at a preschool level: “Reading Songs” and “Reading and recognizing adjectives.” Research shows that children need a variety of experiences with printed material before they actually start reading: They need to read in different contexts so that they need to start practicing or “acting as readers”, in order to know the mechanics, such as where to start reading on a page. Therefore, this activity will promote self-regulations, literacy skills, and oral language.

First, the teacher will re-read the story in a large group while the students answer general questions such as what is the story about? What is your favorite part of the story? Who is in the story? What if...

After sharing the students' ideas, the class will be divided in two small groups. Students will have paper and crayons, and they will be asked to create a story based on the book *Press Here*. The teacher will go over the story to review the vocabulary related to adjectives. For this purpose, students will prompt to describe the story elements:

- What types of dots are there in the story?
- How do they look? Can you describe or explain what the dots look like?
- How did they look before shaking the book?
- How did they look after shaking the book?
- What about turning the lights on and off?
- How did the dots turned when we clapped?

The teacher will encourage students to use the adjectives learned in class used to answer the questions: yellow, blue, red, circle, organized, perfect, messy, harder, excellent, interesting, light, clear, dark, funny, silly, big, huge, small...

After discussing the questions and sharing the answers, the teacher will invite students to create a story using the same elements from *Press here*. The teacher will ask the students: who

will be in your story? The answers may be as follows: yellow dots, blue dots, red dots, little yellow dots, big red dots, etc. Then, they will come up with a short story and will draw a picture of it. Students will read the story aloud to their group.

For the closing, the class will sing and act out the song *A Rainbow of Colors*, by Greg And Steve, to demonstrate knowledge of adjectives.

### Cuadernia Press Here

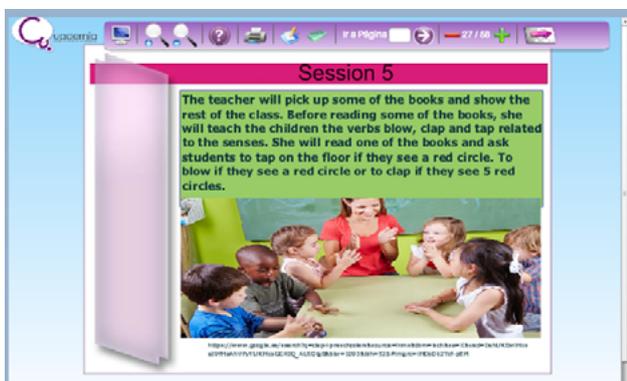
Figure 10

Teach Vocabulary Through Math



Figure 11

Teach Vocabulary Through Math



### DIRECTIONALITY AND LATERALITY THROUGH VERBS AND ACTIONS

With the last session of this *Cuadernia: Press Here* focuses mainly on verbal/linguistic, bodily/kinesthetic, and spatial/visual intelligences through the use of several activities involving laterality (left-right) and the reviewing of action verbs included in Tullet's book (press, rub, tap, shake, tilt, blow, stand, and clap).

The session begins with an introduction to the vocabulary through flashcards that represent the movements appearing in the song titled "The Pinocchio," by Super Simple Songs (2017, s.f.). Even though some concepts should already

be known ("in," "out," "around"), the main focus for this session is to train in the concepts of "left" and "right." In order to achieve that, the song will be played twice (the first time only to listen and the second to act it out).

To consolidate these two concepts, three different activities are presented:

- In pairs or groups, they will fill out a worksheet following the teacher's instructions and using the colors and shapes present in *Press Here*.
- A quick game of "Simon Says" to freshen the verbs used in the book, and to practice these laterality terms.
- To include other directionality terms, in groups, the kids will need to place three balls in a box through five holes located at the top, bottom, left, right and center.

Finally, as a wrap-up, in order to compensate the movement and relax, the teacher will re-read *Press Here* to the class.

### Cuadernia Press Here

Figure 12

Laterality and directionality through the use of verbs and actions



Figure 13

Laterality and directionality through the use of verbs and actions



## CONCLUSIONS

The tool presented, *Cuadernia: Press Here*, is an example that proves that picture books, CLIL, and ICT can be easily combined to produce materials and resources applicable to early education in an entertaining and useful manner.

Picture books will be relevant at this moment, as, according to the aims for this stage, we need to initiate children in reading and writing. Hence, the use of heavily-texted material cannot be recommended, while picture books will rely mainly on the image, and not so much on the wording, which may be simply supplied by the teacher. Such is the case of Hervé Tullet's *Press Here*, which, to further the idea of using the language, requires actions, i.e. movement, to be fully worked and enjoyed. Thus, the mere reading and acting of the book lets us introduce other curricular aspects and areas such as logics-mathematics (including music), self-awareness, or knowledge of their environment, apart from the self-evident use of language as/for communication and representation.

The introduction of foreign languages at an early stage of education through CLIL opens a possibility of using the language in a more natural manner; almost as if it were acquired rather than learnt. If, to that, we add the use of tools that are almost innate to these "digital natives," learning both of language and content becomes much stronger and meaningful. It is, after all, learning by using language for cognition, content, communication, and culture, Coyle's (2005) 4 C's in CLIL.

Finally, we must not forget the use of ICT, for, as presented, present-day kids are digital natives. This proves the necessity of introducing and using tools that will be not only engaging, but mandatory in later stages (e.g. digital competency), and clearly necessary for their future lives, as we live in the Communication and Digital Era.

One of the tools that we may use for this is *Cuadernia*, which brings about the possibility of working with all these elements (picture books, CLIL, and ICT) in early childhood education. This resource lets us include all the materials needed in different formats: the text itself, the explanation of each session and activity, and even the songs, videos, flashcards, and worksheets used for it.

Still, we must not forget that this is one of the tools involved in the process of teaching-learning, and that it is certainly not incompatible to use it together with other manipulative means (from bottle caps to metallophones, watercolors, crayons, or paper).

*Cuadernia* is therefore a means to present content (as well as communication, cognition, and culture), but its success will depend on how this presentation takes place, and it may not apply to all students and teachers. Still, the presentation of *Press Here* exemplifies a new way of including and organizing material comprising picture books, CLIL, and ICT.

## REFERENCES

- Abarzúa, A. & Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia, *Revista Pedagogía*, 32, 13-43.
- Arcel, A. & Tejedor, F.J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20 (2), 137-159.
- Arribas, M. (2016). Analysing a whole CLIL school: Students' attitudes, motivation, and receptive vocabulary outcomes. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 267- 292. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.6>.
- Area, M., Hernández, V. & Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87.
- Banegas, D.L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>.
- Bailly, S., et al. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Bruner, J (2002). *Making Stories*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6. Barcelona: APAC.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism. Language proficiency and metalinguistic development, in P. Homel, M. Palić, & D. Aaronson (Eds). *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 57-73.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, G., Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin.
- European Commission (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: The Eurydice European Unit.
- Eurydice. (2001). *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández Antelo, M. (2010). Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de cuentos. *Tejuelo: Didáctica de Lengua y Literatura*, 4, 32-42.
- Fernández- Cruz, F.J. & Fernández Díaz, M. J (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105.
- Fernández Cruz, F. J.; Fernández Díaz, M. J. & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños, *Educación XXI*, 21(2), 395-416.
- García Esteban, S. (2013). Three Frameworks for Developing CLIL Materials in Infant and Primary Education, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 49-53.
- García Laborda, J. (2011). La integración de las TIC en la formación bilingüe. *Revista Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 101-117.
- Georgiou, S. & Verdugo, M. (2010). *Stories as a Tool for Teaching and Learning CLIL*. [http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/cmd/llc/ant2/modul\\_6/stories\\_as\\_a\\_tool\\_for\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_clil\\_1\\_.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cmd/llc/ant2/modul_6/stories_as_a_tool_for_teaching_and_learning_in_clil_1_.pdf).
- Glazer, S. M. & Burke, E. M. (1994). *An Integrated Approach to Early Literacy*. Boston: Allyn & Bacon.
- González, F., Carretero, M., Escudero, J. & Arranz, O. (2014). Niños 2.0, una experiencia formativa en actitudes y valores para el profesorado ante la WEB 2.0 y TIC, *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías*, V. 178. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Herrera, G., Gregori, C., Samblás, M., Sevilla, J., Montes, R. & Abellán, R. (2009). Cuadernia, una herramienta multimedia para elaborar materiales didácticos. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 2. [https://www.researchgate.net/publication/26644024\\_Cuadernia\\_una\\_herramienta\\_multimedia\\_para\\_elaborar\\_materiales\\_didacticos](https://www.researchgate.net/publication/26644024_Cuadernia_una_herramienta_multimedia_para_elaborar_materiales_didacticos).
- Illán, B. (2007). A Story-based Approach to teaching English, A Classroom Experience, *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 17, 52-56.
- Isbell, R. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-158.
- Kalas, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education. Analytical survey*. UNESCO. Moscow: Institute for information Technologies in Education.
- Kellerman, S. (1992). "I See What You Mean": The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning, *Applied Linguistics*, 13(3), 239-258.

- Kelly, P., Shaw, J. & Semler, L. (2013). *Storytelling: Critical and Creative Approaches*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Kerckaert, S., R. Vanderlinde & J. Van Braak. (2015). The role of ICT in Early Childhood Education: Scale Development and Research on ICT use and influencing Factors, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Kikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2015). ICT and Play in Preschool: Early childhood Teachers. Beliefs and Confidence, *International Journal of Early years Education*, 23(4), 409-425.
- Lasagabaster, D. & Zarobe, Y. 2010. The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In D. Lasagabaster, & Y. Zarobe's (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher 34 Spain and the Context of English Language Education Training*. Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars Publishing. ix-xiv.
- Livingstone, S. (2012). *Critical reflections on the benefits of ICT in education*, *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- López, C. (2007). *Las nuevas tecnologías y la Educación Infantil*. <http://goo.gl/Sn5ZYN>.
- Marsh. D. (2002). *CLIL/ EMILE –the European Dimension. Action, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba, Spain: University of Córdoba.
- Meyer, L. (1990). It was no trouble: Achieving communicative competence in a second language, in R. Scarcella, E. S. Andersen, and S.D. Krashen (Eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 195-215.
- McDougald, J.S. (2015). AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe/CLIL: A Fresh Approach to Bilingual Learning, *Ruta Maestra*, 11, 30-38. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articles/5>.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material, *Encuentro*, 21, 15-33. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539729.pdf>
- Milán, M.A. (2013). Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, in R. Cózar & M.V. De Moya (Coords.), *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar: Aplicaciones prácticas*. Barcelona: Octaedro. 79-98.
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning., *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 36-43.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Heinemann.
- Moya, A. J. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Universidad de Castilla La Mancha, 2003.
- Murado, J. L. (2012). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Lugo: Editorial ideas propias, 2012.
- Pedersen, E. M. (1995). Storytelling and the art of teaching, *English Teaching Forum*, 33(1), 2-5.
- Pérez, I. (2008). ¿Por qué usar las TIC en AICLE? <http://goo.gl/YT48Fs>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 4 enero de 2007. <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-co>.
- Rodríguez, B & Varela. R. (2004). Models of teaching foreign languages to Young Children. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 16, 163-175.
- Ruiz, M. (2004). *Las TIC un reto para nuevos aprendizajes*. Madrid: Marcea.
- Sancho, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.

Super Simple Songs (2017). *The Pinocchio*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=Ojr-Xx\\_ZMpMQ](https://www.youtube.com/watch?v=Ojr-Xx_ZMpMQ).

Tarnopolsky, O. (2013). Content-based instruction, CLIL, and immersion in teaching ESP at tertiary schools in non-English-speaking countries, *Journal of ELT and Applied Linguistics*, 1(1), 1–11.

Taylor, L. (2010). *Lived Childhood Experiences: Collective Storytelling For Teacher Professional Learning and Social Change*. <https://doi.org/10.1177/183693911303800303>.

Temirova, F., & Westall, D. (2015). Analysis of First and Foreign Language Use in Content and language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. *Procedial-Social and Behavioral Sciences*, 178, 217-221. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.184>.

Tullet, H. (2010). *Press Here*. San Francisco: Handprint Books.

Trigueros, F. Sánchez, R. & Vera, M. (2012). El profesorado de educación primaria ante las TIC: realidad y retos, *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 101-112.

Vail, K. (2003). *Los computadores en la edad temprana: ¿qué tan joven es demasiado joven?* <http://www.eduteka.org/EdadTemprana.php>.

Zhyrun, I. (2016). Culture through Comparison: Creating Audio-visual Listening Materials for a CLIL Course, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 345-373. <http://dx.doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.5>.



**David Mascarell Palau**

Universitat de València

“**MOBILE  
LEARNING EN  
LAS ARTES  
VISUALES.**

**UN ACERCAMIENTO A LAS  
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS  
ARTÍSTICAS CON  
SMARTPHONES EN LOS  
ÚLTIMOS AÑOS”**

**MOBILE LEARNING IN THE VISUAL ARTS. AN APPROACH TO ARTISTIC  
EDUCATIONAL EXPERIENCES WITH SMARTPHONES IN THE LAST YEARS**

## RESUMEN

La presente aportación hace una referencia inicial a aspectos teóricos sobre la relevancia del aprendizaje en movilidad como alternativa para el aprendizaje mediante imágenes. Adentrándonos en el tema, exponemos una revisión de experiencias educativas incipientes, desarrolladas en la última década, sobre el uso de dispositivos móviles en las artes visuales, concretamente con teléfonos móviles. Se trata de un momento ciertamente árido en cuanto a publicaciones científicas que supongan aportaciones al binomio artes y Mobile Learning. Entorno al año 2006, emerge tímidamente alguna actividad de carácter informal en España, y en 2007 los diarios digitales de Argentina registran también alguna experiencia. Las actividades puestas en práctica tratan de enfatizar de qué manera los teléfonos móviles pueden ser unos buenos aliados para el aprendizaje de ciertos contenidos artísticos. Paulatinamente, se van promoviendo escenarios donde los dispositivos móviles adquieren creciente protagonismo, como es el caso de la educación patrimonial. Se sigue trabajando bajo la perspectiva informal y se introducen las primeras experiencias en ámbitos formales. El interés comienza a alcanzar publicaciones en artículos de revistas, libros y blogs, conferencias científicas, etc. En la actualidad la literatura al respecto se ha incrementado con notoriedad. Informes como el *Horizon 2019*, que en sus últimas ediciones aborda las tendencias a corto o largo plazo en la educación del siglo XXI con TIC. En el presente estudio, se ha hecho uso de la metodología basada en el análisis de contenido a partir de las publicaciones halladas, para su descripción e interpretación.

## PALABRAS CLAVE

**Mobile Learning en Artes Visuales, Actividades con imágenes, Experiencias con teléfonos móviles, Publicaciones artísticas móviles**

## ABSTRACT

This contribution makes an initial reference to theoretical aspects about the relevance of learning in mobility as an alternative to learning through images. Going into the subject, we present a review of incipient educational experiences, developed in the last decade, on the use of mobile devices in visual arts, specifically with mobile phones. This is a certainly arid moment in terms of scientific publications that involve contributions to the binomial arts and Mobile Learning. Around 2006, some informal activity emerges timidly in Spain, and in 2007 the digital newspapers of Argentina also recorded some experience. The activities put into practice try to emphasize how mobile phones can be good allies for learning certain artistic content. Gradually, scenarios are being promoted where mobile devices acquire increasing prominence, as is the case of heritage education. Work continues under the informal perspective and the first experiences in formal fields are introduced. Interest begins to reach publications in magazine articles, books and blogs, scientific conferences, etc. At present the literature in this regard has increased with notoriety. Reports like the *Horizon 2019*, which in its latest editions addresses short or long-term trends in 21st century education with ICT. In the present study, the methodology based on the analysis of content from the publications found has been used for its description and interpretation.

## KEYWORDS

**Mobile Learning in Visual Arts, Activities with images, Experiences with mobile phones, Mobile art publications**

# MOBILE LEARNING EN LAS ARTES VISUALES.

## UN ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ARTÍSTICAS CON SMARTPHONES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

David Mascarell Palau

Universitat de València

### INTRODUCCIÓN

#### Mlearning en artes visuales

El mundo evoluciona hacia el lenguaje de la comunicación mediante la imagen. Nos encontramos a una sociedad fuertemente marcada por la visualidad, donde las tecnologías se imponen y acaparan toda la atención de la ciudadanía. Los jóvenes desarrollan su estilo de vida bajo la impronta de estas tendencias, la influencia es inevitable. Los libros ya no son los únicos contenedores de conocimiento (Santiago, Díez y Navaridas 2014). La posibilidad de producir, consumir, analizar siendo críticos con la información visual es una tarea que tenemos que potenciar desde la docencia para educar ciudadanos coherentes con su contemporaneidad. En la educación en Artes Visuales el aprendizaje en movilidad puede ser uno de los aliados, el profesorado es decisivo para liderar la incorporación de la tecnología en el camino a la normalización metodológica.

Complementaremos las generalidades sobre del mLearning expresadas anteriormente con las utilidades que hemos podido inferir al utilizar los teléfonos móviles en la propia praxis docente. Estas premisas resultan de carácter más concreto y están centradas en las particularidades de actividades artísticas. Sin embargo, cómo se observará resultan extrapolables a otras áreas de conocimiento.

- El carácter multimedia de los teléfonos móviles (cámara de fotos, video y audio), intermediando múltiples aplicaciones (apps), resulta idóneo para trabajar con las imágenes.
- Queda reducido el tiempo dedicado a instruir al alumnado en el uso de la he-

rramienta tecnológica puesto que existen unos conocimientos previos, como mínimo funcionales, del propio terminal.

- La facilidad de uso y la familiaridad aumentan la motivación y la participación. Como afirma Rinaldi (2011) el terminal móvil es para los jóvenes una “joy machine”, muy estimada y apreciada.
- Nos permiten adaptarnos al contexto físico en que nos encontramos puesto que nos pueden reportar información específica de la ubicación (museo, edificio histórico, calle, etc.).
- Estimula la reflexión en estrecha proximidad al acontecimiento de aprendizaje, favoreciendo la espontaneidad.
- Promueve el aprendizaje activo, centrado en el estudiante.
- Permite el registro de los datos y la disponibilidad continua. Contar una historia y mostrar aquello producido.
- El feedback es inmediato, tanto en la comunicación como en el intercambio de datos.
- Genera múltiples posibilidades de aprendizaje, tanto formal como informal.

Los principios didácticos de actividades con mLearning que proponemos:

- Provocan la curiosidad, la iniciativa y la autonomía.
- Promueven actividades sencillas y simples

que facilitan el aprendizaje y la motivación.

- Impulsan actividades focalizadas en la acción, en la inmediatez y la portabilidad, es el que realmente da el sentido a esta metodología.
- Disponen una “nube” para la gestión y almacenamiento del trabajo.
- Favorecen la aplicación del lenguaje audiovisual; captación de imágenes, creación de audiovisuales, dibujos, etc.

Entre las herramientas para activar este método: Crear contenidos visuales y audiovisuales, emplear apps educativas o basadas en imágenes, generar actividades con códigos QR, hacer un uso de redes sociales como medio de la construcción colaborativa del conocimiento (Facebook, Twiter, WhatsApp, Instagram, Flickr...), juegos interactivos como herramienta de aprendizaje con dispositivos móviles (gamificación), etc.

Pero no todo son frutos, también encontramos requerimientos que a menudo transfiguran a inconvenientes. Será inevitable tenerlos en cuenta y activar la alerta para resolverlos, ya que los encontraremos en nuestra práctica. Los que se han revelado inicialmente en las prácticas realizadas con los estudiantes de las diferentes asignaturas de Educación Plástica han sido:

- Arraigada resistencia al cambio.
- Usuarios con dispositivos móviles de bajas prestaciones.
- Necesidad de planificación y preparación cuidadosas.
- Requiere una importante motivación previa, apoyo y tiempo para experimentar.
- Exigencia de un enfoque diferenciado, adaptado a cada estudiante y su contexto particular, en lugar de una estrategia de corte único para todos.
- Producir materiales de aprendizaje puede llevar mucho de tiempo para el profesorado.
- El aprendizaje móvil no se realiza plenamente si los materiales existentes previa-

mente no son convertidos a un formato que se ajuste al dispositivo móvil.

- Dificultades técnicas derivadas del propio funcionamiento de las plataformas virtuales.

En una esfera más alejada a la realidad docente diaria encontraríamos las dificultades procedentes de las políticas educativas. Sin el espaldarazo legislativo y sin unas adecuaciones pedagógicas y curriculares realmente orientadas a favorecer las nuevas metodologías, la implementación de formas de trabajar como la que aquí nos ocupa encuentran más obstáculos que los que se derivan exclusivamente de la implementación en la práctica. Hew y Brush (2007), después de analizar diferentes estudios empíricos, identifican más de 120 barreras que dificultan la integración de las tecnologías en el currículum escolar. Las clasifican en cinco categorías: a) los recursos; b) la institución; c) la cultura tecnológica; d) las actitudes y creencias; e) los conocimientos; y f) la evaluación.

## OBJETIVO

El propósito del siguiente estudio es realizar una aproximación a las experiencias educativas nacionales e internacionales alrededor del Mobile Learning mediante el uso de teléfonos móviles o celulares en Artes Visuales en los últimos años.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la presente propuesta, se ha basado en el análisis de información, por el cual se investiga mediante la captación, la selección, la evaluación y la síntesis de los mensajes de contenidos en un grupo de textos (Dulzaides & Molina, 2004). Así pues, el detalle y el sentido de los textos a análisis se convierte en el fundamento de la investigación (Bardin, 2002).

Por motivos obvios de extensión, se expone una breve reseña de las publicaciones seleccionadas con la intención de mostrar a los lectores aspectos relevantes que aluden al objeto del estudio del documento hallado (Peña & Pirela, 2007).

Para la búsqueda de los materiales a considerar, se ha realizado una exploración en la pesquisa de textos que cumplieran los requeri-

mientos necesarios. Se ha hecho uso de palabras clave en los diversos buscadores con el fin de identificar los posibles trabajos realizados. Las palabras clave han sido: Mobile Learning, teléfonos móviles, celulares, Smartphone, dispositivos móviles, arte, educación artística, artes visuales, imágenes, proyectos artísticos, patrimonio, códigos QR, realidad aumentada, virtual.

En relación a los audiovisuales analizados se han descartado 34 publicaciones audiovisuales en los portales YouTube y Vimeo. En el análisis de este estudio, se ha descartado un total de 52 publicaciones escritas tanto de carácter nacional, así como internacional. Se realizó un análisis en motores de búsqueda como: Google Academic, Dialnet, Academia.edu, ResearchGate, principalmente. Se valoraron las narrativas que hicieran referencia a las TIC en los usos del celular, teléfono móvil, o Smartphone. Así como las publicaciones escritas relacionadas con el currículo de educación en artes, principalmente sobre el uso de imágenes para el aprendizaje en Artes Visuales. También se ha tenido en cuenta en el análisis, la posibilidad que el uso de los dispositivos móviles coadyuvara al aprendizaje de las artes en general. Las premisas a las que hacíamos referencia se manifiestan en que el uso de las imágenes empleadas tuviera una finalidad para la creación artística tanto visual como audiovisual. O que las mismas contribuyeran al objetivo sobre la reflexión crítica a través de ellas. Que se contemplara en el posible proyecto sobre la actividad, la participación de la asignatura educación artística de manera interdisciplinar. Por último, y en algún caso, que se hiciera uso de las imágenes como medio visual explícito para colaborar en la aclaración de conceptos educativos, solo en algún caso. También se ha tenido a bien valorar la vinculación con el patrimonio, puesto que son conceptos muy pertinentes que se abordan en el currículo de las Artes Visuales. En relación a la metodología Mobile Learning, los requisitos han sido, todos los anteriores, añadiendo el uso del teléfono móvil o Smartphone como recurso de aprendizaje educativo.

## UBICUOGRAFIA

Adentrándonos en el aprendizaje en movilidad dentro del área de Educación Plástica, y centrando la atención en la imagen, no podemos dejar de considerar el reciente y nuevo movimiento estético fotográfico denominado ubi-

cuografía, variante altamente enriquecedora en la formación artística de los universitarios que en un futuro formarán parte del cuerpo docente de la educación Infantil y Primaria. Para entender su sentido tomaremos el significado etimológico que nos ofrece la RAE:

**ubicuo, cua.** (Del lat. *ubique*, en todas partes). **1.** adj. Dicho principalmente de Dios: Que está presente a un mismo tiempo en todas partes. **2.** adj. Dicho de una persona: Que todo lo quiere presenciar y vive en continuo movimiento.

Hablar de ubicuografía supone hacerlo no solamente de cámaras fotográficas integradas en teléfonos móviles; en este aprendizaje juegan un papel indispensable las redes sociales. Cómo sabemos disfrutaban de gran aceptación entre el alumnado, que incluso reclama explícitamente su presencia en las aulas. Las redes sociales hacen posible el compartir, suponen un aprendizaje continuado y espontáneo, una manera de aprender en cualquier momento y lugar, de interactuar, colaborar, relacionar, producir, analizar. Integrar las comunidades virtuales en el aula es una manera de acercar la educación al contexto social, socializar la educación - no debemos olvidar que el aprendizaje es un hecho social (Vygotsky, 1973). Pero se producen también aprendizajes no formales dentro de contextos sociales no escolares (familia, amigos, comunidad, etc.). Las imágenes acontecen una parte fundamental de estos procesos en las redes sociales y en las actividades "portables" que proponemos desde la asignatura. Vivimos en un entorno de sobreproducción visual en el cual la repetición desmesurada despoja de contenido a muchas de las imágenes, por eso es imperativo repensar el valor. Su lectura genera conocimiento. El valor añadido que suponen estas iniciativas es que van más allá del arte, adentrándose en una dimensión social que activa los jóvenes a través de la creación fotográfica e, incluso, la organización de acontecimientos culturales (Fnac, por ejemplo, ha propuesto maratones de fotografía con móvil). La implicación social es un nexo con el ámbito educativo. Tiene el objetivo de favorecer la adquisición de un compromiso con el alumnado de Magisterio como futuros docentes en cuanto que agentes sociales (Mascarell, D., 2013). El profesor De la Calle, como aporta Huerta (2012: 206) en los apuntes biográficos que recogen los pensamientos de este pensador, apoya que arte y compromiso, cultura y política van y tendrían

que ir siempre juntas en el mismo contexto humano, donde se apela la defensa de la libertad y la transmisión de los valores en equilibrio.

La versatilidad de los Smartphones y las aplicaciones hacen de la Iphoneografía una nueva forma de expresión visual y social. Las propuestas didácticas partirán de la producción de imágenes digitales surgidas de la reflexión sobre una idea, reflexión estética que no pierde de vista los aspectos artísticos formales y sus posibilidades expresivas, experimentando a través de software especializado. Todo desde la práctica inmediata, alejada de técnicas complejas, en un espacio libre y cautivador. Compartir en tiempo real a través de instantáneas la visión que cada individuo tiene de la realidad y con las opciones de edición que ofrecen algunas aplicaciones, hacen de este fenómeno un objeto interesante de estudio por las vertientes socio artísticas que presenta. Trata de poner en valor la inmediatez (capturar, editar, publicar) en una sociedad donde es importante el instante, el momento y el ahora. Como dice el filósofo y sociólogo Zigmunt Bauman (2007: 21) “el síndrome de la impaciencia”. Nos encontramos que el teléfono móvil con sus opciones de conectividad es uno de los dispositivos que ha ayudado a consagrar la “generación de lo inmediato”. Consecuencia de estos cambios han sido aplicaciones como Instagram, que permite aplicar efectos en las fotografías hechas con móvil y compartirlas instantáneamente en diferentes redes sociales (Facebook, Twitter, Tumblr y Flickr). Del mismo modo que la evolución tecnológica se ha desarrollado a una velocidad vertiginosa, las actuaciones humanas han derivado en comportamientos del mismo calibre. Para Bauman (2007: 22) “toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad”. La vida actual funciona bajo la misma metáfora: todo está en permanente tráfico, todo cada vez más acelerado... tanto que a veces cuesta seguir el ritmo al presente. El “síndrome de la impaciencia” ha provocado que los procesos ordinarios no cumplan los rituales de tiempos necesarios para la cohesión o solidificación. Estamos asistiendo pues al espectáculo social y educativo de la modernidad líquida que pregona Bauman (2007). Todo queda rápidamente desfasado... Los jóvenes experimentan vivencias que ayudan a generar unos tipos de comportamientos asociados a valorar el ahora, el momento, el inmediato e, incluso, la cantidad ante la calidad.

## EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

### EN ARTES VISUALES A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL

#### **MyArtSpace. Inglaterra, 2011.**

Proyecto de actividades educativas en museos británicos. Emplea los teléfonos móviles con acceso en Internet para enviar información multimedia a los visitantes de museos. En su recorrido utiliza la captura de imágenes, la grabación de comentarios en forma de audio, o las notas escritas posteriormente son enviadas y alojadas en un servidor web. Acabada la visita, los estudiantes pueden analizar los contenidos recopilados y compartirlos con los y las compañeras, para finalmente organizar la información con presentaciones multimedia. El interés de la experiencia radica en poder trabajar en línea contenidos de los diferentes museos. Destaca la facilidad de compilar y compartir la información desde la nube con los propios compañeros, activando la interacción social virtual entorno a temas culturales. Este texto está recopilado dentro del libro de los autores Brazuelo y Gallego (2011).

#### **GIVEBogota. Uso pedagógico del celular, Colombia (2012).**

En el año 2011 en Colombia, el Colegio Municipal Agropecuario, próximo en la ciudad de Arauca, llevó a cabo el proyecto “Uso pedagógico del celular”. La intención fue enseñar a los y las estudiantes a dar uso educativo a un dispositivo que forma parte de sus vidas, para incentivar el aprendizaje y mejorar los resultados académicos. El proyecto, de carácter interdisciplinar, contó con la participación de docentes de las áreas de Educación Artística, Matemáticas, Física y Química y Lengua. Destacar que este centro educativo está ubicado en una zona rural y no dispone de infraestructuras tecnológicas, como sí ocurre en centros situados en grandes urbes. Por esta razón el trabajo con celulares se realizó compartiendo información vía bluetooth. La iniciativa surgió al detectar un uso inadecuado del dispositivo móvil por parte de los estudiantes. Lejos de rehusar el aparato la solución pasó por diseñar actividades educativas, integrándolo como herramienta en favor del aprendizaje. El área de Educación Artística tuvo una presencia transversal. Un trabajo interdisciplinario, que unificaba al resto de asignaturas. Una de las utilidades destacables fue la incorporación de un módulo de fotografía. Entre las ventajas observadas encontramos como se simpli-

ficaba la tarea, solamente por la posibilidad de captar imágenes con su teléfono móvil. Ya no había que recurrir a la solicitud de una cámara en préstamo. La posibilidad de disponer de la herramienta necesaria de manera continua aumentaba el tiempo de dedicación, de aprendizaje, por ejemplo, a la investigación, a la captura de imágenes, a la reflexión, etc. Los resultados eran compartidos por el alumnado con los docentes vía bluetooth. Así mismo se agilizaba la retroalimentación en el proceso de evaluación y corrección. A final del curso los estudiantes realizaron una exposición fotográfica con las propias producciones.

#### **Cuando los celulares son aliados del aprendizaje, 2007.**

Experiencia educativa realizada por la profesora de Artes Visuales, Ana María Sánchez, en 2007. Estimula a sus estudiantes a realizar actividades con sus celulares realizando fotografías de sus obras artísticas para posteriormente intervenir sobre ellas a través de la exploración tecnológica creativa, incluso realizan “cadáveres exquisitos”. Otras de las actividades de la profesora Sánchez, fue a raíz del 80º Aniversario de la Parroquia Ntra. Sra. de Luján, Lomas de Zamora (Argentina), estudiantes de 3er año de secundaria básica emplearon el celular como un recurso educativo. Concretamente la cámara del teléfono móvil, con la que produjeron imágenes digitales. Estas fueron manipuladas posteriormente con software informáticos para realizar un grande “afiche” para la conmemoración del aniversario. El interés de la actividad recae en la posibilidad de indagar en la producción de la imagen digital. Una experiencia de innovación en un año, 2008, donde este tipo de propuestas eran escasas. La profesora Sánchez anima a los docentes a experimentar desde la práctica particular las estrategias que propician la implementación del celular como recurso en las Artes Visuales. Remarca que un uso adecuado incrementa significativamente la creatividad y la motivación. La propia herramienta tecnológica estimula al alumnado y se obtienen resultados sorprendentes.

#### **Medellin City\_ Animation with Mobile Phone, 2011.**

En 2011, Werner Naranjo, profesor de Educación Artística del centro educativo de bachillerato José Acevedo y Gómez, de Medellín (Co-

lombia), realizó una experiencia de animación audiovisual con teléfonos móviles. La idea surgió a consecuencia de observar el tiempo que los estudiantes empleaban para el ocio y de manera no controlada sus teléfonos móviles en horas lectivas. El profesor se planteó porque no introducir usos didácticos del teléfono móvil en el aula. Se propuso convertir un dispositivo que estaba generando problemas a los docentes en una herramienta para la resolución de dificultades en las clases de animación. Se consiguió involucrarlos en procesos de creación y aprendizaje. Mientras los estudiantes de un nivel se dedicaban a dibujar y animar captando imágenes fotograma a fotograma con el móvil, los del curso superior aprendían edición con ordenador.

#### **EXPERIENCIAS DE ARTES VISUALES EN MOVILIDAD EN EL ESTADO ESPAÑOL**

Actualmente, en el ámbito nacional, no hay ningún programa encargado específicamente de difundir las nuevas tecnologías en el área de la Educación Plástica. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado desarrolla el Programa Escuela 2.0. Este programa trata de integrar las TIC en los centros educativos sostenidos con fondos públicos mediante el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno. También atiende a la puesta en marcha de las aulas digitales del siglo XXI dotándolas de la infraestructura tecnológica y de la conectividad básica para abrirlas a la realidad. Si analizamos el sitio web del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), <http://educalab.es/intef> encontraremos tres grandes apartados: Recursos Digitales, Infraestructuras Tecnológicas y Procomún (Red de recursos educativos en abierto). Las referencias en cuanto a la presencia y uso de tecnologías en el área de Plástica se limitan a unos pocos ejemplos de software educativo en el apartado que la página web dedica a recursos por áreas o niveles. En la última actualización, que data de 2016, se ha incorporado el subapartado “Recursos de aprendizaje” en el que encontramos experiencias reales compartidas por usuarios: webquest, animaciones, fotografía, etc. Hace unos años las iniciativas para enlazar tecnología y educación las encontrábamos al proyecto Atenea. Junto con este proyecto aparece el programa Mercurio centrado en el desarrollo de las nuevas tecno-

logías audiovisuales.

### **Lurquest: Aplicación de tecnología M-Learning al aprendizaje del patrimonio, 2006.**

El Museo de Arte e Historia de Zarautz (Guipúzcoa) presentó una de las iniciativas pioneras en mLearning a la Estado Español. El proyecto universidad-empresa "Innovación educativa cono mLearning. Aprendizaje de patrimonio y arqueología en el Territorio Menosca", financiado por la Universidad del País Vasco, la Diputación Foral de Guipúzcoa, el Ayuntamiento de Zarautz y la empresa Arazi S. Coop., consistió en un programa didáctico dirigido a estudiantes de ESO. Se plantearon los siguientes objetivos:

- Desarrollar un modelo constructivista de integración de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del patrimonio y la arqueología.
- Desarrollar un contexto virtual de aprendizaje.
- Diseño, desarrollo y evaluación de un programa didáctico de aprendizaje del patrimonio y la arqueología con mLearning.

El programa didáctico desarrollado se puso a prueba con el instituto Lizardi de Zarautz, durante junio de 2005. En esta prueba piloto, participaron 52 alumnos y cuatro profesores del instituto Lizardi, tres monitoras de la empresa Arazi y una investigadora de la Universidad del País Vasco. Se dividió en tres itinerarios temáticos:

1. Arqueología y romanización en la costa vasca.
2. De las esculturas de calle al museo.
3. Expedición Menosca.

Se pretendía favorecer la comprensión y aprendizaje de la romanización de la Costa Vasca con la aproximación a los restos arqueológicos del territorio de Menosca. La primera parte de la propuesta se desarrolla en los centros educativos. Los y las alumnas tienen que realizar una tarea de investigación en línea sobre el territorio y el patrimonio romano de Menosca.

Le sigue un trabajo de campo en el que utilizan las PDAs para consultar mapas y capturar imágenes in situ y el GPS para orientarse. Todo el material recopilado en cada fase sirve para elaborar un trabajo de investigación que será compartido en Internet mediante una presentación. Los autores del trabajo son: Correa, Ibáñez y Jiménez De Aberasturi (2006).

### **MLearning + Facebook: experiencias y percepciones de estudiantes de diseño.**

En el repositorio en línea de la Universidad Central de Cataluña se expone un artículo científico, publicado por Contreras y Eguia (2011) en la revista Géminis, donde se presenta un estudio exploratorio realizado por los docentes Ruth S. Contreras Espinosa, Dra. en Ingeniería Multimedia y profesora de la Facultad de Empresa y Comunicación de la Universidad de Vic, y Jose Luís Eguia Gómez, Director del Máster en Diseño, Espacio, Producto y Comunicación de la Universitat Politècnica de Catalunya, profesor en la Escuela Técnica de Ingenieros Industriales de Barcelona. El estudio de caso con grupos de discusión muestra la percepción de veinticuatro estudiantes del Grado Superior en Diseño de la Universitat Politècnica de Catalunya en una experiencia mLearning dentro de la asignatura de Diseño editorial. En la actividad emplearon Smartphones y la red social Facebook. Ésta actuó como espacio virtual de colaboración donde compartir contenidos e interactuar con docentes y compañeros, a través de grupos de discusión, como complemento de las sesiones presenciales. La valoración de los estudiantes en relación a la experiencia fue diversa. Destacamos que veinte de los veinticuatro participantes creyeron acertado y necesario desarrollar actividades en colaboración. Mostraron optimismo por el uso de la tecnología y los diseños didácticos propuestos.

### **Tesis doctoral Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil, 2013.**

**Naiara Vicent. (Universidad del País Vasco).**

Esta tesis doctoral se enmarca en el área de la

Didáctica de las Ciencias Sociales y está vinculada a la línea de investigación de la Didáctica del Patrimonio y el Uso de la Tecnología en los Procesos de Enseñanza-aprendizaje. Concretamente en el diseño de actividades educativas de los museos en relación al patrimonio. Zarauz en tus manos ha sido el programa evaluado. Se trata de una interesante aportación al marco de la educación patrimonial y el aprendizaje en movilidad. Pretende ofrecer pistas en relación a cuestiones en la enseñanza de las ciencias sociales y la didáctica del patrimonio, así como indagar en los problemas que pudiera ofrecer la incorporación de esta a los museos y espacios de presentación del patrimonio. Las hipótesis referidas a instaurar la tecnología móvil en programas de educación patrimonial demuestran que se obtienen mejores resultados de aprendizaje en aquellos contenidos que se han trabajado de forma contextualizada y activa gracias al uso de la tecnología móvil. Frente a otros abordados exclusivamente de manera receptiva a través de una visita guiada al uso. Aunque esta tesis doctoral se ubica dentro del ámbito de la educación patrimonial desde las ciencias sociales, advertimos que se trata de una temática que forma parte de la educación en artes.

#### **El mLearning y la educación patrimonial, 2014.**

A lo largo del libro el autor plantea la necesidad de introducir el uso de los dispositivos móviles en la práctica de la educación patrimonial, en ámbitos museísticos. La cultura digital en la que nos encontramos inmersos se basa en el hecho de compartir; así pues, todas las experiencias sociales, pautas culturales y herramientas de trabajo forman parte del proceso educativo. Las experiencias vividas las compartimos de forma inmediata a través de los propios teléfonos móviles con personas significativas. Museos y escuela tienen que tomar nota de esta necesidad cultural. El texto ofrece un conjunto de ideas sobre cómo aprovechar la imparable fuerza de la revolución digital. Frente al riesgo que plantea la aventura digital, el campo de la educación acontece el edificio ruinoso de la educación tradicional; el peligro no se encuentra en los riesgos que asumimos ante el avance hacia el futuro, sino en el inmovilismo frente a los cambios del mundo. La

aportación se encuentra en la defensa y justificación del mLearning en la educación patrimonial y los modelos de educación basados en la telefonía móvil. Es significativa la diversidad de experiencias aportadas con códigos QR, complemento de la realidad aumentada. Propuestas parecidas se pueden implementar para aportar actualidad metodológica a las actividades educativas en Artes Visuales. Los multimedia son idóneos para enriquecer la experiencia tecnológica.

#### **Escuela de educación disruptiva. Fundación Telefónica, 2014.**

##### **Ciclo de conferencias (María Acaso y Tiscar Lara).**

La segunda sesión de “La escuela de educación disruptiva” centró el foco de atención en las posibilidades de la tecnología no solamente como herramienta para el análisis, sino como herramienta de producción. Se incidió en la necesidad de una educación narrativa, visual y satisfactoria a la que podía llegarse, en este caso, mediante el uso de los teléfonos móviles inteligentes y tabletas. Los teléfonos y las tabletas se presentaron como dispositivos que potencian la creación, con la meta por identificar el acto pedagógico como un acto de creación intelectual y empoderar la comunidad de aprendizaje como agentes productores. Más que como un fin en sí mismo, en esta segunda sesión de la EED se quiso dar a entender la tecnología como un medio para llevar a la práctica una Educación Disruptiva. El hiperuso que hacemos del teléfono móvil a nivel cotidiano contrasta con el uso educativo. En la mayoría de los contextos universitarios, de secundaria o escolares se niega el uso de este aparato. Ya no hablamos de hacer uso del teléfono móvil en el aula, sino que se niega la entrada del dispositivo a los centros. Esta es una de las dinámicas de la pedagogía tradicional —parte del currículum oculto— que más evidencian la obsolescencia del sistema. Desde la escuela de educación disruptiva quieren animar a hacer uso del teléfono móvil en el aula, vencer la resistencia al cambio, recuperar

el concepto de micro revoluciones. Para romper el concepto de simulacro del aprendizaje, educación bulímica, y potenciar el aprendizaje de una manera excepcional. María Acaso (2009) argumenta su propia tesis del porqué los docentes rechazan o tienen miedo de incluir el teléfono móvil en el aula. Piensa que por miedo a perder su propio poder o poner en riesgo su propio poder. Experiencias reales con Tiscar Lara ofrecieron la oportunidad de comprobar que con la introducción de este dispositivo móvil se pueden hacer nuevos usos de distribución del poder, más horizontal, más democrático y más participativo.

La inclusión de los dispositivos móviles, concretamente del teléfono móvil, en el ciclo de conferencias de la Escuela de Educación Disruptiva del año 2014, consolida la importancia de este aparato como herramienta transgresora sobre la que se están dirigiendo las nuevas miradas. Miradas desde las Artes Visuales y otras disciplinas que coinciden en las oportunidades que aportan como herramienta en el camino de la transformación hacia una rEDUvolution. Revolución educativa alentada por María Acaso con quien asentimos.

## Tesis doctoral

### **Propuesta de un Modelo Teórico de Enseñanza para Entorno de Aprendizaje Móvil en las Enseñanzas Artísticas Visuales, 2015.**

**Alfredo José Ramón Verdú (Universidad de Murcia).**

El autor plantea la creación de un modelo educativo original y generalizable denominado EAVm-Learning, dirigido al campo de acción de las Enseñanzas Artísticas Visuales. Se ha tenido en cuenta las especiales características que exige la enseñanza de las artes visuales. Dentro de una visión posmoderna, estas enseñanzas presentan múltiples estrategias creativas y de representación, influenciadas por los contextos sociales, políticos y económicos en donde se actúa. La enseñanza de esta disciplina ha de tener presente toda la variedad de información y de resultados que se pueden dar, y al mismo tiempo propiciarlos para que dentro de ambientes reflexivos y dialógicos el estudiante pueda desarrollar todo su poten-

cial creativo. En el trabajo de investigación se analiza el contexto Mobile Learning a través de informes relacionados con la sociedad del conocimiento y con las tendencias tecnológicas que se integran en educación y vinculadas con el aprendizaje móvil y a distancia. También se indaga sobre los modelos de Diseño Instruccional más adecuados para las Enseñanzas Artísticas Visuales a través de dispositivos móviles, prestando atención a los que aportarían mayor flexibilidad y adaptación. Se propone un Modelo Operativo Interactivo de navegación para las Enseñanzas Artísticas Visuales mediante dispositivos móviles.

### **Web: Las TIC en Plástica, 2014.**

Lucía Álvarez es profesora de Educación Plástica y Visual, Dibujo y afines (como ella describe la sede bloque) en el IES Valle de Aller de Moreda. A través de su espacio virtual, intenta mostrar las posibilidades didácticas que las TIC, la Web 2.0. y los dispositivos móviles ofrecen a las enseñanzas artísticas. En abril de 2014 publicó en su blog una experiencia personal con la que empezar a introducir los teléfonos móviles y/o tabletas en el aula. En base a una charla sobre pedagogía móvil efectuada en el IES Monte Naranco realizó una presentación Prezi en la que justifica el uso de la incorporación de los dispositivos móviles a los centros educativos. Aporta consejos básicos para empezar:

- Atrévete (pero no te agobies)
- Adapta lo que ya haces
- Busca aplicaciones que te ayuden
- Sé creativ@
- Busca buenas prácticas

Álvarez, a través de los audiovisuales de sus presentaciones Prezi justifica como la escuela tiene que adaptarse a los avances tecnológicos de la sociedad en beneficio de los estudiantes. También nos muestra proyectos educativos inspiradores para potenciar esta forma de trabajo. Destacamos una alusión a la práctica con estos dispositivos en la educación patrimonial mediante actividades con códigos QR. Por último, Álvarez nos aporta referencias a través de los recursos CreApps, creatividad con apps mediante un nuevo bloque que a estas altu-

ras se encuentra elaborando. La aportación de Lucía Álvarez desde las TIC en Artes Visuales es reconocida, siente un referente virtual en el área artística. Su blog ha disfrutado de diferentes reconocimientos por parte de la comunidad educativa virtual, entre ellos lo de Espiral Edu-blogs, debido a las interesantes aportaciones. Valoramos la difusión educativa artística que hace de los dispositivos móviles. Es el único repositorio de materiales e ideas que en Artes Visuales encontramos en el territorio español en la actualidad.

**Tesis doctoral**

**Les TIC en la formació de Mestres. El telèfon mòbil en la didàctica de l'expressió plàstica a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, 2017.**

**David Mascarell Palau (Universitat de València).**

El estudio responde a la necesidad de analizar de manera rigurosa, desde la Didáctica de las Artes Visuales, la percepción que del uso pe-

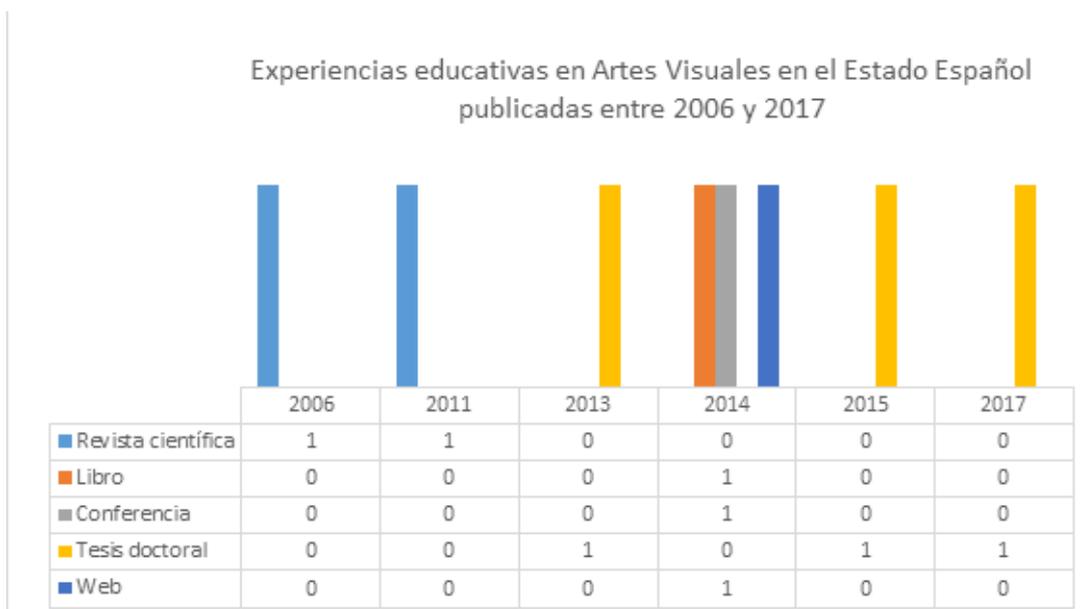
dagógico de las tecnologías de la información y la comunicación tienen determinados grupos de estudiantes universitarios de Magisterio. En concreto estudiamos y evaluamos la respuesta que dan al uso educativo del teléfono móvil como plataforma multimedia en red, en el tratamiento de contenidos referentes a la imagen, bajo la metodología del aprendizaje en movilidad. La intención es contribuir a un tema de actualidad, como es el abordaje en las aulas de Educación Artística de la relación existente entre la omnipresencia tecnológica y una cultura basada en las representaciones audiovisuales.

Se trata de una investigación que tiene la intención de promover cambio educativo. Hay que considerar el marco de los cambios epistemológicos generados por las transformaciones sociales y que se enmarcan en gran parte bajo la condición posmoderna. Pretendemos averiguar cuál es la opinión que tienen los estudiantes de Magisterio alrededor de las TIC aplicadas al ámbito de la Educación Artística y en concreto como se puede optimizar el uso del teléfono móvil en los entornos educativos del área en cuestión.

**Figura 1**

Fases de la muestra, ámbitos, temas de trabajo y metodología

Fuente:Elaboración propia



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación a las artes visuales y al uso del teléfono móvil como herramienta educativa, se aprecian escasas publicaciones en cuanto a actividades educativas se refiere y una reducida visibilidad en la literatura científica. Respecto al análisis de las publicaciones halladas se deduce que el uso del teléfono móvil en educación artística se ha promovido con el fin de colaborar al proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares, tratando de redirigir el sesgo disruptivo que en ocasiones se otorga a los terminales en las aulas de los centros educativos.

Internacionalmente se localizan, en la acotación temporal analizada, dos trabajos artísticos vinculados a los celulares, en Colombia. Ambos refridos a la modificación de una perspectiva disruptiva sobre el uso del celular. A través de una actividad educativa artística de animación audiovisual, tratan de mudar el uso inadecuado que del terminal hacen los estudiantes en el centro escolar, a un enfoque y un uso educativo pertinentes. Por otro lado, el caso de Argentina, donde se trabaja desde la exploración tecnológica educativa, con un recorrido de varios cursos académicos. Ponen en valor las posibilidades que ofrece el celular en la intervención digital artística. Por último, en Inglaterra, el teléfono móvil inteligente ha sido trabajado por estudiantes en su visita a los museos, convirtiéndose estos dispositivos en un medio interactivo para compartir información artística y multimedia sobre los contenidos museísticos, y llevados al aula para su análisis posterior expositivo.

Destacamos, así mismo, la vinculación del Mobile Learning a las temáticas patrimoniales relacionadas con la educación en artes, que han florecido en publicaciones como tesis doctorales, bibliografía y artículos, siendo este uno de los ámbitos más prolíficos.

En los últimos seis años, y en el Estado Español, se aprecia un incremento de publicaciones en revistas, tesis doctorales, así como el fomento de conferencias, como las que promueve la Fundación Telefónica, en las que se hace referencia al abordaje educativo del teléfono móvil o Smartphone dentro del ámbito artístico. Existe, en el contexto educativo español, un paralelismo entre el bajo grado de visibilidad del área de aprendizaje de la creación plástica y visual, y la visibilidad de la que goza la tecnología entendida como recurso didáctico.

co. Paulatinamente, gracias a experiencias de innovación educativa, se va introduciendo en las aulas con algo más de naturalidad respecto a las primeras épocas. Como propuesta de apertura de nuevas vías de investigación relacionadas con este tema, planteamos el estudio sobre el uso que los docentes de las distintas disciplinas hacen de las imágenes mediadas por las TIC y con teléfonos móviles, con el fin de ayudar a la comprensión y clarificación de los contenidos curriculares. En esta dirección, cabe destacar, que el resumen del Informe Horizon Educación Superior INTEF (2019), hace referencia a la adopción de las tecnologías Mobile Learning en Educación Superior y su incorporación a corto plazo, en un año o menos. Pone en valor la conectividad como experiencia de aprendizaje ilimitada en el futuro, y el acceso al contenido de aprendizaje online, como motores de la educación superior.

La inclusión del Mobile Learning desde la perspectiva artística, es una tarea en la que debemos preparar a los futuros docentes. De esta manera experimentarán y descubrirán las posibilidades pedagógicas y creativas de una tecnología accesible y cotidiana, lejos de prejuicios, conscientes y coherentes con la realidad social de los estudiantes en la educación digital contemporánea.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la Cultura Visual*. Madrid: Catarata.
- Álvarez, L. (2014). Dispositivos móviles en el aula. Asturias. Mi experiencia. Las TIC en Plástica. Propuestas de trabajo e ideas para una educación artística digital. Recuperado de <https://www.luciaalvarez.com/2014/04/dispositivos-moviles-en-el-aula-mi.html>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Brazuelo, F. & Gallego, D. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Mad (Eduforma).

- Contreras, R. S. y Eguia, J.L. (2011). M-Learning + Facebook: Experiencias y percepciones de estudiantes de diseño. *Géminis*, (2) 1, 137-149. Recuperado de <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/44/41>
- Cross, J. (2006). *Informal Learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Correa, J.M., Ibáñez, A., & Jiménez De Abasturi, E. (2006). "Lurquest: Aplicación de tecnología m-learning al aprendizaje del patrimonio", *Iber. Didactica de las Ciencias Sociales*, 50, 109-123. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lurquest\\_aplicacion\\_tecnologia\\_m-learning\\_aprendizaje\\_patrimonio.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lurquest_aplicacion_tecnologia_m-learning_aprendizaje_patrimonio.pdf)
- Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACI-MED*, 2. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- GiavesBogotá. (2012, Enero, 24). *Uso pedagógico del celular*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=z3q7AyCvSK4>
- Hew, K. & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Huerta, R. (2012). *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*. València: UPV.
- Informe Horizon (2013). Enseñanza Univeritaria. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) Departamento de Proyectos Europeos. Recuperado de <https://es.slideshare.net/educacionlab/informe-horizon-2013universidadintefmayo2013>
- Informe Horizon. (2019). *Educación Superior*. Recuperado de [https://issuu.com/etwinning/docs/2019\\_07\\_resumen\\_horizon\\_universidad\\_2019\\_intef\\_\\_1\\_](https://issuu.com/etwinning/docs/2019_07_resumen_horizon_universidad_2019_intef__1_)
- Intef. (2019). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de <http://educalab.es/intef>
- Leavy, Patricia (2009). *Method Meets Art*, Nueva York: The Guilford Press.
- Mascarell, D. (2013). "Salvem el Cabanyal". Alumnado de Magisterio produce Cultura Visual a través de sus teléfonos móviles. En Edarte, Grupo de investigación (ed.) *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?*, 233-243. Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/19890/Investigar%20con%20j%C3%B3venes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mascarell, D. y Huerta. R. (2017). *Les TIC en la formació universitària de Mestres. El telèfon mòbil en la didàctica de l'expressió plàstica a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València*. (Tesis doctoral). Universitat de València. España.
- Naranjo. W. [WernerNaranjo]. (2011, Enero, 9). *Medellin City Animation with Mobile Phone. Animation con Celular*. Class.mpg [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jUCQpHm-G99Y>
- Peña, T. & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Recuperado de <https://bit.ly/2kziGYg>
- Ramón. V., J., L., y Gracia. M., Cuervo. A. (2015). *Propuesta de un Modelo Teórico de Enseñanza para Entornos de Aprendizaje Móvil en las Enseñanzas Artísticas Visuales*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España.
- Rinaldi, M. (2011). *Revolución Mobile Learning*. Spain: Lulo Bubok. Recuperado de <http://es.slideshare.net/brunounix/a-revoluo-do-mobile-learning>
- Roberts, S. (2011). *El arte de la iPhonegrafía*. Madrid: Ilus books.
- Sánchez, A. M. (2013, Julio, 10). *Cuando los celulares son aliados del aprendizaje*. *Clarín Suplementos*. Recuperado de [https://www.clarin.com/suplemento-educacion/celulares-aula-aliados-aprendizaje\\_0\\_HkYXku-8jDQl.html](https://www.clarin.com/suplemento-educacion/celulares-aula-aliados-aprendizaje_0_HkYXku-8jDQl.html)

- Santacana, J. & Coma, L. (2014). *El M-learning y la educación patrimonial*. Gijón: TREA.
- Santiago, R., Díez, A., Navaridas, F. (2014). La taxonomía del aprendizaje a debate: Del Modelo de Bloom de los años 50 a la era del aprendizaje móvil. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 29. Recuperado de <http://dimglobal.net/revistaDIM29/revista29OCbloom.htm>
- Tiscar, L. (2014). *La escuela de educación disruptiva: Sesión 2. "Alíate con él": los dispositivos móviles como herramienta de producción (teléfonos inteligentes y tablets)*. Fundación Telefónica. Madrid. Recuperado de <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/la-escuela-de-educacion-disruptiva-sesion-2-aliate-con-el/>
- Vavoula & Sharples (2008). *Challenges in Evaluating Mobile Learning*. Published in Proceedings of Mlearn2008. Recuperado de <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/AboutUs/people/dr-giase-mi-vavoula/Publications/downloads/publicationpreprints/conference-proceedings/VavoulaSharples-mlearn2008.pdf/view>
- Vicent, N., & Asensio, M., Ibañez, A. (2013). *Evaluación de un Programa de Educación Basado en Tecnología Móvil*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Madrid, España. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14321/66930\\_tesis\\_Vicent\\_Naiara.pdf?sequence=7](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14321/66930_tesis_Vicent_Naiara.pdf?sequence=7)
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

**Luis Edgar Carrasco Filisola**

Universidad Autónoma de Querétaro -México

**“DEL  
GUITARRISTA AL  
NEOGUITARRISTA:  
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE  
LA SEMÁNTICA DE LA PALABRA  
DESDE LA MÚSICA”**

FROM GUITARIST TO NEOGUITARIST: ANALYSIS AND REFLECTION ON  
THE SEMANTICS OF THE WORD FROM MUSIC

## RESUMEN

La música está dentro del plano de las emociones, pero no en el mismo de la tristeza, la alegría, el miedo, la ira, o la sorpresa, que se desencadenan ante hechos y estímulos específicos, relevantes, e inesperados; en oposición a eso la música no sería un estímulo natural, carece del factor sorpresa y de una respuesta conductual adaptativa (Díaz, 2010:544). Sin embargo, independientemente del origen o proceso, las emociones que devienen del estímulo musical se manifiestan mediante la gestualidad y se transmiten por el sonido, por lo que: “[...] es probable que la estructura espaciotemporal de los movimientos corporales acoplados a la música provea de significaciones que serían importantes para comprender su semántica, lo cual es motivo de indagaciones particulares” (Díaz, 2010:544).

En el presente estudio la gestualidad musical está íntimamente ligada a la ergonomía de la guitarra eléctrica, por lo que es necesario diferenciarla de la guitarra acústica para efectos de poder analizar y demostrar que las exigencias técnicas y gestuales son muy diferentes entre ellas, aunado a fuertes cargas culturales que les atribuye diferentes ‘identidades’ musicales, no solo por la forma y estructura de su música, sino también por la estética de su gestualidad musical. En el caso de la guitarra eléctrica, su sonido, gestualidad y técnica se desarrolla de la ‘mano’ con el rock y sus vertientes; su sonido evoca a Chuck Berry, Jimi Hendrix, Angus Young, Stevie Ray Vaughan, Yngwie Malmsteen, Ritchie Blackmore, Michael Romeo, y varios más; sin embargo siendo tan diferente su tecnología, técnica, sonido, forma, estética (imagen) y gesto musical, respecto a los intérpretes de la guitarra acústica; a todos se les llama ‘guitarristas’. Lo que sin duda representa un grave error de sintaxis respecto a la semántica musical de la palabra, un problema que al parecer ha pasado desapercibido por al menos cincuenta años, por lo que el presente trabajo busca abordar el problema planteado y ofrecer una propuesta como alternativa, donde a pesar de que el fin principal es provocar la reflexión, existe la posibilidad de dar un fin utilitario dentro de la semántica musical.

## PALABRAS CLAVE

**Semántica musical, Guitarra eléctrica, Gesto musical, Rock, Tecnología.**

## ABSTRACT

Music is within the plane of emotions, but not in the same of sadness, joy, fear, anger, or surprise, which are triggered by specific, relevant, and unexpected facts and stimuli; in opposition to that, music would not be a natural stimulus, it lacks the surprise factor and an adaptive behavioral response (Díaz, 2010: 544). However, regardless of the origin or process, the emotions that come from the musical stimulus are manifested through gestures and are transmitted by sound, so that: “[...] it is likely that the spacetime structure of body movements coupled to music provide meaning that would be important to understand its semantics, which is a reason for particular inquiries” (Díaz, 2010: 544).

In this study, musical gestures are intimately linked to the ergonomics of the electric guitar, so it is necessary to differentiate it from the acoustic guitar in order to analyze and demonstrate that the technical and gestural requirements are very different between them, coupled with strong cultural burdens attributed to them by different musical ‘identities’, not only because of the shape and structure of their music, but also because of the aesthetics of their musical gestures. In the case of the electric guitar, its sound, gestures and techniques are developed hand in hand with rock and its slopes; its sound evokes Chuck Berry, Jimi Hendrix, Angus Young, Stevie Ray Vaughan, Yngwie Malmsteen, Ritchie Blackmore, Michael Romeo, and several more; however, its technology, technique, sound, shape, aesthetics (image) and musical gesture being so different from the acoustic guitar performers; Everyone is called ‘guitarists’. What undoubtedly represents a serious syntax error regarding the musical semantics of the word, a problem that seems to have gone unnoticed for at least fifty years, so the present work seeks to approach this problem and offer a proposal as an alternative, where although the main purpose is to provoke reflection, there is the possibility of giving a utilitarian end within the musical semantics.

## KEYWORDS

**Musical semantics, Electric guitar, Musical gesture, Rock, Technology**

# DEL GUITARRISTA AL NEOGUITARRISTA: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA SEMÁNTICA DE LA PALABRA DESDE LA MÚSICA.

**Luis Edgar Carrasco Filisola**

Universidad Autónoma de Querétaro -México

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo plantea un problema de semántica en la música, un problema que al parecer ha pasado desapercibido por al menos cincuenta años; el término 'semántica musical' se empleó como tal en 1983 por el teórico musical y compositor Fred Lerdhal y el filósofo del lenguaje Ray Jackendoff, quienes trabajaron con la estructura gramatical de la música, la llamada gramática-M, la cual permite al escucha entender conscientemente la pieza musical. A ello Diana Rafmann dice que el significado de una pieza musical deviene de la recuperación consciente de estructuras musicales que evocan experiencias emocionales que generan representaciones de gramática-M. Describir o explicar las emociones musicales con palabras siempre resultará impreciso debido a la subjetividad que le rodea, por lo que deben entenderse como análogos de la semántica del lenguaje verbal (Díaz, 2010: 544). El lenguaje verbal es de contenido proposicional, es decir, se puede valorar como verdadero o falso, siendo esta la característica psicológica central del lenguaje; mientras que la expresión y creación de emociones y figuraciones son el elemento psicológico central de la música instrumental. "El hecho es que no sabemos cómo es que la música instrumental evoca en el escucha los notables efectos emocionales que desata en

ausencia de contenido proposicional" (:545). Esto último, la falta de contenido proposicional se justifica en la música pero no en el lenguaje verbal, y la palabra 'guitarrista' pretende abarcar más significado del que significa, volviéndose muy ambigua; una palabra es adecuada cuando al nombrarla refiere con precisión una

cosa o una acción, y parafraseando a Pascal, estamos entre dos instrumentos parecidos, pero que corresponden a lugares y circunstancias (tecnológicas) diferentes, por lo que es necesario mediar dichas diferencias.

Para ello, comenzaremos con un breve recorrido por la historia de la guitarra acústica y posterior de la guitarra eléctrica, esto dará una clara perspectiva de la correspondencia a distintos lugares y circunstancias musicales, esto con el propósito de mostrar que se trata de instrumentos musicales de formas similares, pero muy diferentes de fondo; esto nos debe llevar a entender que para cada tipo de guitarra, acústica o eléctrica, existen distintas exigencias técnicas para su correcta ejecución.

Y ya que es probable que los gestos musicales (movimientos corporales acoplados a la música) provean de importantes significaciones a la semántica musical, y ésta a su vez es análoga a la semántica del lenguaje verbal, por lo tanto la sintaxis de la palabra debe referir a esa gestualidad musical que se corresponde a la semántica musical, misma que como ya se mencionó, es diferente entre un instrumentista de guitarra acústica y uno de guitarra eléctrica. Presentándose aquí un problema gramatical que demuestra que existe un error de sintaxis y una confusión semántica con la palabra 'guitarrista', no es correcto decir 'guitarrista acústico' para diferenciar a un 'guitarrista eléctrico', de hecho en ambos casos se cosifica el factor humano al definirlo mediante una cualidad de cosa como 'acústico' y 'eléctrico', y que en todo caso ambos serían un guitarrista ¿'biológico'?

Durante el siglo XIX el lenguaje armónico se complicó cada vez más debido a que los músicos con frecuencia introducían más excepciones y anomalías a las leyes tradicionales de la música académica; siendo esta misma historicidad la que devela como toda técnica, todo módulo expresivo, todo estilo musical está sujeto a un desgaste, a un consumo (Enrico Fubini. 2005, 449:51). A lo que yo agregaría, a una actualización.

A partir de lo anterior, todo indica que la tecnología es el factor clave en y para la transformación musical; no se puede buscar 'algo' de cuya existencia se desconoce, igualmente no se puede hacer música para instrumentos que aún no se inventan. Fue hasta que se equiparó el desarrollo tecnológico de la guitarra eléctrica con el de la amplificación, que se pudieron vislumbrar los nuevos requerimientos gestuales y las nuevas posibilidades sonoras, hechos que dieron los elementos necesarios para ampliar las ideas musicales hasta entonces conocidas, y a medida que estas tecnologías se van ampliando y mejorando, la creatividad también lo hace, incluso a partir de errores y accidentes.

## DE LA GUITARRA ACÚSTICA A LA APARICIÓN DE LA GUITARRA ELÉCTRICA.

Los cambios estructurales más relevantes de la guitarra que le asemejan a como la conocemos hoy dieron inicio durante el siglo XVIII y se desarrollarían y perfeccionarían durante los siglos posteriores. Algunos de los cambios más significativos se dieron en España y son el añadido de la sexta orden (doble cuerda) grave, la orden fue sustituida por la orden simple (una sola cuerda) dando paso a un sonido más claro y facilitando la afinación; la sexta cuerda grave mejoró las posibilidades tonales y armónicas. Se incorpora el clavijero mecánico de metal con clavijas de hueso o marfil y los trastes de metal en el diapasón que ahora podían extenderse hasta la boca de la guitarra; la forma de la guitarra también cambió al acentuar su 'cintura' y dejar más amplia la parte inferior asemejándola a la forma de 'ocho' que actualmente tiene. Dichas innovaciones no se extendieron al mismo tiempo por Europa, ni siquiera entre los propios guitarristas de un mismo país, la difusión fue paulatina a través de al menos dos siglos; sin embargo no dejaron de fabricarse de forma inmediata las

guitarras de seis órdenes pues seguían siendo populares y económicas por lo que eran accesibles a la mayoría. Fue así como la guitarra española se aleja de su antecesora la guitarra barroca, y para 1773 se publica en Cádiz la primer obra teórica dedicada al nuevo modelo de guitarra titulada 'Explicación de la guitarra por Juan Antonio de Vargas y Guzmán'. Por lo tanto, los primeros guitarristas aparecerían durante la década de 1770; para finales del siglo XVIII y principios del XIX la guitarra había alcanzado las condiciones técnicas propicias para su ejecución instrumental, y requirió de mayores facultades musicales, lo que le dio un carácter más 'serio' como instrumento de concierto, abandonando la tablatura barroca para adoptar la entonces moderna teoría de notación musical en pentagrama, esto captó la atención de los círculos académicos de músicos iniciando así las primeras composiciones de obras solistas de estilo clásico con predominio del punteo, siendo integrada también a la labor coral y de distintas conformaciones de ensambles en dúo, terceto, cuarteto y de más posibilidades (Ramos A. 2005:27-43).

Andrés Segovia es uno de los principales responsables de establecer la guitarra clásica española y su repertorio, que junto a Paco de Lucía cambiaron por completo el mundo de la guitarra clásica conocido hasta ese momento, estableciéndose definitivamente la guitarra clásica como un símbolo de la cultura española a nivel internacional (Bennett y Dawe. 2001:64-67). Por otro lado, las guitarras acústicas que emplean los 'grandes' son de índole 'superior', generalmente hechas a mano por artistas de la madera y la acústica quedando fuera del alcance de la mayoría de los aficionados<sup>2</sup>, aunque ello no detenía la producción de guitarras más económicas y el desarrollo de la música popular alrededor del instrumento.

Los cambios estructurales de la guitarra acústica dieron la posibilidad de que el instrumento se adaptara sonoramente a la teoría musical establecida hasta el momento, de lo contrario los 'intelectuales' de la música no se habrían interesado en el instrumento de ninguna manera; el hecho de poder adaptarlo a las condiciones precisas para volver verdaderas las leyes de la teoría musical clásica implicó no solo el desarrollo de más habilidades cognitivas, sino también de otras facultades y destrezas físicas y creativas, estos aspectos dejan a una mayoría fuera del alcance interpretativo

que requiere la guitarra clásica, integrándose así a la música académica. El surgimiento de Estudios y Obras escritas para guitarra clásica, corroboran la posibilidad de preservar y heredar la forma de enseñanza e interpretación de la música clásica, a través de la técnica de la guitarra 'española', aspecto que le valió el carácter de instrumento académico y de conservatorio.

Ya que los cambios tecnológicos que dieron pie al diseño de la guitarra acústica como actualmente se conoce sucedieron en España, no es casual que los máximos exponentes de la guitarra clásica y flamenca son precisamente españoles como Segovia, Sor, Paco de Lucía, Tarrega, Joaquín Rodrigo, entre otros; convirtiéndose así en el parámetro técnico y performativo ideal de la guitarra clásica y flamenca.

### DE EUROPA A AMÉRICA

Un instrumento musical es siempre ideológico, algunos son conservadores de los cuales se espera que preserven y perfeccionen formas establecidas de interpretar y enseñar música (como la guitarra clásica). Y otros, como la guitarra eléctrica, son innovadores, y están diseñados para romper estas formas establecidas (Frith S. 2018:4).

Las tradiciones musicales del folk blanco y negro del siglo XIX se extendían del centro de Georgia hacia el oeste, el este de Texas y hasta el río Mississippi aproximadamente donde se une con el río Ohio (todo esto se le conoce como Deep South3), y se basaban en el banjo y el violín como instrumentos musicales primarios entre el cultivo de algodón, extracción de madera y otros recursos naturales, excepto la Costa Atlántica y la Costa del Golfo, las partes francófonas de Louisiana, las regiones productoras de tabaco de Virginia y las Carolinas, y las tierras altas del sur. Esto debido a que se fundaron por blancos de habla francesa, inglesa y española durante los siglos XVII y XVIII en tanto las otras regiones sureñas se establecieron hasta las primeras décadas del siglo XIX gracias al desafortunado exterminio de los pueblos originarios y a la lucha por Texas en la misma década de 1830.

La guitarra española llegó a finales del siglo XVIII como una novedad, durante el siglo XIX y mediados del XX el Deep south era un área de mucha población negra, en algunas partes eran mayoría, fueron estas nuevas culturas las

que adoptaron la guitarra en su música popular y la colocaron en el centro del desarrollo de nuevas tradiciones instrumentales de la música popular de la región, de la cual la población blanca tomó como referente para la creación de nuevos estilos, pero todos basados en la innovaciones del ragtime y el blues.

Probablemente la guitarra llegó a esa zona a través de la elegante tradición americana de guitarra de salón, la cual era un estilo semi-clásico que preponderaba en los hogares de clase 'media' y 'alta', a todo esto se le puede añadir el contacto con más tradiciones como las italianas, mexicanas, y caribeñas, introducidas a través de la migración. Durante el periodo de 1890 a 1910 la guitarra se extendió por todo el sur rural y fue sustituyendo al banjo y al violín; por lo que a través de esta sustitución la guitarra blues absorbió diversidad de influencias extranjeras, pero todas se aplicaron bajo la cultura musical afroamericana preexistente con su diversidad de características, elementos estructurales e instrumentales, los cuales fueron apropiados culturalmente por los negros del sur, así estos elementos extranjeros se toparon también con las tradiciones de los pueblos originarios resultando un choque musical y cultural que finalmente florecieron en forma de música blues que fue creciendo y desarrollándose durante el siglo XX, así, el finger picking fue reemplazado por el estilo moderno de solista para mediados del siglo, en gran parte gracias al desarrollo de la amplificación sonora y a la aparición de la guitarra eléctrica.

### LA TECNOLOGÍA COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN.

De alguna manera la guitarra eléctrica representa la transición tecnológica que se suscita a finales del siglo XIX y primera mitad del s. XX, tras el resultado de diversas investigaciones y tecnologías que transformaron para siempre la guitarra y la música. Durante la era de las big band de los años 30 y 40 del siglo XX, la música swing comenzó a incorporar secciones de metal más grandes, situación que creó la necesidad de una guitarra amplificada para poder ser escuchada. Los primeros intentos de producir un instrumento más fuerte en volumen se produjeron en forma de guitarras 'resonadoras', que consistían en resonadores de aluminio delgados y con forma de cono colocados dentro de un cuerpo de metal (Henshall, 2011). La búsqueda de la amplificación sonora se había convertido en todo un desafío

tecnológico para la época; fueron el reparador de instrumentos e inventor John Dopyera y el músico George Beauchamp dos de los pioneros en esta búsqueda, y aunque no se sabe bien quién hizo qué, Dopyera terminó construyendo una guitarra amplifónica o autoamplificadora (resonador) para Beauchamp, pero este tipo de amplificación podríamos entenderla aún dentro del periodo de la tecnología de 'amplificación mecánica'. Así inicia un auge por los instrumentos amplifónicos, se fabricaron instrumentos resonadores como guitarras hawaianas que fueron rápidamente aceptadas, destacando el caso de Sol Hoopii, quien fue el primero en grabar con un prototipo de estos en 1926. Años más tarde surge la National and Dobro a finales de los años 30 (Wright 2002), y aunque estas guitarras tuvieron éxito en hacer que el instrumento sonara más fuerte, no alcanzaba a cubrir las necesidades musicales del momento, por lo tanto, no constituían la solución a los problemas de volumen, pero si tuvieron éxito por derecho propio, especialmente en la música bluegrass y el blues.

Mientras tanto un tal Lloyd Loar experimentaba con la amplificación de instrumentos acústicos, en los años 30 sus esfuerzos dieron resultado pero sin gran éxito comercial. Indudablemente se adelantó a su tiempo, pues la única tecnología de amplificación disponible para Loar fue la primitiva amplificación de radio, difícilmente considerada bocina, pues eran de frecuencia muy limitada y baja salida acústica. Fue ingeniero de Gibson y en 1924 desarrolló una pastilla eléctrica para la viola y otros instrumentos de cuerda; en su diseño, las cuerdas pasaban vibraciones a través del puente hacia el imán y la bobina, que registraban dichas vibraciones y producían una señal eléctrica. Estos diseños intentaron amplificar el sonido natural de las guitarras, pero producían una señal muy débil por lo que no fue hasta la invención de un sistema de captación más directo que le permitió usar un electroimán para registrar las vibraciones directamente de las cuerdas, así nació la pastilla de la guitarra moderna (Henshall 2011).

Beauchamp, quien tocaba la Lap Steel, desarrolló su idea sobre una guitarra eléctrica, y mientras asistía a la escuela nocturna a clases de electrónica realizó experimentos y creó una pastilla electromagnética basada en dos imanes en forma de herradura, posteriormente formó una compañía con el artesano Harry Watson, que había trabajado en la fábrica National, y con Adolph Rickenbacker, que

también prestó sus ideas, experiencia y capital. Crearon un prototipo de cuerpo pequeño y redondo, conocido como 'frying Pan' o 'pancake', siendo la primera guitarra producida comercialmente en utilizar el método de Lloyd Loar, cuya creación se atribuye George Beauchamp y Adolph Rickenbacher debutando en 1932, y se convirtió en la primera guitarra eléctrica de cuerpo sólido de producción, así como en la primera guitarra disponible comercialmente con una pastilla electromagnética (Wright, 2003). Estas guitarras producían un tono rico y completo debido a sus cámaras de resonancia, pero también les hacía propensas a la retroalimentación cuando se tocan a altos volúmenes. Como resultado, algunos individuos (de los cuales Les Paul es probablemente el más conocido) comenzaron a experimentar con un nuevo tipo de guitarra eléctrica, que usaba el mismo diseño de pastilla magnética, pero montada en un bloque sólido de madera y desde entonces inició una carrera comercial por llevar la guitarra eléctrica al mercado (Henshall, 2011).

Fue la tecnología de cada época la que permitió transformar la vihuela en guitarra barroca, y posteriormente a ésta en guitarra española; de la cual se desprende la técnica de guitarra clásica. Sin embargo, a pesar de corresponder a distintas épocas y tecnologías los instrumentos mencionados, cambiaba su tecnología estructural y ergonomía, pero todos se regían bajo las leyes de la amplificación acústica. La aparición de la guitarra eléctrica refiere a una tecnología completamente diferente, tanto de amplificación como de producción y procesamiento del sonido musical; lo que permitió desarrollar una técnica específica para explotar las nuevas posibilidades gestuales y por lo tanto sonoras.

### **El cine y la popularización de la guitarra eléctrica a través de la difusión del rock**

El siglo XX trajo consigo la fabricación a nivel industrial de invenciones para consumo por parte de la sociedad norteamericana, por lo que las tiendas y fabricas incrementaron su presencia; la guitarra, debido a su popularidad, se fabricó a nivel industrial y entro a modo de bien de consumo al igual que otros instrumentos como el piano, el órgano de bombeo, la armónica, y la batería. Estos instrumentos eran inventos relativamente nuevos y representaban estatus social, urbanidad y progreso, por eso

los compraba la gente; al parecer la guitarra carece de una relación con la historia de la esclavitud, y no así su asociación simbólica con las nociones de progreso y éxito. Había el acceso a guitarras baratas y funcionales a través de los catálogos para pedidos por correo postal de Sears Roebuck y Montgomery Ward, aunque también se podían adquirir en tiendas de los pueblos y ciudades más grandes de la región del sur, donde un agricultor con un poco de dinero extra podía adquirir su guitarra y entrar simbólicamente a un mundo actual, moderno y de nueva vida musical, cultural y social (Gulla. 2005:11-15).

A medida que avanzaban los años 20, Hollywood inventó las talkies, gracias a las cuales se desarrollaron enormes y caros amplificadores de válvula para poder llenar los teatros (cines), en tanto la prensa especializada en música de ese momento publicaba ensayos asegurando a los músicos lectores que los talkies no tendrían absolutamente ningún efecto en el trabajo de los organistas de teatro. Parte de este desarrollo tecnológico incluyó la invención de más y más tubos al vacío (bulbos) y la mejora de los diseños de amplificación 'eléctrica', lo que aumentó las posibilidades de lograr una amplificación instrumental sin precedentes (Wright. 2002).

Los primeros prototipos de amplificación eléctrica permitieron la transferencia de impulsos eléctricos, aunque el volumen era inferior a la fuente sonora; finalmente se logró la amplificación de audio a finales de los 20 y en los 30 se consolidó la producción de amplificadores más pequeños y de corriente alterna, en poco tiempo comenzaron a utilizarse para los instrumentos musicales, por lo que la historia de los instrumentos amplificados inicia aquí, cuando la amplificación es superior a la fuente sonora, y no antes (Teagle. 1997). En 1928 la compañía conocida en ese momento como Stromberg-Voisinet, se convirtió en la primera empresa en poner en producción una guitarra eléctrica; Sin embargo, las noticias de sus instrumentos se desvanecieron rápidamente debido tal vez a problemas de rendimiento o a la Depresión (o una combinación de ambas) y Stromberg Electros desapareció junto a su publicidad. En Seattle en 1930, Paul Tutmarc, guitarrista y pedagogo hawaiano, estableció un estudio e instaló un laboratorio de sonido en su sótano y comenzó a experimentar con la electrificación en los 30 al modificar el transductor de su teléfono. Más tarde, en ese mis-

mo año, se conectó con un aficionado a la electrónica de Spokane, Washington, llamado Albert J. Stimpson y juntos desarrollaron una pastilla electromagnética de herradura. Con la ayuda de un adolescente llamado Bob Wisner, que hacía reparaciones de radio en una tienda local, adaptaron una radio para convertirla en un amplificador de guitarra.

En 1933 Dobro compró los derechos de la pastilla diseñada por Tutmarc y Stimpson e introdujo su All-Electric, básicamente una guitarra resonadora con un conjunto de pastilla que reemplazaban el conjunto de conos, siendo el modelo de Tutmarc y Stimpson posiblemente la primera pastilla moderna disponible comercialmente. A diferencia del diseño Electro, Stimpson tenía el imán dentro del cuerpo de la guitarra, debajo de las cuerdas. Para 1935 era claro que la electricidad sería la tendencia del futuro y grandes empresas de instrumentos musicales comenzaron a buscar su posicionamiento en el mercado; así Gibson presentó en ese mismo año sus primeras Lap Steel hawaianas, y para 1940 prácticamente todos los fabricantes estadounidenses ofrecían guitarras eléctricas, en su mayoría lap steels portátiles y electric archtops (Wright 2003).

En 1939 Leo Fender abrió una tienda de reparación de radios, Fender Radio Service, en Fullerton, California; más tarde se familiarizó con Clayton Orr "Doc" Kauffman; durante la Segunda Guerra Mundial se detuvo prácticamente toda la fabricación de instrumentos musicales y la mayoría de las empresas no se reanudaron hasta 1946, a menudo utilizando piezas sobrantes de antes de la guerra. Fue justo al final de la guerra, en 1945, que Leo Fender y su amigo Doc Kauffman decidieron comenzar la Compañía K&F para construir y vender lap steels y amplificadores de la marca K&F, pero preocupado por perder dinero, Kauffman dejó la sociedad en 1946 dando paso al surgimiento de Fender Electric Instrument Company.

Durante la década de 1930 se desarrolló un nuevo sonido en los alrededores de LA. Las personas del sur, oeste y suroeste habían comenzado a migrar al California durante la Gran Depresión. La explosión de la industria militar en California durante la guerra aceleró la afluencia de nuevos residentes quienes trajeron su música hillbilly y el swing occidental. Después de experimentar, Fender realizó su primer guitarra de cuerpo sólido, originalmente

llamada Esquire, la cual entró en producción en 1950 y fue todo un éxito. A finales de 1950 Fender cambió el nombre del Squire a Broadcaster, sin embargo, a principios de 1951 Gretsch se opuso porque tenía una línea de tambores llamados Broadcasters. Así nació el legendario "No-Caster", debido básicamente porque la gente de Fender no quería tirar a la basura un suministro de calcomanías del cabezal, así que cortaron la parte del logotipo de "Broadcaster", se hicieron por un breve tiempo durante 1951 hasta que Leo, pensando en la televisión, la cual era un invento reciente, se le ocurrió el nombre de Telecaster (Ibíd. 2003); y en 1954 se lanza al mercado la Stratocaster, diseñada por Leo Fender y su equipo de California, USA, de la cual pretendía un estilo futurista respecto a su antecesora la Telecaster. Actualmente es uno de los diseños de guitarra eléctrica más importantes e innovadores de la historia lo que le ha costado ser uno de los diseños más imitados alrededor del mundo. La guitarra eléctrica vivió un periodo de gran popularidad en los años 60 gracias a la gran cantidad de agrupaciones de pop y de rock cuyo estilo y sonido giraba en torno a las guitarras eléctrica, por lo que en todo el mundo se empezaron a fabricar gran variedad de diseños tanto para profesionales como para aficionados (Richard Chapman. 1994, 34-35).

El cine y la televisión fueron los medios que difundieron las primeras imágenes de Chuck Berry, Jimi Hendrix, Pete Townshend, Jimmy Page, entre otros, colocándolos como ejes centrales del sonido y la composición de música rock, cuya gestualidad expresiva (Peñalba. 2010) se empata muy bien con la intensidad, energía, y movimiento del 'discurso musical' del rock, convirtiéndose así el gesto musical en parte importante de su semántica musical, la cual es muy diferente al gesto 'silencioso' de la guitarra acústica, donde se requiere de silencio y quietud en la sala para poder escucharla.

### El sonido hiperreal de la guitarra eléctrica

Se trata de sonidos que en la naturaleza no existen, que son artificiales. El sonido natural de la guitarra eléctrica (cuando está desconectada) a nadie le interesa, musicalmente no se emplea, no tiene resonancia y es de mucho menor amplificación que el sonido de una guitarra acústica; sin embargo las cosas cambian cuando se conecta la guitarra eléctrica

y el sonido que escuchamos no es el natural, sino el artificial, el hiperreal, es un sonido que se transforma en impulsos eléctricos que finalmente son interpretados y amplificados electrónicamente antes de salir por el altoparlante. A través de las diferentes herramientas de producción se pueden generar distintas cualidades en un sonido hiperreal; Jordi Roquer en su artículo "Sound Hyperreality In Popular Music: On The Influence Of Audio Production In Our Sound Expectations" (2018:24) agrupa en tres estas cualidades, las cuales aplican sin problema a las capacidades sonoras de la guitarra eléctrica:

- Alteración del volumen, es un elemento integrado pero también puede haber uno incorporado ya sea volumen o un compresor por ejemplo.
- Alteración del tiempo, un elemento integrado sería el feedback, el resto como el delay, reverberación, echo, etc. son incorporados.
- Alteración del timbre, el más común es el distorsionador, wha-wha, pitch, armonizador, y varios más, generalmente son elementos incorporados.

### DEL GUITARRISTA AL NEOGUITARRISTA. PROPUESTA.

En 1944 Muddy Waters (McKinley Morganfield) compró su primera guitarra eléctrica para poder tocar en clubes de Chicago, pues de lo contrario simplemente 'nadie podría escucharte con una acústica' (Palmer 1981: 15; Rooney 1971: 112). Del mismo modo, en 1945, mientras vivía en Memphis con su primo, el guitarrista de blues Bukka White Riley, más tarde conocido como 'Blues Boy' o 'B.B.' King, compró una guitarra eléctrica y un amplificador Gibson para tener más volumen en los clubes. Más tarde, se inspiró de las grabaciones de Charlie Christian y T-Bone Walker, y comenzó a desarrollar un estilo de punteo de 'cuerda única' que ha ejercido influencia internacional (Sawyer 1982:159). Pero se la guitarra conservó su lealtad primaria, acompañar la voz.

Sabemos que la guitarra acústica es un instrumento con su propia tecnología y técnica de ejecución, la cual llevó su respectivo tiempo desarrollar, igualmente su técnica fue resultado de la interacción del guitarrista con la tecnología estructural y ergonomía del instrumen-

to, aspecto que también se fue desarrollando poco a poco. Posteriormente éste mismo instrumento es intervenido con nuevas tecnologías que amplían en demasía su volumen y posibilidades sonoras, además de modificarse su diseño morfológico y casi por completo su tecnología estructural; esta ampliación de capacidades sonoras dio paso y necesidad a crear nuevas técnicas que pudieran 'explotar' todas esas nuevas capacidades aumentadas respecto a la guitarra acústica, por ello justamente la guitarra eléctrica se trata de un instrumento que 'nace' para crear música con sonidos hiperreales y dio la posibilidad de crear el rock generando una 'revolución' musical sin precedentes, nuevo instrumento, nueva tecnología, nuevas sociedades, música nueva; por ello podría ser muy correcto referirse al intérprete de la guitarra eléctrica como neoguitarrista.

Robert Johnson no sería neoguitarrista, aunque su influencia técnica en la guitarra eléctrica es importante él es un guitarrista; el término propuesto pretende acuñar los elementos descriptivos, por ejemplo, supongamos que se habla con una persona que no sabe quién fue Jimi Hendrix y se le menciona 'el neoguitarrista Jimi Hendrix...' inmediatamente sabría que estamos hablando de un artista de la menos a partir del primer cuarto del siglo pasado, que tocaba guitarra eléctrica y muy probablemente rock.

Para la década de 1940 la mayoría de los problemas tecnológicos estaban resueltos, pues sin el desarrollo de la amplificación no sería posible hablar de neoguitarristas, sin duda entre los primeros figuran el mismo Sol Hoopii, T-Bone Walker, Les Paul, Muddy Waters y Chuck Berry, entre varios más. El desarrollo tecnológico va de la mano con el desarrollo de la técnica instrumental, por lo que es imposible determinar una fecha y persona precisa como único o principal responsable de todo el desarrollo tecnológico y musical de la guitarra eléctrica, y de esa misma manera llegamos de Sol Hoopii a Steve Lynch, Guthrie Govan, Paul Gilbert, Michael Romeo, Marti Freedman, Arjen Lucassen y muchos más alrededor del mundo de quienes se desconocen sus nombres por no ser famosos.

Por supuesto que en la época actual se siguen formando guitarristas, pues continúan bajo las

mismas posibilidades técnicas y límites acústicos del instrumento de hace cien años, a excepción cuando recurren al microfoneo o amplificación de su sonido (aspecto que no les hace neoguitarrista); sin embargo el sonido de la guitarra acústica jamás será el mismo a través de las bocinas, pues se convierte en un sonido hiperreal irremediablemente, quizá una diferencia entre los guitarristas de antes y los de ahora es que antes no tenían otra opción de amplificación, ahora sí. Es innegable que el 'alma' del rock es el sonido distorsionado de la guitarra eléctrica y todas sus variantes sonoras a partir de técnicas virtuosas, y sonidos que, en la mayoría de las veces, son imposibles de reproducir desde una guitarra acústica.

Otro ejemplo para diferenciar a un guitarrista de un neoguitarrista podría ser mediante la partitura; el lenguaje de la teoría musical occidental fue insuficiente ante las nuevas posibilidades técnicas y sonoras de la guitarra eléctrica teniendo que inventar nuevos símbolos que intentaran representar en la escritura musical esas nuevas posibilidades técnicas, y apoyarse en recurso extras al pentagrama como la tablatura. En una partitura de guitarra clásica no hay que describir el sonido por ejemplo en cuanto a su textura, en la guitarra eléctrica es necesario decir con qué clase de sonido se interpreta determinando tema (distor, delay, fuzz, etc.), o en la eléctrica se puede marcar un sonido que abarque tres o más compases ya sea mediante el feedback o puro sustain, es algo que la acústica nunca podría hacer. Entonces, un guitarrista no tendría la obligación de entender una partitura para guitarra eléctrica, pues de hecho habría con probabilidad muchos aspecto técnicos que no podría ejecutar; pero, un neoguitarrista si tendría la obligación de entender la partitura para guitarra clásica, y de acuerdo al planteamiento dado no hay duda respecto a que antes de llegar a ser neoguitarrista es necesario primero ser guitarrista. Cabe aclarar que el tocar una guitarra eléctrica no vuelve al instrumentista neoguitarrista, sino más bien es el dominio y uso de las técnicas que solo son posibles en la guitarra eléctrica, en tanto que un en este sentido un neoguitarrista si podría aplicar algunas técnicas en la guitarra acústica (Tabla 1).

**Tabla 1**

Denominación	
<i>Guitarrista</i>	<i>Neoguitarrista</i>
<i>Educador de profesorado Dominio de los recursos técnicos y sonoros de la guitarra acústica</i>	<i>Dominio de los recursos técnicos y sonoros de la guitarra acústica y especialmente los de la guitarra eléctrica.</i>
Tecnología	
<i>Caja de resonancia.</i>	<i>Cuerpo sólido.</i>
<i>Sonido por amplificación acústica.</i>	<i>Sonido por amplificación eléctrica.</i>
<i>Funciona sin electricidad.</i>	<i>Funciona con electricidad.</i>
<i>Su volumen está limitado por su tecnología estructural.</i>	<i>Su volumen es independiente a su propia tecnología estructural.</i>
<i>No posee variantes de salida independientes al gesto generador y a las capacidades físicas del instrumento.</i>	<i>Puede tener variantes de salida (distor, delay, flanger, echo, o wha) que no dependen del gesto generador del sonido, sino de factores ajenos al cuerpo de la guitarra eléctrica.</i>
<i>Sonido ‘natural’: No sufre ningún tipo de alteración que no devenga del gesto generador y las propiedades acústicas del instrumento.</i>	<p><i>Sonido Hiperreal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Alteración del volumen.</i></li> <li>• <i>Alteración del tiempo.</i></li> <li>• <i>Alteración del timbre.</i></li> </ul>

El rock es para el neoguitarrista, lo mismo que el autódromo para el piloto de autos, están hecho exprofeso; es por eso que de ahí salen los más grandes ejecutantes de la guitarra eléctrica. Pero en realidad no significa que solo los que tocan rock son neoguitarristas.

### CONCLUSIÓN

Es posible observar la gran diferencia que existe entre la guitarra acústica y la eléctrica, y la relación que hay a partir de ello con el desarrollo de gestualidades, técnicas y estilos musicales. Por lo que nombrar ‘guitarristas’ a ambos ejecutantes es un error, pues nombra como iguales, elementos que son diferentes, demostraría que existe una ambigüedad en la semántica de la palabra ‘guitarrista’; a partir de lo planteado en el presente trabajo, también se puede hablar de un error de sintaxis cuando se emplea dicha palabra para referir a quien

sería un neoguitarrista, pero sería correcto si se refiere a un ejecutante de la guitarra acústica, el problema es que en sí la palabra ‘guitarrista’ no aclara a que tipo de instrumento se refiere, y como ya se planteó, las diferencias son significativas.

Por lo tanto sí es necesaria, o al menos pertinente, una palabra, un término, que refiera a uno u otro instrumentista; y siendo que el término original, que en su momento refería con precisión los estilos y técnicas musicales derivadas de la guitarra acústica es ‘guitarrista’, quien ha carecido de un término apropiado es el ejecutante de la guitarra eléctrica, por ello propongo el término neoguitarrista como la palabra que pueda ser digna de ampliar la sintaxis dentro del discurso de la semántica musical relacionada con la ejecución de la

## REFERENCIAS

Bennett, A. y Kevin D. (2001). *Cultura Guitar*. New York: Berg.

Caballero, M. R. (2017) *Poet@net*, poetas en la red. España: RCM.

Chapman, R. (1994). *Guía completa del guitarrista*. México: Editorial Diana.

Díaz, J. L. (2010). *Música, lenguaje y emoción: Una aproximación cerebral*. *Salud Mental*, vol. 33, No. 6. 543-551

Frith, S. (2018). Chapter One. "Why there is not such a thing as popular music". En *Sound in Motion: Cinema, Videogames, Technology and Audiences*. Ed. Enrique Encabo. 4-13. Cambridge Scholars Publishing.

Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. 2ª Ed. España: Alianza Editorial.

Gulla, B. (2009). *Guitar Gods The 25 Players Who Made Rock History*. USA: Greenwood Press.

Henshall, M. (2011). "The History & Development Of Magnetic Pickups". *Sound Thoughts*. Consultado 15 mayo 2019: <https://www.yoursoundmatters.com/history-development-magnetic-pickups/>

Ramos, A. I. (2005). *Historia de la guitarra y los guitarristas españoles*. España: Editorial Club Universitario.

Roquer, J. (2018). "Sound Hyperreality In Popular Music: On The Influence Of Audio Production In Our Sound Expectations". In *Sound in Motion: Cinema, Videogames, Technology and Audiences*. Chapter 4. Ed. Enrique Encabo pp. 16 - 39. UK

Teagle, J. (1997). "Antique guitar amps, 1928 - 1934". *Vintage Guitar Magazine*. Consultado 15 enero 2019: <https://www.vintageguitar.com/1804/antique-guitar-amps-1928-1934/>

Wright, M. (2002). *Supro Guitars and Amplifiers Part I*. *Vintage Guitar Magazine*. Consultado 02 enero 2019: <https://www.vintageguitar.com/1884/supro-guitars-and-amplifiers-part-i-2/>

[www.vintageguitar.com/1884/supro-guitars-and-amplifiers-part-i-2/](https://www.vintageguitar.com/1884/supro-guitars-and-amplifiers-part-i-2/)

Wright, M. (2003). "Fender Telecaster, Part I. Go Tele It On the Mountain, Part I". *Vintage Guitar Magazine*. Consultado 02 febrero 2019: <https://www.vintageguitar.com/1900/fender-telecaster-part-i/>



**L. del Barrio**

Universidad de Zaragoza

**E. Arús Leita**

Universidad de Barcelona

**“LA RÍTMICA  
-MÚSICA EN  
MOVIMIENTO-  
COMO ESTRATEGIA DE  
REEDUCACIÓN CORPORAL Y  
REHABILITACIÓN  
PSICOSOCIAL EN PERSONAS  
CON PROBLEMAS DE  
SALUD MENTAL”**

-----  
**DALCROZE EURHYTHMICS - MUSIC IN MOTION - AS A STRATEGY OF  
BODY RE-EDUCATION AND PSYCHOSOCIAL REHABILITATION IN PEOPLE  
WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS**

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo principal analizar la eficiencia de un programa artístico de reeducación corporal y su repercusión en el comportamiento físico, cognitivo, emocional y socioafectivo de un grupo de adultos con problemas de salud mental. Se presenta el trabajo emprendido durante 5 meses con personas con problemas de salud mental en fase de rehabilitación que asisten a un centro de día en Barcelona. La interacción entre las necesidades físicas y emocionales de los participantes, el favoritismo musical y los principios metodológicos de la rítmica Dalcroze: imitación, reacción, improvisación, orientaron este trabajo personalizado de música, ritmo y movimiento a la reeducación corporal y la rehabilitación psicossocial. Se utiliza el método cualitativo fenomenológico interpretativo, fundamentado en la valoración de las experiencias rítmicas de una muestra (n=10) configurada por un grupo de 10 adultos de edades comprendidas entre 34 y 61 años. El uso de instrumentos cualitativos: Comprehensive Occupational Therapy Scale (COTE), grupos de discusión, entrevistas y diario de reflexión proporcionaron los datos que confirman los beneficios de la rítmica en la activación corporal, cognitiva y socio-afectiva. La práctica de la rítmica -música en movimiento- implica la respuesta física y la atención, motiva la autoestima, la memoria motriz y la creatividad y mejora la dimensión expresiva verbal-no verbal, la confianza, la autonomía y la sociabilidad.

## PALABRAS CLAVE

Salud mental, Música, Movimiento, Rítmica Dalcroze

## ABSTRACT

This paper has as the main purpose of analyzing the efficiency of an artistic body reeducation program and its impact on the physical, cognitive, emotional and socio-affective behavior of a group of adults with mental health problems. The work undertaken for 5 months is presented with people with problems of mental health rehabilitation phase in attending a day center in Barcelona. The interaction between the physical and emotional needs of participants, the musical favoritism and the methodological principles of the Dalcroze rhythmic: imitation, reaction, improvisation, oriented this custom work of music, rhythm and movement to the body re-education and psycho-social rehabilitation. The qualitative interpretative phenomenological method is used, based on the valuation of the rhythmic experiences of a sample (n = 10) set up by a group of 10 adults aged between 34 and 61 years . The use of qualitative instruments: Comprehensive Occupational Therapy Scale (COTE), group discussions, interview and journal of reflection provided data that confirm the benefits of the rhythmic activation body, cognitive and affective. The rhythmic -music in motion- practice involves the physical response and attention, encourages self-esteem, motor memory and creativity and improves the verbal non-verbal expressive dimension, trust, autonomy and sociability.

## KEYWORDS

Mental Health, Music, Motion, Dalcroze Eurhythmics

# LA RÍTMICA -MÚSICA EN MOVIMIENTO- COMO ESTRATEGIA DE REEDUCACIÓN CORPORAL Y REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL EN PERSONAS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL

**L. del Barrio Aranda**

Universidad de Zaragoza

**E. Arús Leita**

Universidad de Barcelona

## INTRODUCCIÓN: LA SALUD MENTAL

La *salud mental* es el estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus capacidades, afronta las tensiones normales de la vida, trabaja de forma productiva y contribuye a su comunidad (OMS, 2013). Las enfermedades relacionadas con el deterioro de la salud mental tienen tal presencia en la sociedad actual que según la OMS será la principal causa de discapacidad en el mundo en el año 2030. En 2016, más de uno de cada seis habitantes de Europa tuvo un problema de salud mental (OECD/EU, 2018). En 2017 en España, 2 millones de jóvenes de 15 a 29 años (30%) sufrieron síntomas de trastorno mental, según recoge el barómetro juvenil de Vida y Salud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, 2018).

La promoción de la salud, la prevención y el tratamiento de la enfermedad mental han experimentado un cambio en los modelos de atención desde una orientación hospitalaria a una perspectiva comunitaria. La Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria incorpora un cambio de paradigma centrado en la salud y no en la enfermedad, y amplía su concepto hacia una necesaria participación comunitaria en salud con una orientación más participativa, cooperativa, interdisciplinar e intersectorial (Sastre y Benedé, 2018). Entre los principios que guían este tipo de atención destacan:

- el trabajo junto con profesionales de otros campos que desarrollen políticas y actividades con impacto en salud, más allá del sector sanitario y

- la incorporación de recursos y activos para la salud que supongan una fuente de riqueza y bienestar.

Las dificultades derivadas de un deterioro cognitivo y funcional en procesos relacionados con la atención, la memoria, la orientación o las funciones ejecutivas motivan la consideración de nuevas medidas de intervención capaces de ralentizar este proceso. La reducción del tratamiento de psicofármacos se viene complementando con el desarrollo de buenas prácticas basadas en acciones, servicios o terapias complementarias y alternativas orientadas a la mejora del bienestar y la rehabilitación psicosocial con el fomento del ejercicio físico, el estado de ánimo, la estimulación cognitiva y la relación social.

## La escucha musical

La escucha de la música tiene efectos positivos que van más allá de la propia cognición. La sola acción de escuchar música dispone al oyente en un proceso de interacción, cuya percepción estimula la generación de respuestas fisiológicas, físicas y emocionales. La música es capaz de provocar cambios en parámetros vitales como la frecuencia respiratoria, cardíaca y la presión arterial asociados con el tempo y las características musicales de la obra escuchada (Bernardi et al. 2006). Otros estudios muestran que escuchar la música seleccionada por el oyente puede reducir la percepción de dolor (Mitchell, et al. 2006) cuando la música es familiar y significativa (Mitchell, et al., 2008), cuyo reconocimiento implica la

activación de los surcos temporales superiores y el área motora suplementaria (Peretz et al., 2009), cuyo efecto positivo emocional actúa conjuntamente en su capacidad para distraer la atención sobre el estímulo negativo.

### La dimensión cognitiva de la música

Como el lenguaje, la música es sintáctica, pues está formada por elementos (sonidos, ritmos, tonos) con una organización jerárquica y es semántica, por su capacidad de evocación. La investigación en el ámbito de la Psicología de la Música y de la Neurociencia Cognitiva muestra cómo la práctica musical se comporta como un neuroestimulador que requiere un ajuste permanente entre las áreas neurológicas encargadas de la percepción y las áreas neurológicas ejecutivas encargadas de los aspectos motrices, desarrollando cada una de ellas y activándose mutuamente (Bigand & Lallite, 2007). La neuroplasticidad cerebral nos indica que la estructura cerebral y la actividad de las distintas áreas puede variar en función de las experiencias y del entrenamiento musical de cada persona (Custodio & Cano-Campos, 2017). El entrenamiento musical tiene un impacto biológico en el envejecimiento cerebral hasta tal punto que, la experimentación activa de los sonidos a lo largo de nuestra vida afecta profundamente el funcionamiento de nuestro sistema nervioso (White-Schwoch, Woodruff, Anderson, Strait & Kraus, 2013).

### El ritmo y la Rítmica

La experiencia musical en movimiento conlleva la vivencia de sus elementos (ritmo, melodía y armonía) y el desarrollo de interacciones en la percepción y la expresión que involucran procesos con incidencia en el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social. El ritmo es la principal estructura organizativa musical que ordena el movimiento de los patrones musicales en el tiempo. Es el elemento básico y fundamental, pues ni la melodía, ni la armonía existen sin el ritmo (Thaut, Trimarchi, Parsons, 2014).

Desde una dimensión educativa, la relación entre música y movimiento corporal se manifiesta en el espacio mediante las denominadas "imágenes audiomotrices-espaciales" (Del Bianco, 2007) en las que el individuo construye una imagen interna del sonido, el ritmo y la forma musical a través de la sensación muscular que le permite comprender, ajustar

y mejorar la interpretación de acuerdo con la audición. La vivencia del ritmo musical adquiere una dimensión educativa y terapéutica en la pedagogía de la rítmica de Jaques-Dalcroze, en su propósito de restaurar y conectar todas las facultades de la persona: los sentidos, el movimiento corporal, la emoción, el pensamiento, la imaginación y el disfrute (Habron, 2014).

Esta dimensión no verbal de la música y el movimiento convierten la práctica de la rítmica en un medio para el trabajo de diferentes metas educativas. Si la música, la salud y el bienestar han establecido sus campos de investigación por derecho propio (MacDonald, Kreutz & Mitchell, 2012), profundizar en el estudio de la rítmica Dalcroze es importante no solo para honrar el papel que juega en la promoción de la salud y bienestar, sino también para hacer uso de las teorías actuales que mejoran nuestra comprensión de cómo hacerlo (Habron, 2014). La rítmica asocia la comprensión musical con la interpretación corporal de los elementos que la integran. Este entrenamiento permite profundizar en la conciencia y la expresión corporal como contribución al desarrollo de la musicalidad del individuo, entendida como la capacidad de entender y derivar placer de los patrones musicales complejos (Savage, Brown, Sakai & Currie, 2015).

### MÉTODO

Nuestro propósito de estudio es analizar la eficiencia de un programa artístico de reeducación corporal y su repercusión en el comportamiento físico, cognitivo, emocional y socioafectivo de un grupo de adultos con problemas de salud mental. La hipótesis inicial es que los participantes van a mejorar su percepción corporal gracias a la práctica musical expresiva en movimiento y a la experimentación de emociones positivas. Mediante el uso de la práctica musical en movimiento nos planteamos los siguientes objetivos: aumentar la conciencia corporal y percibir las posibilidades expresivas y comunicativas del participante, mejorar su percepción espacial, la orientación y la relación con los otros, favorecer la memoria cognitiva y motriz, mejorar la coordinación e incitar estados emocionales positivos para mejorar la autoestima y la independencia.

Este estudio se enmarca en un paradigma de tipo cualitativo fundamentado en el Análisis Fenomenológico Interpretativo, un enfoque

cuya finalidad es analizar y describir cómo las personas les otorgan un significado a las experiencias vividas (Smith et al., 2009). El desempeño de la investigación desde este enfoque se corresponde con experiencias que adquieren un significado y un valor experiencial único para quien las vive, siendo ese valor experiencial, la materia prima para la aplicación de esta metodología.

De acuerdo con Duque y Aristizábal (2018) la descripción de las experiencias personales, tal y como son vividas y entendidas por los participantes describen una situación, un acontecimiento o un hecho desde la perspectiva de quien lo está viviendo y favorece la elaboración de significados sobre sus experiencias. Esta información es el tejido de estudio que motiva el desarrollo de nuestra investigación triangulada con la información obtenida con el resto de instrumentos utilizados.

El fundamento teórico de este enfoque metodológico integra la fenomenología (Giorgi, 2009), con el desarrollo de una actitud analítica descriptiva objetiva de la experiencia, libre de preconceptos; la hermenéutica (Palmer, 2002) con la interpretación de los hechos de los participantes como base para la construcción del significado de su propia experiencia, partiendo de las descripciones de los participantes y el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) que aúna el significado que proporcionan los participantes a las experiencias y la influencia de la interacción social en ellas, como punto de partida para el inicio del estudio.

### **Muestra y contexto**

La muestra de nuestro estudio se corresponde con un tipo de muestreo intencional formado por un grupo de personas mayores ( $n=10$ ) integrado por 9 mujeres y 1 hombre, pacientes con problemas de salud mental en rehabilitación adscritos a un centro de día. La edad de los participantes se sitúa entre los 34 y los 61 años, con una media de edad de 52,2 años ( $SD = 7,80$ ). La participación voluntaria en el programa de estudio, atendió las consideraciones éticas necesarias para la investigación con personas según la Declaración de Helsinki, cumpliendo los principios de consentimiento informado, derecho de información, protección de datos personales y garantía de confidencialidad.

### **Instrumentos de evaluación**

Para el registro y el análisis de la información nos servimos de instrumentos como las hojas de registro de datos cuantificables y el diario de observación, en el que la profesora incluye de manera detallada valoraciones, pensamientos y reflexiones obtenidas en cada sesión referidas a campos de estudio, situaciones o comportamientos significativos. Utilizamos de manera puntual otros instrumentos como: los focus group, basados en la exploración, el conocimiento del contexto y la interpretación. Durante el estudio se llevaron a cabo cuatro. El primero tuvo como finalidad conocer la percepción e incluso los prejuicios de los participantes con respecto a la actividad corporal. El segundo, implementado a los dos meses de trabajo, tuvo la intención de conocer aspectos relacionados con su bienestar. El tercero procuró analizar la percepción personal respecto al progreso motor y perceptivo y en el último, se solicitó información explicativa y crítica sobre las aportaciones y dificultades de su participación en la actividad.

La escala observacional Comprehensive Occupational Therapy Scale (COTE) (Brayman et al., 1976; Kunz & Brayman, 1999) y su adaptación española (Bellido et al., 2015) nos permitió medir los comportamientos ocupacionales de personas con problemas de salud mental en la práctica habitual, mientras participaban en las actividades de terapia ocupacional. Esta escala fue adaptada a las categorías de trabajo de nuestro programa de Rítmica. Su uso al inicio y al término del estudio nos permitió valorar la evolución de los comportamientos ocupacionales de los participantes de acuerdo con las categorías de estudio.

### **Procedimiento**

El programa de Rítmica se desarrolló durante 20 sesiones semanales (de octubre a marzo) de una hora de duración. Según este enfoque metodológico el diseño del programa de intervención se orientó al trabajo corporal de secuencias dinámicas de experimentación y aprendizaje basadas en:

1. Breves progresiones de calentamiento y exploración de las posibilidades motrices y expresivas.

2. Actividades de reconocimiento y exploración del espacio con movimiento libre mediante el trabajo de fraseo, líneas melódicas y formas musicales.
3. Repetición de patrones rítmicos y métricos.
4. Encadenamiento de acciones trabajadas incorporando la reacción para activar la memoria.
5. Pequeñas improvisaciones con consignas -con o sin objetos- para activar la escucha musical, la creatividad y la expresión artística de los participantes.
6. Elaboración de breves coreografías.
7. Propuestas de relajación para facilitar la percepción del cuerpo en movimiento y en quietud.
8. Conversaciones donde se recogían la percepción artística de los participantes y se comentaban sus favoritismos musicales.

### Análisis de datos

Además de la información recabada con los instrumentos sistemáticos y de interacción verbal, el carácter cualitativo de la investigación precisa una estandarización para medir el impacto de la implementación de este programa psicosocial de música en movimiento en el comportamiento físico, cognitivo, afectivo y social. Aunque la escala observacional (COTE) admite diferentes usos de aplicación, en nuestro caso ha sido una herramienta útil en la planificación de objetivos de trabajo y tipo de actividad, en el seguimiento y orientación del programa de trabajo y en la evaluación de los comportamientos de los pacientes del grupo. Esta escala nos permite analizar, clasificar y puntuar la información ponderada relacionada con su conducta (en una escala de Likert de 0 a 4, donde 0 representa el nivel más favorable y 4 el más afectado), en tres ámbitos de comportamiento: general; interpersonal y comportamiento en la tarea. Para cada ámbito analizamos un conjunto de categorías, cuya definición mostramos a continuación:

### Ámbito 1. Comportamiento general:

- *Asistencia*. Esta categoría refleja el interés, el compromiso y la motivación del paciente en la participación en el programa.
- *Apariencia*. Valora los aspectos externos o cuidados básicos del paciente respecto a su limpieza y arreglo personal como condiciones de su disposición física.
- *Nivel de actividad*. Recoge el nivel de actividad del paciente discriminando la hipoactividad y la hiperactividad en su modo habitual de participación.
- *Expresión*. Analiza los elementos relacionados con el dominio corporal y el desarrollo de la expresión.
- *Conceptualización*. Analiza el nivel de aprendizaje y respuesta que sucede en la actividad. Su valoración relaciona el uso del pensamiento concreto y abstracto en la expresión verbal de ideas.

Prescindimos del uso de la categoría denominada comportamiento no productivo que mide el modo de involucrarse, pues al ser una actividad voluntaria los participantes muestran una predisposición para asistir cada semana. También obviamos la categoría orientación de la realidad, relacionada con la conciencia del tiempo, lugar y situación en que se encuentra, pues son participantes externos que tienen autonomía para desenvolverse en la vida diaria.

### Ámbito 2. Comportamiento interpersonal:

- *Independencia*. Valora el grado de autonomía en el modo de participación.
- *Cooperación*. Mide la dimensión colaborativa o de oposición del participante en su trabajo con otros compañeros.
- *Autoafirmación*. Valora el tipo de conducta en la actividad determinado por sus capacidades y habilidades.
- *Sociabilidad*. Indica el grado de participación e interacción social.
- *Demanda de atención*. Describe el tiempo y el modo que utiliza el participante para buscar la atención por razones de falta de confianza, comprensión, seguridad, refuer-

zo de autoestima.

No consideramos la categoría denominada respuestas negativas de otros, pues todos los participantes se conocen y están acostumbrados a participar en actividades grupales.

#### Ámbito 3. Comportamiento en la tarea:

- *Concentración.* Mide la cantidad de tiempo que puede mantener la atención en la tarea.
- *Memoria.* Indica la capacidad para retener la información en distintos períodos de tiempo.
- *Coordinación.* Valora la coordinación en la motricidad corporal (gruesa y fina) y la sincronía auditivo-corporal.
- *Atención a detalles.* Analiza la actitud de búsqueda y ajuste del movimiento corporal como signo de calidad, belleza y estética.
- *Resolución de problemas.* Mide el comportamiento para reconocer y afrontar dificultades, así como para proponer y desarrollar alternativas.
- *Toma de decisión.* Analiza la iniciativa en el desarrollo de ideas originales y creativas.

## RESULTADOS

En el **Ámbito 1** -Comportamiento general- el porcentaje de asistencia media de los participantes es del 84% con una línea de tendencia progresiva creciente. Al carácter voluntario de la actividad y la fase de rehabilitación en la que se encuentra el conjunto de los participantes se une la decisión personal de salir de su hogar para participar en el taller de rítmica.

El descenso notable de la asistencia de los participantes en el primer período se debe a una desconfianza inicial ante una experiencia que requiere una exposición corporal, factor que llega a superarse gracias a la introducción de mejoras en la dinámica educativa de las sesiones. Los problemas de salud y las asistencias médicas justifican los descensos en las sesiones 15 y 18 en los meses de enero y febre-

ro. El 100% de los participantes mostraron en todo momento una apariencia impecable y un interés por la adecuación de su ropa para el movimiento en cada momento estacional en el que nos encontrábamos.

El nivel de actividad es favorable en el 80% de los casos a lo largo de la experiencia. Dos participantes demuestran una tendencia hipocativa regular debido a problemas de salud. Las valoraciones particulares indican que el nivel de implicación y compromiso en la acción (Czikszenmihalyi, 1996), debido a la motivación intrínseca que proporciona una experiencia óptima es elevado y repercute en la mejora de su bienestar físico y emocional:

“Yo me siento relajada y a la vez me olvido del dolor, ya que tengo fibromialgia y artrosis y en ese momento me olvido, aunque al día siguiente me duela, me da igual. En este rato me va bien.”

El desarrollo de la percepción y de la expresión se concreta en un trabajo corporal progresivo de acuerdo con cinco niveles de concreción (Tabla 1). Al término del estudio el nivel de evolución de la expresión corporal del conjunto de los participantes entre los momentos inicial y final es positivo y adquiere diferentes grados de significatividad: en el 30% es muy significativo (+3); en el 50% el nivel de mejora es significativo (+2) y en el 20% la mejora es moderada (+1) respecto al nivel expresivo inicial.

La evaluación de la *conceptualización* nos lleva a señalar la mejora de todos los participantes, aunque hasta la 5ª sesión no pudo implementarse la reflexión y los estados de consciencia con respecto a los elementos utilizados para estructurar el movimiento. La incorporación de las obras favoritas de los participantes estimuló la significatividad del análisis sonoro, cuya traducción en movimiento permitió implementar mejoras corporales con consciencia.

**Ámbito 2** -Comportamiento interpersonal- La *independencia* está asociada a la respuesta corporal de los participantes, cuyo registro en el diario de observación se identifica según los siguientes grados: (1) imitación; (2) expresión de ideas propias verbales y/o corporales mo-

tivada por consignas y (3) expresión de ideas de manera espontánea (iniciativa). La independencia de los participantes en la experiencia se localiza entre los grados (1- 2) con una evolución personal positiva, pero con un escaso grado de iniciativa. El análisis del nivel evolutivo de independencia entre los test inicial y final nos muestra cómo el 80% manifiestan un nivel de mejora significativo (+2) frente al 20% cuyo nivel de mejora de la independencia es moderado (+1) respecto al momento inicial.

El 100% de los participantes se mostraron cooperativos. Los miembros del grupo comparten su asistencia al centro de día, participan y coinciden en algunos de los talleres programados. Esta actitud cooperativa favorece el sentido de pertenencia al grupo, la interacción social, el afecto y el bienestar, tal y como podemos evidenciar en algunos testimonios de los participantes registrados en el segundo y el cuarto focus group:

“Yo estoy muy bien aquí, me encuentro muy bien con todos y bueno, salgo más animada de aquí, lo disfruto aunque me ponga nerviosa también, pero siempre me pongo nerviosa cuando tengo que hacer cosas.”

“Con las sesiones tenemos más contacto entre nosotros.”

“Lo que más me ha gustado es que somos una familia.”

En la *autoafirmación* se observa una modulación de la conducta hacia la aceptación. Las actividades artísticas, relacionadas con el tiempo, proporcionan un conocimiento de las propias posibilidades físicas, cognitivas y emocionales, al tiempo que dejan espacio al abordaje de dificultades gracias a las infinitas posibilidades de adaptación expresiva como respuesta. Este trabajo vivencial proporciona un conocimiento que propicia el desarrollo de otros lenguajes expresivos. El ambiente distendido y el feedback positivo del grupo sobre el individuo, propician situaciones de humor que favorecen la autoconfianza, el empoderamiento y la liberación de prejuicios al reírse de uno mismo, al aceptar y trivializar las dificultades o

limitaciones personales:

“¡Hoy me he olvidado que llevo una muleta!”

Compartir estas experiencias en grupo estimulan el sentimiento de apreciación y aceptación (Martínez & Lera, 2018). El 100% presentaron un grado alto de sociabilidad en las sesiones. Sin embargo, detectamos algunas restricciones expresivas como el contacto visual y el contacto físico por parte de dos participantes. Así lo recogemos de las valoraciones en los focus group inicial y final:

“Busqué algunos videos en internet de actividades de moverse y pensaba que nos cogeríamos de las manos todo el tiempo o nos tocaríamos y me asustaba, pero en verdad me he sentido tranquilo.”

El grupo se mostró en todo momento colaborativo, excepto en momentos puntuales donde dos participantes por causas diversas, físicas y bloqueos emocionales, solicitaban una demanda de atención hasta encontrar soluciones y transformaciones interpretativas. Estas solicitudes disminuyeron en el proceso gracias a un aumento de confianza:

“Yo creía que íbamos a bailar tipos de baile que serían difíciles.”

“A pesar de mi dificultad he tenido mucha felicidad.”

En el **Ámbito 3**: -Comportamiento en la tarea-. La *concentración* trabajada con tareas que oscilan de 45 a 123 segundos, nos ha permitido valorar la implicación del participante en la actividad hasta resolverla. El trabajo inicial de respuestas auditivas y en movimiento sobre dos únicas consignas en un trabajo por contrastes (lento-rápido, suelto-enganchado, directo-indirecto ...) evoluciona hasta cinco consignas verbales, auditivas o dinámicas de movimiento encadenadas trabajadas en las sesiones finales. Al hablar de memoria para lograr el resultado que se pretende fue necesario

centrar el foco de atención únicamente en un elemento musical en cada caso -ritmo, timbre, fraseo o forma- o en un elemento estructural del movimiento: cuerpo, dinámica de movimiento, espacio, o grado de esfuerzo. El análisis comparativo de los tests inicial y final (Tabla 2) señala que el 30% experimentó una mejora muy significativa de la memoria (MNEv= +3) y el 50% una mejora significativa (MNEv = +2). La fluidez y la adecuación de la actividad fue dinamizada por el docente. El incremento de consignas, la observación, la verbalización de lo ocurrido y la interpretación proporcionaron un mayor nivel de concentración, complejidad y codificación. El uso de favoritismos musicales activó sus recuerdos, mejoró la reminiscencia sobre experiencias pasadas (Ashida, 2000) y favoreció el desvío de su atención sobre el dolor o las preocupaciones para centrarse en la participación activa como una experiencia agradable. Las respuestas obtenidas por los participantes señalan sus mejoras en estos ámbitos:

“Nos hace activar la memoria, porque tenemos que recordar cosas, es una manera diferente de trabajar la memoria.”

“A mi me gusta porque durante este rato no pienso en otras cosas y me va muy bien.”

Respecto a la *coordinación*, las etapas evolutivas fueron el trabajo expresivo por subcomponentes del cuerpo (brazos, manos, pies...) con ritmo libre, para pasar al uso de movimientos, con y sin desplazamiento, en sincronía con la música, hasta llegar a conseguir movimientos que se suceden y complementan en sincronía con el sonido (ejemplo: paso-palmada o salto y figura corporal). En esta etapa era necesaria la respiración, el impulso, y la anticipación consciente, consiguiendo una percepción global del cuerpo asociada a la escucha musical y una mejora de la confianza.

“Creo que todos nos hemos soltado, nos hemos vuelto más ágiles.”

La *atención a detalles* requiere la implicación

activa del participante en la tarea, usando un lenguaje artístico que le permite expresarse donde las palabras no llegan. El 100% de los participantes consiguen una evolución positiva al respecto. Los recursos artísticos como el objeto, la teatralización del movimiento y sus preferencias musicales permiten que los movimientos inicialmente más estereotipados evolucionen hasta encontrar un lenguaje propio con una búsqueda estética valorada por ellos mismos. Su comportamiento se convierte en un espejo que observa, analiza y devuelve en la propia acción las producciones de los participantes con atención al detalle y la incorporación de aportaciones estéticas. La actividad es concebida como:

“Poesía en movimiento.”

“Música y danza todo es empezar.”

En la *resolución de problemas y la toma de decisiones*, desde el inicio reconocen las dificultades que surgen, pero las afrontan con predisposición guiados por la profesora. El clima de trabajo creado mejora el comportamiento y la actitud del conjunto de los participantes frente al establecimiento de nuevos retos. El 60% (Tabla 2) mostró un nivel evolutivo muy significativo en la resolución de problemas (RNEv= +3) y el 40% un nivel significativo (RNEv= +2) respecto al momento inicial. Priorizamos la promoción de la participación activa en la actividad corporal y la creación de un ambiente sin tensiones de promoción de la confianza personal:

“Yo decía, ¡cómo se me ha ocurrido apuntarme si no me gusta bailar!”

La *toma de decisiones* adquiere una evolución positiva sobre los elementos que estructuran el movimiento respecto: al espacio ocupado, la parte del cuerpo que desean mover, el grupo de trabajo para una tarea y el elemento musical representado en movimiento. Todos los participantes muestran mejoras al respecto.

**Tabla 1**

Niveles de evolución de la percepción corporal y la expresión

Niveles	Ámbitos	Descripción
5	Mirada, comunicación y expresión facial	Contacto visual desde tiempos breves a más sostenidos, la percepción de comunicación con los otros y el reflejo de una emoción en la expresión facial
4	Incorporación de cambios en la energía	Cambios súbitos, energías sostenidas, transformaciones progresivas...
3	Percepción de las posibilidades del cuerpo en el espacio (kinesfera)	Niveles corporales y las posibilidades de ocupación que tiene el cuerpo en el espacio: formas anchas, alargadas, redondas, etc.
2	Dinámicas de movimiento	El peso y los cambios de peso, los impulsos y caídas percibiendo el cuerpo como un todo, aunque la expresividad esté puesta en algún subcomponente del mismo.
1	Expresión con subcomponentes del cuerpo	Se exploran posibilidades motrices y expresivas con brazos, manos, piernas, pies... sin conseguir una dinámica de movimiento global del cuerpo. El foco de atención se encuentra únicamente en la parte con la que se trabaja

**Tabla 2**

Análisis comparativo del comportamiento en la tarea (entre test inicial y test final)

Partic n=10	MI	MF	M NEv	CI	CF	C NEv	DI	DF	D NFv	RI	RF	R NEv
A	3	1	+2	4	1	+3	2	0	+2	4	1	+3
B	4	2	+2	4	3	+1	4	1	+3	4	1	+3
C	2	1	+1	3	0	+3	3	0	+3	3	1	+2
D	4	2	+2	4	2	+2	3	0	+3	4	1	+3
E	3	1	+2	4	2	+2	4	1	+3	3	0	+3
F	3	1	+2	3	1	+2	3	0	+3	3	0	+3
G	4	3	+1	4	2	+2	4	1	+3	4	2	+2
H	3	1	+2	3	1	+2	3	0	+3	3	0	+3
I	4	2	+2	3	1	+2	4	1	+3	3	1	+2
J	3	1	+2	3	2	+1	3	2	+1	3	1	+2

Comprehensive Occupational Therapy Scale (COTE)

MI: Memoria Inicial; MF: Memoria Final; MNEv: Nivel evolutivo Memoria

CI: Coordinación Inicial; CF: Coordinación Final; CNEv: Nivel evolutivo Coordinación

DI: Detalles Inicial; DF: Detalles Final; DNEv: Nivel evolutivo Detalles

RI: Resolución problemas inicial; RF: Resolución problemas final; RNEv: Nivel evolutivo resol. problemas

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nos encontramos ante una investigación condicionada por la situación en la que se enmarca una actividad voluntaria y novedosa para un grupo de pacientes con problemas de salud mental en fase rehabilitación. La inseguridad e incluso el temor que puede suponer esta nueva experiencia de activación y exposición asociada a la expresión corporal constituyen factores iniciales de riesgo que requieren el trabajo de la motivación y el favorecimiento de estados emocionales positivos que resten cualquier tipo de inquietud o ansiedad del participante y estimulen su participación activa. La observación inicial de la respuesta interpretativa individual y grupal y el refuerzo verbal obtenido con las entrevistas iniciales mantenidas en el primer focus group nos animan a implementar dos elementos importantes en el desarrollo de la actividad: el uso de tiempos breves y dinámicos en la interpretación de actividades con implicación en la acción y la integración del favoritismo musical. El conocimiento de las obras musicales favoritas constituye una información de utilidad para la docente y la adecuación de los procesos de intervención, cuya integración en la sesión estimula la memoria motriz, con la recuperación de habilidades corporales latentes asociadas a movimientos, pasos o secuencias coreográficas aprendidas, refuerza el trabajo de capacidades motrices e interpretativas y amplía la expresión y la resolución de problemas gracias a los estados emocionales positivos que promueve la significatividad emocional de las obras musicales familiares (Mitchell, et al., 2008). El favoritismo musical facilita la identificación de las saliencias personales e intransferibles (Imberty, 2000) al desvelarnos la prioridad perceptiva de ciertos elementos musicales (timbres, ritmos, estilos musicales, tipos de melodías), cuya significatividad nos aproxima al conocimiento de la personalidad musical del paciente, una personalidad que en ocasiones se esconde por su baja autoestima.

La interacción entre música-participante-profesora realimenta la superación y aporta posibilidades artísticas interpretativas y expresivas para la resolución de problemas en un proceso pedagógico sin palabras. Vinculamos los resultados positivos obtenidos a la estrategia de aprendizaje: la rítmica -música en movimiento-. Utiliza tres procedimientos que en nuestro caso juegan un papel muy importante: la reacción auditiva y corporal frente a estímulos sonoros y visuales que aparecen sin una se-

cuenciación establecida, la repetición de movimientos y patrones rítmicos que favorece la experimentación, la toma de consciencia para una posterior implementación de mejoras y la improvisación (Bachmann, 1998). Su ejercicio implica respectivamente la atención, la concentración y la memoria; la expresión, la conceptualización y la resolución de problemas; el poder de decisión y la autoafirmación. Al tratarse de una actividad grupal, la sociabilidad y la cooperación se hacen imprescindibles en las diferentes dinámicas que se presentan promocionando la aceptación y la efectividad. La dimensión artística de la experiencia activa la atención al detalle con el desarrollo de una acción que busca la estética y la belleza en la ejecución. En este proceso reeducativo, los focus group segundo y tercero nos facilitan la información para la reorientación del proceso de intervención. La introducción de objetos como elementos de transmisión entre los participantes evitan el contacto físico y promueven el contacto visual sostenido a distancia estimulando un nivel de comunicación mucho más expresivo, con menos condicionantes; la elaboración de secuencias muy progresivas evita dificultades motrices y de memoria que atentan la autoestima y, la propuesta de formas interpretativas muy variadas o incluso con un componente libre o de improvisación permite incluir a los participantes con necesidades motrices específicas.

El desarrollo expresivo corporal y la memoria de trabajo del grupo motiva el aprendizaje de breves coreografías en las que incorporamos aspectos físicos y de memoria alcanzables y superables. La rítmica –música en movimiento- integra la estimulación sensorial multimodal y la vivificación corporal con la expresión audiomotriz. La dimensión vivencial y creativa motivan la confianza y la autonomía para explorar, sentir y dominar el cuerpo como medio de expresión y comunicación, cuya dimensión social favorece el impacto emocional positivo con la apreciación y aceptación del grupo (Martínez & Lera, 2018) afectando a la mejora del bienestar físico y psicológico y de la calidad de vida del paciente de salud mental. Aunque la aplicación de esta experiencia no revela una evidencia suficiente sobre la recuperación personal de las facultades afectadas por los problemas de salud mental, el dinamismo y la presencia que exige la participación en la rítmica estimula la reducción del sentimiento de frustración.

El entrenamiento dinámico de la atención, la concentración y la memoria ejecutiva en la rítmica integra la escucha, el movimiento y la danza en el desarrollo de la conciencia corporal y expresiva, de la interacción con el espacio y con los compañeros. Este trabajo corporal progresivo puede considerarse una herramienta reeducativa de tratamiento y rehabilitación psicosocial de personas con problemas de salud mental que involucra el trabajo de habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas y promueve la mejora de la salud física y mental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashida, S. (2000). The effect of reminiscence music therapy sessions on changes in depressive symptoms in elderly persons with dementia. *Journal of Music Therapy*, 37(3), 170-182.
- Bachmann, M. L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.
- Bellido, J.R., Berrueta, L.M., Sanz P, López Gistaú, T. y Gea, A. (2015). Adaptación española de la Comprehensive Occupational Therapy Scale (COTE) para pacientes psiquiátricos. *TOG (A Coruña)*, 12 (22): [35p.]. Recuperado: <http://www.revistatog.com/num22/pdfs/original5.pdf>
- Bernardi, L., Porta, C. & Sleight, P. (2006). Cardiovascular, cerebro-vascular, and respiratory changes induced by different types of music in musicians and nonmusicians: the importance of silence. *Heart*, 92, 445-452.
- Bigand, E. y Lallitte, P. (2007). El Cerebro y la Música Contemporánea. *Mente y Cerebro*, 22, 20-25.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Brayman, S. J. et al. (1976). Comprehensive Occupational Therapy Evaluation Scale. *American Journal of Occupational Therapy*, 34, 328-331.
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Rev Neuropsiquiatr*, 80(1), 60-69.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Gráo, 23-32.
- Duque, H. y Aristizábal, E. (2018). *Análisis fenomenológico interpretativo. Una vía metodológica para su implementación en la investigación cualitativa en psicología*.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. FAD (2018). Barómetro Juvenil de Vida y Salud. Fundación Mutua Madrileña. Recuperado: [https://www.fad.es/sites/default/files/BAROMETRO%20MUTUA\\_DOSIER\\_2105\\_6.pdf](https://www.fad.es/sites/default/files/BAROMETRO%20MUTUA_DOSIER_2105_6.pdf) [Consulta: 26 octubre 2019]
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Habron, J. (2014). "Through music and into music", through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy TD. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Special edition*, 10(2), 90-110.
- Imberty, M. (2000). Text introductif: Vers une Psychologie des Systèmes Dynamiques en Musique en Miroudot, L. Structuration Mélodique et Tonalité chez l'Enfant. Paris: L'Harmattan.
- Kunz, K. & Brayman, S. (1999). The Comprehensive Occupational Therapy Evaluation. In: Hemphill-Pearson B, ed. *Assessment in Mental Health: An Integrative Approach*. Thorofare, NJ: Slack, Inc., 259-274.
- Martínez, R. & Lera, K. (2018). Movement, Music and Creativity in The Elderly with Dementia. *Gerontology & Geriatrics Studies*, 4(1), 1-6.
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health and wellbeing and why is it important? *Music, Health and Wellbeing*, 3-12. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0001
- Mitchell, L., MacDonald, R. A. R., & Brodie, E. (2006a). The effects of music listening on perception and tolerance of experimentally induced cold pressor pain. *Journal of Music*

*Therapy*, 43(4), 295-316.

Mitchell, L., MacDonald, R. A. R., & Brodie, E. (2006b). A comparison of the effects of preferred music, arithmetic and humour on cold pressor pain. *European Journal of Pain*, 10, 343- 351.

Mitchell, L. A., MacDonald, R. A. R., & Knussen, C. (2008). An investigation of the effects of music and art on pain perception. *Psychology of Aesthetics. Creativity and the Arts*, 2(3), 162-170.

OECD/EU (2018). Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: [https://doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2018-en](https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en) [Consulta: 12 noviembre 2019]

Palmer, R.E. (2002). *¿Qué es la hermenéutica?* Madrid: Arco.

Peretz, I., Gosselin, N., Belin, P., Zatorre R.J., Plailly J. & Tillmann B. (2009). Music lexical networks. The cortical organization of music recognition. The neurosciences and music III –disorders and plasticity. *Ann N Y Acad Sci*, 1169, 256-265.

Sastre, M. y Benedé, C. B. (coord.) (2018). Orientación comunitaria: hacer y no hacer en Atención Primaria. *Documentos sem-FYC*, 38. Recuperado de: <https://e-documentossemfyc.es/orientacion-comunitaria-hacer-y-no-hacer-en-atencion-primaria/> [Consulta: 15 noviembre 2019]

Savage PE, Brown S, Sakai E &Currie TE. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(29), 8987–8992.

Smith, J., Flowers, P., & Michael, L. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.

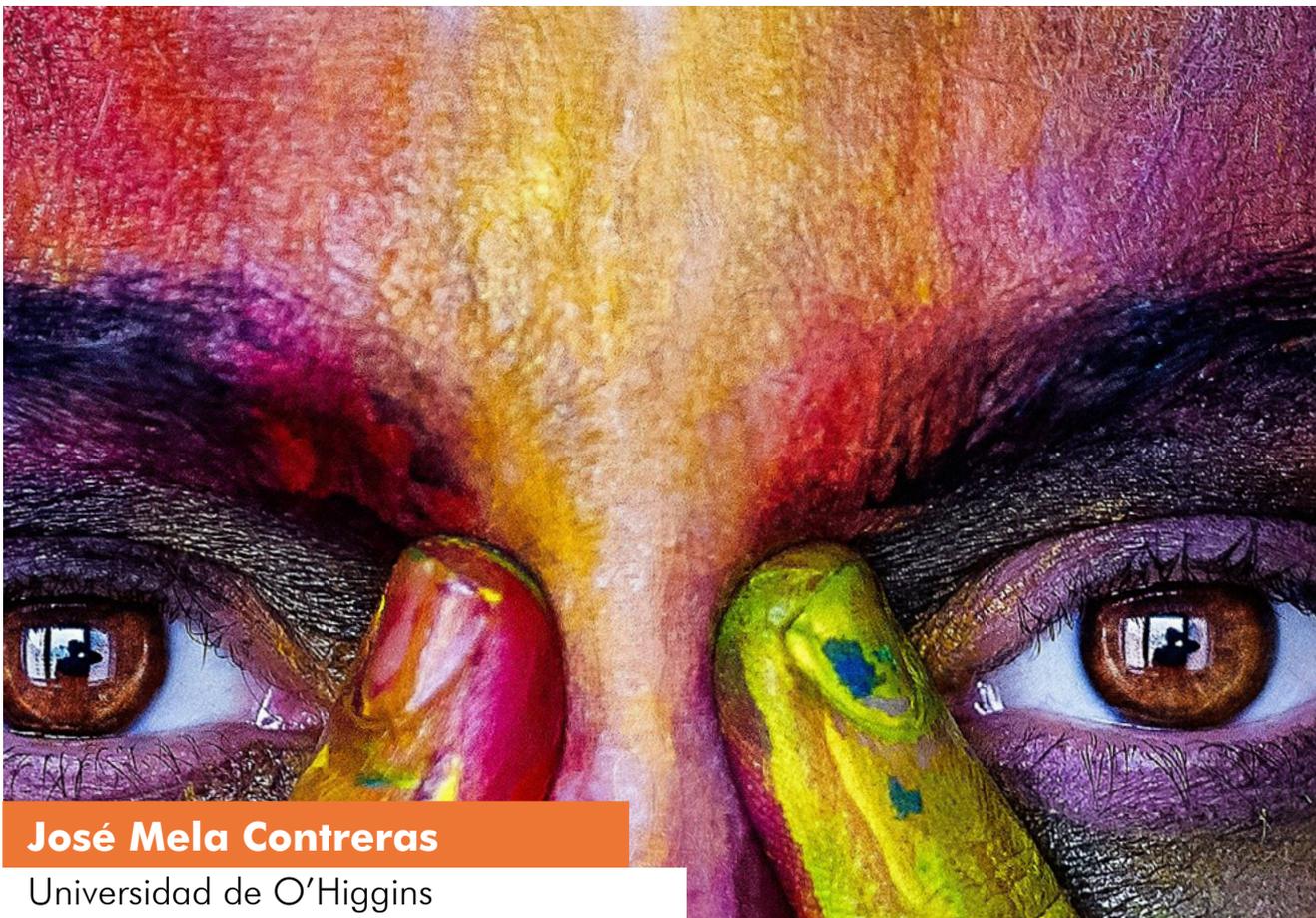
Soria-Urios G., Duque P. y García-Moreno JM. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista Neurología*, 52, 45-55.

Thaut, M. H., Trimarchi, P. D. & Parsons, L. M. (2014). Human Brain Basis of Musical Rhythm Perception: Common and Dis-

tinct Neural Substrates for Meter, Tempo, and Pattern. *Brain Sciences*, 4, 428-452. doi:10.3390/brainsci4020428

White-Schwoch, T., Woodruff, K., Anderson, S., Strait, D.L. & Kraus, N. (2013). Older adults benefit from music training early in life: Biological evidence for long-term training-driven plasticity. *The Journal of Neuroscience*, 33(45) 17667-17674.





**José Mela Contreras**

Universidad de O'Higgins

**“EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA Y EL  
DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS  
INTERCULTURALES:  
UNA PROPUESTA PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LA  
DIVERSIDAD CULTURAL EN LA  
ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA”**

**ARTISTIC EDUCATION AND INTERCULTURAL COMPETENCIES:  
A PROPOSAL FOR PROMOTING CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY  
SCHOOLING IN CHILE**

Imagen de Alexandr Ivanov en Pixabay

## RESUMEN

El presente artículo plantea el desarrollo de competencias interculturales, a través de la Educación Artística, para el fortalecimiento de capacidades y actitudes que tiendan a una mayor valoración y promoción de la diversidad cultural en la educación básica chilena. La UNESCO recomienda fomentar una educación basada en competencias interculturales transversales, mediante la experiencia estética y expresión artística, potenciando el diálogo, la reflexión, la sensibilidad y la empatía hacia la diversidad cultural, étnica y sexual que compone la sociedad actual. La visión de la UNESCO es relevante en países como Chile que presentan un sistema educativo con profundas desigualdades sociales y negativos índices de discriminación hacia la diversidad cultural, étnica y de minorías sexuales. Consideramos fundamental potenciar el rol que puede cumplir la Educación Artística para contrarrestar la desigualdad, discriminación y exclusión social desde una perspectiva crítica, divergente y creativa. Se proponen algunas recomendaciones sobre el uso de lenguajes artísticos basados en el arte contemporáneo para construir relaciones intergrupales más armónicas entre las y los estudiantes, fortaleciendo el diálogo, una sensibilización hacia la diversidad y una mayor empatía hacia la diferencia.

## PALABRAS CLAVE

**Competencias interculturales, Educación artística, Diversidad cultural, Lenguajes artísticos**

## ABSTRACT

This paper addresses the development of intercultural competencies by means of Artistic Education, in order to foster abilities and attitudes tending towards a greater appraisal and promotion of cultural diversity in primary schooling in Chile. UNESCO recommends fostering schooling on the basis of cross-cutting intercultural competencies such as aesthetic experience and artistic expression as these engender dialog, reflection, sensitivity and empathy toward sexual, ethnic and cultural diversity that depicts current society. A UNESCO perspective is relevant in countries like Chile, whose educational system shows deep social inequalities and negative figures of discrimination against sexual minorities as well as ethnic and cultural diversity. Therefore, we consider that promoting the role of Artistic Education is key to cancel out inequality, discrimination and social exclusion from a critical, divergent and creative perspective. We propose some recommendations for using artistic languages based on contemporary art, which aim at building well-balanced between-group relationships among students. As a result, dialog, sensitivity to diversity and greater empathy toward dissimilarity are fostered.

## KEYWORDS

**Intercultural competences, Artistic education, Cultural diversity, Artistic languages**

# EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UNA PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA

José Mela Contreras  
Universidad de O'Higgins

## MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN CHILENA

Chile no es un país homogéneo en el ámbito cultural. La población chilena posee un alto grado de heterogeneidad que se refleja en la pluralidad de culturas que, a diario, conviven en las escuelas públicas del país <sup>1</sup>. En ese sentido, el profesorado de Enseñanza Básica ha debido ajustar y/o modificar sus metodologías y estrategias de enseñanza, de modo de ofrecer una respuesta pedagógica a la variedad de culturas, etnias <sup>2</sup>, nacionalidades e identidades sexuales que, actualmente, componen una amplia diversidad cultural cohabitando en las salas de clases.

A partir de este contexto, referirse a un reconocimiento de la multiculturalidad en el sistema educacional público chileno, requiere una rápida descripción de los principales avances en esta materia. Primeramente, es preciso señalar que la multiculturalidad se refiere a la "naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana" (UNESCO, 2009, p.17) y, por ende, pretende constituirse como "una opción política válida que avanza en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural" (UNESCO, 2017, p.7). Es por ello que el presente artículo se remonta a las postrimerías de la década de los ochenta, que coincide con el fin de la dictadura cívico-

co-militar de Augusto Pinochet. En aquella época, días antes del término del régimen, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), ley que no promovía un reconocimiento a la diversidad cultural ni multiculturalismo de grupos social e históricamente excluidos en nuestro país.

Otro hecho relevante que marca la década de los noventa, tanto en el contexto sudamericano como en el chileno, son las múltiples protestas indígenas que reivindican derechos sociales y étnicos, en pos de una mayor valoración de su cultura y una preservación de sus lenguas vernáculas (Bengoa, 2000; Poblete, 2019). Como respuesta a estas exigencias en el año 1993 se promulga la Ley Indígena y tres años más tarde, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB, 1996) que, entre sus propósitos, buscó fortalecer la identidad étnica de niñas y niños indígenas (Riedemann, 2008), de modo de facilitar su "acceso al conocimiento y el éxito escolar" (Poblete, 2019, p.3).

Ambas iniciativas, la Ley Indígena y el PEIB, son relevantes puesto que conforman los primeros antecedentes con que el Estado chileno otorga una respuesta institucional al carác-

<sup>1</sup> Según el Centro de Estudios del MINEDUC (2018), el total de matrícula migrante en la Enseñanza Básica del año 2017 llegó a 27.615, alrededor del 4% del total de estudiantes. Fuente: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC\\_VERSION-BAJA.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf)

<sup>2</sup> De acuerdo a la Unicef (2020), la población infantil indígena representa un 2,3% del total de la población en Chile, y un 8,7% del total de menores de 18 años de edad (lo que equivale a cerca de 400 mil niños, niñas) que asiste a la Enseñanza Básica. Fuente: <https://unicef.cl/web/infancia-indigena/>

ter multicultural y étnico de la sociedad. De hecho, el PEIB sentó las bases para abordar pedagógicamente la multiculturalidad en el sistema escolar formal al promover el respeto y revitalización de las tradiciones y lenguas originarias, innovación curricular y una mayor vinculación entre las comunidades indígenas y la educación formal (Poblete, 2019). No obstante, análisis recientes demuestran que el PEIB ha sido insuficiente para consolidar un proyecto educativo capaz de promover prácticas pedagógicas críticas, orientadas a desmontar los prejuicios y estigmas hacia la diversidad, y tender a la transformación social y cultural (Riedemann, 2008; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2009; MINEDUC, 2011; Lagos, 2015; Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos, 2017 e Ibáñez-Salgado; Druker e Ibáñez, 2018). En ese sentido, establecer el PEIB dirigido únicamente a niñas y niños indígenas, constituye una falencia que no ha podido detener - y revertir - procesos de aculturación o asimilación<sup>3</sup> cultural de parte de la sociedad chilena hacia las minorías étnicas (Melis, 2009 y Lagos, 2015).

### Multiculturalidad e interculturalidad en el sistema educativo chileno actual

En la última década, Chile nuevamente ha sido testigo de estallidos sociales que han puesto sobre la mesa problemáticas que afectan a la sociedad en su conjunto. Uno de los movimientos fue el denominado “revolución pingüina” del año 2006<sup>4</sup>, ocurrido durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, en que estudiantes de Enseñanza Media de todo el país iniciaron una serie de protestas exigiendo profundos cambios en la educación pública. Fue así que se deroga la LOCE y se crea la Ley General de Educación (LGE, 2009) que, entre sus disposiciones, enfatiza un rol más activo de la educación en términos de multiculturalidad, atribuyéndole una relación directa con el:

respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, (...) [de modo de] convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad (párrafo 1, artículo 2°).

Por ende, es a partir de la LGE que podemos comprender lo multicultural en la enseñanza como un interés común por convivir armónicamente, a través de un respeto fundamental a la diferencia cultural de los distintos grupos que componen la sociedad desde un plano de equidad (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Con la LGE, se concreta un reconocimiento a la multiculturalidad como un concepto más amplio que la composición étnica de los pueblos originarios, de manera que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017a) la caracteriza como un “proyecto ético-político (...) [capaz de generar] puentes de comunicación y diálogo entre las distintas culturas que comparten un territorio y una sociedad desde un plano de horizontalidad” (p. 41).

Ahora bien, para que la sociedad chilena a través de instituciones educativas como la escuela asuma y trabaje, en pos de un compromiso efectivo por respetar y valorar lo multicultural, requiere acciones educativas concretas que disminuyan la enorme brecha de desigualdad e inequidad social existente, “en torno a diferentes variables, como nivel socioeconómico, género, identidad sexual y etnia de los estudiantes” (Pastrana, Fernández, Salinas, Zepeda y Nuñez, 2015, p.1). Nos referimos a comprender la educación multicultural desde una perspectiva amplia que incorpore “principios de igualdad, justicia y libertad (...) para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios” (Devalle y Vega, 2012, p. 18).

En ese sentido, los procesos pedagógicos pueden expandir las nociones de multiculturalidad para trabajar la perspectiva de género

<sup>3</sup> Nos referimos a la aculturación como un proceso de construcción curricular que no refleja por igual “intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales” (Melis, 2009, p. 185) en la educación.

<sup>4</sup> La revolución pingüina tuvo como consigna exigir una educación pública, gratuita y de calidad. Fuente: <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

o la influencia de la población migrante en la convivencia escolar, con el fin de “comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, (...) [y] cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales” (Casares, 2008, p.10).

Por este motivo, multiculturalidad e interculturalidad son conceptos y perspectivas que se distancian, en tanto el primero da cuenta de la diversidad cultural existente, mientras que el segundo se vincula con “el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo” (Pérez, 2016). Esta última perspectiva propone profundos cambios a la desigualdad de quienes son discriminados-as u oprimidos-as por sus diferencias culturales con la sociedad dominante que, en Chile, se comprende como la reproducción de nociones hegemónicas entre los-as sujetos y relaciones de poder que imposibilitan la igualdad (Stefoni et al., 2016). Es así como la interculturalidad se propone como un proyecto político y social para la transformación que exige la posibilidad de vivenciar lo diverso desde un enfoque crítico, de manera de promover un diálogo que respete y valore la diferencia, pero entendiendo este diálogo como la capacidad de los-las sujetos para actuar como agencia, en tanto reflexionan y actúan críticamente sobre las desigualdades.

**Relación entre la multiculturalidad e interculturalidad con la desigualdad y exclusión presente en el sistema escolar chileno**

Teniendo en cuenta lo anterior, el MINEDUC, en su sitio web, propone la construcción de una política de educación intercultural que favorezca:

la generación de competencias y prácticas interculturales en el estudiantado, (...) con la transversalización de la interculturalidad en el currículum nacional-, formativo e institucional de la escuela. En este sentido, se promueve la interculturalidad como una instancia de reflexión, comunicación y

convivencia que posibilita reconocer, entender y valorar la riqueza de lo diverso<sup>5</sup>.

De este modo, el trabajo intercultural aboga por una redefinición del concepto de calidad en educación que, según Stefoni et al. (2016), es entendida como el desarrollo de contenidos para obtener buenos indicadores en evaluaciones estandarizadas. Por el contrario, para avanzar a la construcción de un currículum y prácticas pedagógicas interculturales y críticas se requiere comprender la calidad desde el buen trato intergrupalo, la adaptación a la diferencia y la aceptación cultural como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, el MINEDUC y la Fundación para la Superación de la Pobreza (2016) también plantean recomendaciones, tales como:

- a) adaptar de los contenidos de asignaturas, b) revisar la didáctica por medio de la cual se enseñan ciertos contenidos y habilidades, c) formar, planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de contextos multiculturales, y d) adecuar los procesos de calificación y evaluación del alumnado (p.42).

Ahora bien, aunque el Estado, a través del MINEDUC (2017b) ha iniciado una labor de sensibilización y definición de una política de educación multicultural e intercultural, en pos de modificar las dinámicas pedagógicas y desarrollar nuevas estrategias y enfoques de enseñanza-aprendizaje, es preciso señalar que una de las grandes dificultades para llevar a cabo este proyecto deviene de la profunda brecha de desigualdad - o asimetría social - que caracteriza a la educación chilena (Bellei et al. 2007; Villalobos y Quaresma, 2015).

En la actualidad, el sistema escolar chileno se compone de escuelas privadas, públicas y subvencionadas que reciben aportes del Estado. Quienes asisten a la Enseñanza Básica en estas tres categorías de establecimientos se ven afectados por una acentuada estratificación y segregación socioeconómica que dificulta la promoción de la equidad y una

<sup>5</sup> MINEDUC, Política de Educación Intercultural. Fuente: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/politica-educacion-intercultural/>

armónica interacción social estudiantil (Bellei, 2007; González, 2017).

En este contexto, las escuelas públicas concentran el mayor porcentaje de estudiantes vulnerables por motivos socioeconómicos (Rodríguez, 2016), pero también de índole territorial, es decir, la capacidad de las familias de menos recursos de acceder a una escuela cercana a su hogar y con índices de buen rendimiento académico, clima y convivencia escolar (Rodríguez, 2016). De igual forma, las escuelas públicas concentran el mayor número de estudiantes con diferente proveniencia cultural y étnica, así como grupos migratorios (Villalobos y Valenzuela, 2012; Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; MINEDUC, 2018).

En este último punto, las estadísticas muestran que, en los últimos años, el estudiantado migrante ha crecido de manera sostenida, acumulando más del 200% de las matrículas escolares entre el año 2010 y 2018 (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018). Este porcentaje de niñas y niños migrantes se concentra, además, en el nivel de la Enseñanza Básica donde el tramo de edad fluctúa entre los 6 y 13 años. La matrícula en este nivel de enseñanza subió, entre los años 2015 y 2018, un 11%, lo que significa que el 58% de las personas inmigrantes estudian en escuelas públicas supera al estudiantado chileno (MINEDUC, 2018). En cuanto a la discriminación que sufre la población migrante y otros grupos minoritarios se puede señalar que, en el sistema escolar chileno, estudiantes de educación básica y educación media sufren discriminación por su etnia (UNICEF, 2014a; 2014b), por su nacionalidad (Berrios y Palou, 2014), condición sexual y de género (MINEDUC, 2013; Cornejo, 2018) e, incluso, por el color de su piel (Meus, González, Manzi, 2016).

### **AVANZANDO A UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

El interés por fortalecer una educación pública con orientación intercultural surge como un objetivo país para intentar disminuir la brecha de desigualdad y exclusión hacia grupos vulnerables desde lo pedagógico. En ese ámbito, es perentorio promover una educación intercultural crítica y transformativa, desde los niveles básicos de enseñanza, que aminore y

supere asimetrías entre grupos expuestos a dinámicas de exclusión como una oportunidad para la transformación personal y social. Ferrão, (2010), asevera que se requiere fortalecer una educación que cuestione críticamente “las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros” (p.338). Solo de esta forma se puede entender a la institución escolar como la base para la generación de una nueva ciudadanía intercultural, con una clara conciencia del valor positivo en torno a la diversidad. Por consiguiente, los equipos técnicos, directivos y profesorado se deben abocar a la tarea de liderar acciones pedagógicas que enfatizen una integración social, respetuosa y tolerante de la diversidad, y que apunten a un intercambio “entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p.2).

Para lograr este objetivo es preciso reconocer que adherir a lo multicultural ha funcionado como un slogan que oculta una perspectiva funcional de su uso, pues contiene o inhibe conductas negativas y agresivas entre estudiantes de diverso origen y admite “relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas” (Schmelkes, 2006, p.4). Además, se debe tener muy en cuenta que el sistema escolar tiende a ocultar y neutralizar los conflictos y tensiones que se generan entre las diferentes culturas y minorías étnicas (Ferrão, 2010; Bolados y Boccara, 2014; Stefoni et al., 2016) y sexuales, a través de prácticas escolares que rutinizan y legitiman la discriminación (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019).

Por todo lo anterior, si bien es clave que los diferentes actores educacionales asuman un posicionamiento activo para propiciar una interculturalidad crítica que no oculte los conflictos y tensiones, es el profesorado el agente de cambio fundamental para develar y contrarrestar ideas, actitudes y conductas negativas de parte del estudiantado hacia la diversidad. Para responder a este desafío el cuerpo docente es necesario invitar al cuerpo docente a estar preparado y sensible al cambio, flexibilizando y adaptando sus estilos de enseñanza a un enfoque crítico y transformativo.

**Competencias interculturales de la UNESCO para una educación intercultural basada en el rol reflexivo y creativo de la educación artística**

En el contexto internacional, la UNESCO ha venido desarrollando un trabajo sostenido y de gran relevancia en materia de diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, reflejado en múltiples iniciativas y documentos de trabajo (Unesco, 2002; 2006; 2010 y 2017). Precisamente, en “Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo” (2017), elaborado en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia, el organismo desarrolla una serie de recomendaciones para implementar una educación intercultural que tienda a la transformación personal y social de las asimetrías, a través de las artes y las buenas prácticas en la Educación Artística.

vínculos interculturales perdurables) y g) Humildad cultural (combina respeto con auto conciencia) (Unesco, 2017, p.28). Cada una de estas competencias se comprenden en la figura 1 como las hojas de un árbol cuyo tronco contiene la diversidad cultural, derechos humanos y el diálogo intercultural.

Las competencias interculturales de la UNESCO (2017) conforman una propuesta educativa dirigida a comprender la diversidad como un elemento esencial para una ciudadanía que reconoce y valora la diferencia cultural. De esta manera, las competencias se enfocan en acciones educativas que promuevan la cohesión y armonía social, contrarrestando la fragmentación y diferenciación intergrupala. Su enseñanza y práctica en el sistema educativo formal permitirá establecer modos de comunicación que “supone otra forma de vivir y también de educar: (...) [con] un fuerte cambio de actitudes o la asunción de unas actitudes y no de otras” (Casanova, 2005, p.30).

**Figura 1**

Árbol de las competencias interculturales. Fuente: UNESCO, 2017.



Las competencias enunciadas por la Unesco son: a) respeto (valorar a los otros), b) Auto conciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo), c) Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes), d) Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural), e) Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva), f) Construcción de vínculo (forjar

En términos más específicos, las competencias interculturales de la UNESCO se relacionan con el área de la Educación Artística, en la medida que las artes -y su enseñanza en el sistema educativo- se valoran como una herramienta y un espacio idóneo para el fomento y desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que evocan nuevas formas y significados infanto-juveniles en torno a la diversidad. Competencias como la reflexividad, creatividad o la disposición al cambio cultural descritas por la UNESCO nos hablan de capacidades que se pueden levantar a través del diálogo, el trabajo colaborativo y creativo entre docentes y estudiantes; esto a través de acciones artístico-pedagógicas que enriquecen las experiencias de aprendizaje del estudiantado, pues vinculan un enfoque crítico reflexivo con procesos artísticos como la apreciación y disfrute estético, la experimentación y exploración.

El aprendizaje de competencias interculturales puede problematizar los estereotipos culturales que, actualmente, dan cabida a la marginalización hacia minorías sociales. En este ámbito, al diálogo crítico puede proceder la acción creativa y artística, de manera de trasladar la reflexión a la creación personal o colectiva de obras escolares que reflejen logros de aprendizaje (Mela, 2015), así como un cambio en sus actitudes, creencias y/o valores enunciados por la UNESCO.

La noción de educar en claves de contextualización de las competencias, como señala el organismo, “ayudan a explicar cómo los actores sociales logran entender a otro” (UNESCO, 2017, p.23). Por ello, el aprendizaje artístico-cultural, a través de manifestaciones basadas en la cultura local de grupos que sufren estereotipos negativos, puede trasuntar la concepción y tradición escolar de una cultura que tiende a uniformar a los-las sujetos. En ese sentido, las competencias interculturales se pueden vincular con actividades escolares que incorporen “la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados [que] no han tenido espacio en los saberes que se transmiten” (Magendzo, 2000, p.176). En consecuencia, los diferentes significados culturales que componen/movilizan las manifestaciones artísticas en la escuela favorecen que se amplíe la noción actual de identidad, ya que contribuye a admitir “identidades políticas no tradicionales, nuevas formas de ciudadanía, identificaciones etarias, culturas sexuales, [y] de género” (Arfuch, 2002, p. 21).

### **Rol e importancia de la Educación Artística en Chile para el fortalecimiento de la diversidad cultural**

En el documento mencionado anteriormente, la UNESCO (2017) enfatiza que lenguajes artísticos como “el teatro intercultural, la música, la danza, la pantomima, los festivales y las ferias” (p.37) son una plataforma adecuada para sensibilizar y facilitar un aprendizaje intercultural entre la comunidad escolar. Adherimos a lo expresado por la UNESCO por cuanto que las artes en el sistema educativo favorecen instancias de aprendizaje experienciales, tanto en su recepción como en su producción, y facilita una transformación de los-las sujetos en la medida que el conocimiento de lo diverso adquiera una naturaleza vivida, situacional, superando un conocimiento abstracto. Gonçalves (2016), señala la capacidad de la expresión artística para las diferentes subjetividades de los-las sujetos, aspecto esencial para potenciar competencias

como el diálogo intercultural y una reflexión crítica, revelando “una apropiación personal de los múltiples sentidos de la realidad” (p.3).

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación, mediante el documento “El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas de Educación Artística” (2016), reconoce y valora que la Educación Artística contribuya a una formación integral del estudiantado, puesto que fortalece el pensamiento divergente, la capacidad de empatizar con otros y promueve “un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas” (p.14).

Para el MINEDUC, las artes y la Educación Artística pueden ser utilizadas como un medio para producir otros saberes, lo que robustece la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento, relevando su vital importancia para el desarrollo humano (Eisner, 2008). Sin embargo, existe una contradicción entre lo declarado por el Ministerio de Educación y el actual contexto educativo que relega su rol a un papel secundario. Las asignaturas artísticas en el sistema escolar chileno son consideradas de menor jerarquía y de bajo estatus epistemológico, en relación con otras. Esto se refleja en el escaso número de horas que Música y Artes Visuales<sup>6</sup> poseen en el currículum de Enseñanza Básica y Media (Errázuriz, 2001 y Quintana, 2016). Este problema, de acuerdo a Chartier (2013), puede explicarse por el carácter medible y estandarizado de un aprendizaje basado más en la repetición y memoria y ligado a disciplinas como Lenguaje o Matemáticas. Por contraste, asignaturas que incorporan el cuerpo y el sentido práctico en sus procesos de aprendizaje, como es el caso de la Educación Artística, poseen una baja valoración (Bleazby, 2015).

Es entonces fundamental explorar y otorgar evidencias sobre el rol e importancia de la Educación Artística para el desarrollo de competencias interculturales, teniendo en cuenta que promover un currículum basado en una enseñanza transversal de las artes favorece

<sup>6</sup> En la Enseñanza Básica chilena los lenguajes artísticos se encuentran agrupados en dos grandes disciplinas escolares: la Música y las Artes Visuales.

experiencias de aprendizaje mediante el uso de estrategias colaborativas e interdisciplinarias entre artes y otras asignaturas, tales como lenguaje, literatura o matemáticas (Marshall, 2014; Broullette, Grove e Hinga, 2015). Una educación que priorice la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico mediante la experiencia artística responde a los requerimientos de la escuela actual, esto es, una educación para la vida. Marshall (2014) y Broullette, et al. (2015) coinciden en el protagonismo que el MINEDUC otorga a la creación y Educación Artística en el currículum, cual es contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales que favorecen una formación integral del estudiantado.

De todo lo anterior, se desprende el valioso aporte que las asignaturas artísticas para ampliar el concepto de calidad educativa, donde las prácticas pedagógicas incorporan múltiples lenguajes artísticos contemporáneos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un enfoque crítico que apunta a disminuir las diferencias intergrupales, se trasciende “el choque de ignorancias. (...) [ya que] puede ser visto como un amplio conjunto de visiones de mundo, actitudes y competencias que la gente joven adquiere para toda la vida” (UNESCO, 2009 en UNESCO, 2017, p.9).

El documento de la UNESCO (2017) enfatiza que lenguajes artísticos como “el teatro intercultural, la música, la danza, la pantomima, los festivales y las ferias” (p.37) son una plataforma adecuada para sensibilizar y facilitar un aprendizaje intercultural en la comunidad escolar, por medio de prácticas educativas que incorporan el cuerpo y el sentido práctico en sus procesos de aprendizaje. En la educación chilena, las artes y la Educación Artística pueden ser utilizadas como un medio para producir otros saberes y experiencias vinculadas a la pluralidad cultural en la escuela, lo que robustece la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento, relevando su vital importancia para el desarrollo humano (Eisner, 2008).

Sin embargo, el actual contexto educativo relega a la Educación Artística a un papel secundario, detrás de asignaturas consideradas más importantes en el sistema escolar; las asignaturas artísticas en el sistema escolar chileno son consideradas de menor jerarquía y de bajo estatus epistemológico, en relación con otras asignaturas más ligadas a un aprendizaje basado más en lo teórico, la repetición, la memoria y su evaluación estandarizada (Chartier, 2013 y Bleazby, 2015). Esto se refleja, por ejemplo, en el escaso número de horas que Música y Artes Visuales<sup>7</sup> poseen en el currículum de Enseñanza Básica y Media (Errázuriz, 2001 y Quintana, 2016).

Conviene señalar, entonces, que es fundamental apoyar investigaciones que exploren y otorguen evidencias más concretas sobre el rol e importancia de la Educación Artística para el desarrollo de competencias interculturales, teniendo en cuenta que autores como Marshall (2014) y Broullette, Grove e Hinga (2015), afirman que promover currículum basado en una enseñanza transversal de las artes favorece experiencias de aprendizaje mediante el uso de estrategias colaborativas e interdisciplinarias entre artes y otras asignaturas, tales como lenguaje o matemáticas. Estos autores agregan que una educación que priorice la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, mediante la experiencia artística, responde a los requerimientos de la escuela actual, esto es, una educación para la vida. Por consiguiente, Marshall (2014) y Broullette, et al. (2015) coinciden con el protagonismo que el MINEDUC le otorga a la Educación Artística, cual es contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales que favorecen una formación integral del estudiantado.

### **EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Para llevar a cabo este proyecto de educación intercultural basado en las competencias de la UNESCO, la Educación Artística requie-

<sup>7</sup> En la Enseñanza Básica chilena los lenguajes artísticos se encuentran agrupados en dos grandes disciplinas escolares: la Música y las Artes Visuales.

re una actualización de sus metodologías y estrategias en la escuela tradicional. En la escuela, los procesos de enseñanza artística suelen vincularse a una noción de una vivencia artística más purista, esto es, en una visión del aprendizaje artístico como un conocimiento exclusivo de los iniciados en el arte. Al contrario, una Educación Artística para la diversidad, a partir del arte contemporáneo, toma como referencia las ideas y prácticas de las vanguardias artísticas y neovanguardias orientados en procesos creativos que generan “relaciones más fluidas entre el mundo del arte y el de la educación” (Pezoa, 2012, p.6).

El uso de metodologías, estrategias y tecnologías pedagógicas más experienciales, participativas, colaborativas, creativas, multidisciplinarias e interdisciplinarias pone el foco en la práctica contemporánea de las artes como una actividad artística-pedagógica interdisciplinaria y colaborativa que prioriza la cooperación e interrelación entre los diferentes lenguajes artísticos. A su vez, aporta a una perspectiva democrática y participativa del arte para todas y todos, con propuestas pedagógicas más provocativas y disparadoras de nuevos significados en relación con lo diverso, abandonando el ejercicio de la reproducción de obras.

En el caso de Chile, las asignaturas troncales como Música y Artes Visuales incorporan la diversidad como un objetivo de aprendizaje en sus planes y programas de Enseñanza Básica, y los diferentes lenguajes musicales y visuales, incluyendo audiovisuales, son el medio para lograrlo. Es de suma importancia, por ende, que el profesorado especialista - y no especialista - articule proyectos e intervenciones artístico-pedagógicas que faciliten el papel del estudiantado como lectores, productores y autores de obras creativas que entreguen evidencias de aprendizajes más dialógicos y reflexivos en relación con la diversidad. Al respecto, Conçalves y Majhanovic (2016), describen que el uso de las Artes Mediales, el Teatro de la Escucha, la organización de festivales de Danza, el visionado de cine y la creación de producciones audiovisuales son algunos ejemplos de lenguajes artísticos contemporáneos aplicados a la Educación Artística en este ámbito. Cada uno de estos lenguajes tiene la capacidad para movilizar “la interpretación, la subjetividad, la emoción, los actos e intenciones contemplativas” (Conçalves, 2016, p.3), imprescindibles

para la práctica creativa de las competencias interculturales como el diálogo, la reflexión, el cambio y la humildad cultural propuestas por la UNESCO.

En ese sentido, es de vital importancia tener el tiempo y los recursos expresivos para que docentes y estudiantes reflexionen, a través de la creación de obras y/o proyectos artísticos escolares autogestionados y autoproducidos, de manera de potenciar un aprendizaje de la diversidad basado en el reto de lo inesperado, en una “interrelación del pensar, hacer y sentir” (Vila, 2012, p.132), mucho más vinculado con las problemáticas interculturales que surjan desde los imaginarios estudiantiles.

En esta línea, una Educación Artística por medio del arte contemporáneo para educar en diversidad adquiere sentido para el profesorado desde la perspectiva de una pedagogía que, tal como describen Acaso, Ellsworth y Padró (2011), visibiliza los significados de problemáticas o relaciones que se mantienen ocultos bajo el cotidiano, y que con otras asignaturas y metodologías pedagógicas más tradicionales no sería posible develar. El arte contemporáneo, mediante procesos de decodificación y recreación de la realidad, puede contribuir a un análisis de temáticas vinculadas a la diversidad cultural, étnica y sexual. Asimismo, permite que el profesorado facilite la reflexión, desmontaje, reconstrucción, selección y recreación de obras que reflejen los cuestionamientos y propuestas originales que el estudiantado pueda aportar sobre el tema, adaptando los lenguajes artísticos a las necesidades pedagógicas.

La planificación de obras interdisciplinarias en teatro, música, danza y artes visuales y audiovisuales permite traducir los procesos de enseñanza-aprendizaje a experiencias colaborativas y creativas que despierten una actitud de empatía entre el estudiantado hacia la diversidad. Se fomenta una aceptación más positiva y emotiva de la diferencia que propenda a una buena convivencia con los otros-as diversos. Por ejemplo, con la organización y/o planificación de actividades o proyectos artístico-pedagógicos multidisciplinarios en teatro, danza o creación y montaje de obras audiovisuales se pueden incorporar los múltiples lenguajes artísticos a la realización de obras colectivas, como performance, instalaciones o cortometrajes, capaces de comprometer en su realización a todo el grupo de escolares por

medio de sus intereses y capacidades. De esta forma, el trabajo individual y competitivo de una pedagogía basada en el éxito académico y que provoca frustración entre las y los estudiantes al sentir que no encajan o son más lentos en los ritmos de aprendizaje (Falabella, 2016), se puede reemplazar prácticas y metodologías pedagógicas que favorezcan experiencias de aprendizaje más colaborativas e innovadoras.

Por último, para Conçalves, (2016), es posible articular experiencias de aprendizaje de manera simultánea entre varias disciplinas artísticas, ya que, por ejemplo, “la producción teatral es un verdadero espectáculo multi-dimensional, una combinación de danza y drama, movimiento e imagen, títeres, teatro de sombras, trabajo físico e imágenes” (p. 17) que contribuye a un aprendizaje artístico-pedagógico integrador. Por otro lado, Díaz (2007), comprende la apreciación y práctica musical como ventanas abiertas “a la diversidad cultural y artística de las sociedades, a los diferentes lenguajes y religiones” (p. 18-19), y como un lenguaje capaz de interrelacionarse con obras visuales y corporales.

## CONCLUSIONES

La educación intercultural, mediante la utilización de competencias, facilita su aplicación en currículums escolares como es el caso chileno. Su desarrollo en áreas del conocimiento como la Educación Artística puede favorecer prácticas pedagógicas más experienciales y creativas, ya que las diferentes manifestaciones artísticas y lenguajes artísticos movilizan a toda la persona, mediante su capacidad de implicarse en la percepción y creación por medio del quehacer intelectual, pero también incorporando las emociones y el cuerpo. Por esta razón, se vuelve perentorio que una educación intercultural que aspire a la transformación de las personas, por medio de la reflexión y el diálogo, se enfoque en generar prácticas pedagógicas que faciliten la construcción de nuevas interacciones sociales entre las y los estudiantes, basadas en el diálogo crítico de las asimetrías sociales y culturales que caracterizan a la sociedad chilena.

Por otro lado, siguiendo los planteamientos de teóricos como Walsh (2009) y Ferrão (2010), a partir de nuevas experiencias educativas, experienciales y creativas, es posible oponer un quehacer pedagógico basado en

el éxito académico y el individualismo por otro más centrado en la colaboración intergrupal. De este modo, la Educación Artística puede contribuir a la innovación curricular en materia intercultural, articulando intervenciones y/o proyectos escolares desde los múltiples lenguajes artísticos, en pos de sensibilizar y fortalecer la empatía y un respeto intercultural.

Sin embargo, para que países como Chile avancen en esta materia, con un impacto significativo en la formación infantil y escolar, se debe fortalecer esta área del conocimiento. Se requieren más horas en el currículum y preparar al profesorado en metodologías y estrategias de aprendizaje que incorporen la diversidad y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la creación artística. Al respecto, reviste especial importancia que tanto el Ministerio de Educación como las universidades con programas de formación inicial fortalezcan una preparación docente en temáticas interculturales desde una perspectiva interdisciplinaria, que abarque un énfasis en proyectos colaborativos entre las diferentes asignaturas.

En suma, resulta fundamental que los equipos de gestión y el profesorado valore usar las artes como un medio facilitador de competencias relacionadas con la diversidad, actuando como facilitadores de eventos pedagógicos que despierten el deseo de transformación personal y social en el estudiantado. De esta forma, las prácticas educativas pueden articular innovaciones curriculares basadas en proyectos o intervenciones pedagógicas conectadas con la curiosidad, intereses y problemáticas estudiantiles, fomentando prácticas pedagógicas que estimulen el deseo de cambio entre las y los estudiantes, facilitando que puedan integrar esta perspectiva transformativa y crítica en su vida cotidiana e, incluso, en su vida familiar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Cultura Libre.
- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, Es-

- pañña: Los libros de la Catarata.
- Berrios, V y Palou, Ll. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Educ*, No 3, 405-426.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, pp. 285-311.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, Vol. 41, N° 5, 671-689.
- Bolados, P. y Boccara, G. (2014). Du néolibéralisme multiculturel aux mobilisations post multiculturelles. *Actuel Marx*, 56(2), pp. 74-84.
- Brouillette, L., Grove, D. e Hinga, B. (2015). How Arts Integration Has Helped K-2 Teachers to Boost the Language Development of English-Language Learners. *Journal of School Leadership* Vol. 25, pp. 286-312
- Casares, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Valencia: Ediciones cátedra.
- Casanova, M. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En: *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, N° 49, p. 18-49.
- Chartier, A. (2013). Les disciplines scolaires: entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès*, N° 66, pp. 73-77.
- Congalves, S. y Majhanovic, S. (2016). *Art and intercultural dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, No 23, 1-24.
- Devalle, A. y Vega, V. (2012). *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Díaz, S. (ed.) (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Donoso, A.; Contreras, R.; Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, No 32, (1), 21-31.
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], pp. 227-249.
- Eisner, E. (2008). Art and Knowledge. En: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erazuriz, L. (Octubre de 2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. En la conferencia regional de la UNESCO llevada a cabo en Uberaba, Brazil.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, No 2, 333-342.
- González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%A1tulo-Segregaci3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf>

- Ibañez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], 227-249.
- Ley General de Educación (2009). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Lagos, C. (2015). El programa de educación bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, pp. 173-200.
- Marshall, (2014). Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration. *Studies in Art Education*, Vol. 46, pp. 227-241.
- Mela, J. (2015). La Investigación Basada en las Artes. Una aproximación de su aporte a la Educación Artística en Chile. En: *Educación artística: propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Melis, (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.3, N° 2, pp. 181-200.
- Meus, J., González, R. y Mansi, J. (2017). Ser "blanco" o "moreno" en Chile: el impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En: *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC (2011). *PEIB-ORÍGENES: Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro\\_publicacion\\_ed\\_20-09-2011.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf).
- MINEDUC (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Formación-en-Sexualidad-Afectividad-y-Género.pdf>
- MINEDUC y Fundación para la Superación de la Pobreza (2016). *Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*. Recuperado de: <http://www.superacionpobreza.cl/region-metropolitana-educacion-e-interculturalidad-en-escuelas-publicas/>
- MINEDUC (2017a). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versión-Final.pdf>
- MINEDUC (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC (2018). *Estadísticas de la educación 2017*. Recuperado de: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC\\_VERSION-BAJA.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf)
- Pastrana, P., Fernández, B., Salinas, I., Zepeda, P., y Nuñez, G. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 1-4.
- Pérez, C. (2016). La educación intercultural. *Revista Científica*, Vol.1, pp. 162-180.
- Pezóá, X. (ed.) (2012). *Arte Contemporáneo en la Escuela. Libro Guía didáctica complementaria para profesores de Artes Visuales de enseñanza media*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Extraído el 4 de diciembre de 2019 de: [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN\\_Poblete\\_EIB\\_definicion\\_y\\_recuento\\_historico\\_final.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf)
- Riedemann, A. (2008). La Educación Inter-

- cultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana* 25, 169-193.
- Rodríguez, P. (2016). La geografía de las oportunidades educativas: Determinando el acceso real de los estudiantes a establecimientos educacionales efectivos para generar políticas públicas que mejoren la provisión de educación de calidad. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911435.pdf>
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana*, N° 21, pp. 61-70.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, No. 185, 153-182.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)
- UNESCO (2010). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- UNESCO y Universidad Nacional de Colombia (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNICEF (2014a). *La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación*. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/PPT%20La%20Voz%20Discriminacion%202011%20final.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/PPT%20La%20Voz%20Discriminacion%202011%20final.pdf).
- Unicef (2014b). *Annual Report 2014*. Chile. Recuperado de: [https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile\\_Annual\\_Report\\_2014.pdf](https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile_Annual_Report_2014.pdf)
- Treviño, E.; Morawietz, L.; Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile: experiencias, pueblos y territorios*. Santiago: Ediciones UC.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, Vol. 15, N° 2, pp. 119-135.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, Vol.22, N° 69, pp. 63-84.
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 2, pp. 145-172.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ponencia en Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. y Montecinos, C. (org.) (2011). *Educación Multicultural. Prácticas de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

**JOSÉ MARÍA MESÍAS LEMA (2019)**  
**EDUCACIÓN ARTÍSTICA SENSIBLE.**  
**CARTOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA**  
**PARA ARTEDUCADORES**  
**BARCELONA: GRAÓ, 221 PÁGINAS**

**Amparo Alonso**

**SENSIBLE Y VALIENTE**  
**CARTOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN**  
**ARTÍSTICA**

El presente volumen adopta un formato reflexivo sobre la práctica como profesor de educación artística en la formación inicial del profesorado del docente José María Mesías Lema. El autor es profesor de Educación Artística en la Universidad de A Coruña, y actualmente también director del centro de intervención artística NORMAL. Se desvelan en sus posicionamientos y recomendaciones la experiencia adquirida en sus funciones como arteducador, activista y provocador de aprendizajes sensibles en contextos universitarios, así como el cargo que ostentó como Vicerrector de Estudiantes, Deportes y Cultura. Todo ello le permite aproximarnos a la realidad educativa desde un conocimiento profundo y contrastado.

Una primera ojeada a la portada nos deja claro que el diseño, la inclusión de imágenes y el uso de las tipografías es parte de una reflexión estética del conjunto del ejemplar. Por eso predominan en su inte-

rior las ilustraciones de casos prácticos, las citas visuales a referentes artísticos, los colores en los textos para destacar autores... Supone por tanto un esfuerzo por equilibrar las aportaciones visuales y las textuales, algo que tiene mucho valor para quienes nos dedicamos a la educación artística.

Las fuentes en las que se ha basado el autor provienen de su participación comprometida en proyectos de cooperación en la India y Grecia, en sus clases y en la colaboración con jóvenes artistas para desarrollar proyectos urbanos. Así pues, sus ideas son inspiradoras para cualquier docente preocupado por introducir nuevas prácticas en las aulas, transgresoras y atrevidas. Nos invita pues a ampliar los límites del currículo, no solamente en sus contenidos sino también en sus métodos. Las propuestas incluyen una concepción participativa, colaborativa, comprometida e implicada del alumnado. Pero también tiene varios mensajes claros para el profesorado: educar para la vida, poner el entusiasmo y energía precisos para poner literalmente el aula patas arriba, incorporar las técnicas del arte contemporá-

neo más performativas y educar las miradas para un pensamiento crítico. Además de los contenidos ya mencionados, este libro abarca posicionamientos teóricos, éticos, filosóficos, pedagógicos y políticos. De manera que, si el lector es afín a estos valores que persiguen la justicia social y la defensa de los derechos humanos desde la sensibilización de la población mediante el arte, se sentirá atraído por saber más a medida que avanza en la lectura.

Posiblemente encuentre quien lea este libro conexiones con sus propias prácticas educativas y sienta que está acompañado en esta acción de transformar nuestras comunidades en un mundo mejor. Al menos así me he sentido yo, al comprobar que muchas de mis iniciativas eran coincidentes con este educador en el otro extremo del territorio. Destaco entre estas ideas: salir de las aulas para aprender en museos, calles o parajes naturales; incorporar técnicas de socio-animación cultural; introducir referentes artísticos femeninos; colaborar con artistas locales vivos; incluir contenidos LGTB; romper con la rutina a través del acontecimiento y la sorpresa; concebir el espacio educativo como lugar de reflexión y provocación a través de su transformación; usar estrategias de mediación entre el arte y la educación.

Esta obra es recomendable para profesorado en formación, pero también en activo que deseen repensar sus prácticas y dejarse contagiar por tendencias valientes y sensibles.

**SANDRA SOLER (2019)**  
**MUJERES MÚSICAS. DIFICULTADES,  
AVANCES Y METAS A ALCANZAR EN EL  
SIGLO XXI**  
**COLECCIÓN SENDES, 168 PÁGINAS**

**Ana María Campo Llop**

¿Cuántas mujeres dirigen orquestas en la actualidad?. ¿Qué obras orquestales compuestas por mujeres se programan en nuestros auditorios o salas de conciertos?. ¿Qué lugar ocupan las mujeres directoras y compositoras de orquesta en nuestros días?. Buscar la respuesta a estas preguntas y otras similares podríamos decir que es el punto de partida del libro "Mujeres Músicas, dificultades, avances y metas a alcanzar en el siglo XXI".

Este libro es la abstracción y adaptación de la tesis doctoral de su autora y como no podría ser de otra manera consta de una primera parte basada en un riguroso trabajo de investigación histórica que se extiende desde los inicios de la participación femenina en la música, pasando por la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco....Hasta nuestros días.

Su autora, la doctora Sandra Soler Campo, también indaga sobre la formación de las orquestas, la dis-



Sandra Soler Campo

**MUJERES MÚSICAS**

**Dificultades, avances y metas a alcanzar  
en el siglo XXI**

tribución de los instrumentos en ellas y el papel que ejerce el director/a en las mismas con el objetivo de llegar a comprender mejor el rol de la mujer directora en este mundo eminentemente masculino.

Una segunda parte del libro muy diferenciada la componen el conjunto de entrevistas realizadas a mujeres y hombres que en la actualidad están vinculados al mundo orquestal bien como compositores/as, intérpretes o directores/as; para llegar a unas conclusiones.

Como se concluye, los resultados obtenidos no son una excepción en la música sino que son similares a los de otros ámbitos en los que la presencia femenina está escasamente representada. A pesar de que ha habido y hay magníficas compositoras, intérpretes de todos los instrumentos y geniales directoras de orquesta no todas tienen el reconocimiento ni ocupan el lugar que les corresponde. La falta de interés e impasividad por reformar libros de texto y manuales donde se dé a conocer a nuestras precursoras, la no inclusión de partituras compuestas por mujeres en escuelas de música y conservatorios, impide que las alumnas pue-

dan tener unos referentes femeninos a la hora de decidir qué estudios posteriores quieren realizar y cómo enfocar su futuro profesional. Por otra parte, que la programación musical de nuestros auditorios y salas de conciertos a penas haya variado en los últimos 40 años, y que esta a penas incluya repertorio femenino, imposibilita que el público pueda escuchar obras compuestas por mujeres tanto de periodos históricos anteriores como actuales. Tal vez la clave está en que estas instituciones siguen estando bajo la dirección masculina en una gran mayoría de casos.

Si bien el número de integrantes femeninas en orquestas cada vez es mayor habiendo una clara tendencia hacia la paridad no ocurre lo mismo con las directoras de orquesta ya que aproximadamente sólo el 4% de las orquestas profesionales registradas en todo el mundo están dirigidas por mujeres. Para concluir, tal y como afirma la autora, hemos avanzado mucho y la presencia femenina es cada vez más notoria, eso sí, tras muchos años de lucha y esfuerzo. Aun así, todavía nos queda un largo camino por recorrer.

## Música y ciencia en tiempo de Coronavirus

### AGENDA

**9 y 10 de OCTUBRE de 2020**

La Sociedad para la Educación Musical del Estado Español organiza el VI ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE MÚSICA, DANZA. "Las Escuelas de Música, Artes Escénica, Visuales y Plásticas del s. XXI" **TOLEDO**

**30 y 31 de OCTUBRE de 2020**

La Sociedad para la Educación V ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES DE MÚSICA. La Educación y Formación Musical para las Transformaciones Sociales y Educativas. **ZARAGOZA**

**5-7 de NOVIEMBRE de 2020**

II Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión e Innovación. **SANTA CRUZ DE TENERIFE**

**3 al 6 de DICIEMBRE de 2020**

VII CONSMU. CONGRESO DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y V INTERNACIONAL Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español, con la colaboración del Conservatorio Superior de Música de Málaga **MÁLAGA**



### En época de COVID-19 el mundo consume Arte y Cultura

La Pandemia del Coronavirus o COVID-19 ha obligado a muchos gobiernos a tomar medidas drásticas de aislamiento social (en realidad distanciamiento físico), e incluso muchas ciudades han optado por una cuarentena total a fin de mitigar el alarmante índice de contagio que está provocando el potente virus alrededor del mundo.

Esto ha provocado que muchas personas y familias estén mucho más tiempo en casa de lo que comúnmente solían estar, sin embargo, es durante esta época de confinamiento en donde el mundo se ha volcado hacia el arte y la cultura, en época de COVID-19 el mundo consume arte y cultura.

NOTICIA DE: UNESCO

<https://es.unesco.org/news/epoca-covid-19-mundo-consume-arte-y-cultura>

### El protocolo de vuelta al colegio: los alumnos darán clase en el parque, comerán en el aula y habrá un 'equipo Covid-19' en cada escuela



La pandemia de la Covid-19 está siendo trágica e incluso, devastadora. Pero, como en otros muchos episodios negros de la Historia, también está siendo una fuente de inspiración para muchos artistas, que están plasmando en sus obras emociones, puntos de vista y realidades asociadas al nuevo mundo que emerge del coronavirus.

NOTICIA DE: lavanguardia.com  
<https://www.lavanguardia.com/participacion/cartas/20200512/481099559965/pandemia-covid-19-inspiracion-arte-ilustraciones-aniol-yau-ci.html>

Scopus®

Dialnet

Clarivate Analytics

EZ3  
Elektronische  
Zeitschriftenbibliothek



Red Unisic  
Universidad para la sociedad del conocimiento

latindex

e-revist@s

GetInfo  
FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK  
UND NATURWISSENSCHAFTEN



DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

Journal  
TOCS  
The latest Journals Tables of Contents

STAATS- UND UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
HAMBURG  
CARL VON OSSIETZKY



MIAR

EC3metrics

REDIB | Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

LIBRARIES

BIBLIOTECA  
NACIONAL  
DE ESPAÑA  
BNE

WorldCat®

INDEX COPERNICUS  
INTERNATIONAL



Scilit



CIRC

# ArtsEduca

SEPTIEMBRE 2020

# 27