

Arts Educa

ENERO 2021

28



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^o. 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^o. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

D^o. 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^o. 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^o. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Presidente PyscMuse

Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia

D. Ricard Huerta
Universitat de València

Dra. Ma Esperanza Jambрина
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz
Universidad de Murcia

D^o. Margarita Lorenzo de Reizábal
Dep. Composición y Dirección. Musikene

Dr. Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I de Castelló

D^o. 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^o. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Dra. Victoria Tischler
University of West London

Dr. Jorge Ferrada Sullivan
Universidad de Los Lagos de Chile

Dr. Martín Caeiro Rodríguez
Universidad de Zaragoza

Dr. José María Mesías Lema
Universidad da Coruña

D^o. 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^o. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

D^o. M^o Isabel Rocafull Baixuli
Universitat Jaume I de Castelló

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

COLABORADORES

Carmen Vaquero Cañestro
Rocío Texeira Jiménez
Belén López
Ricard Ramon
Rosa de las Heras Fernández
Percy Madueño Ramos
Luis Antonio Remuzgo Barco
Norma Esther Gutiérrez Mariscal
Roger Iván soto Quiroz
Luis Alberto Núñez Lira
Lucila Daniela Lara
Elena Carrión Candel
Mercedes Pérez Agustín
Isabel Matilde Barrios Vicente
Yannelys Aparicio Molina
Miriam Peña Zabala
Raquel Bravo Marín
María del Valle De Moya
Narciso José López García
Igor Saenz Abarzuza
Natalia Ollora-Triana
Miguel Corbí
Sandra Soler
Jorge Ferrada Sullivan
Rolando Angel-Alvarado
Josep Gustems

MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

28

ANA M. VERNIA

Editor-in-Chief ARTSEDUCA

verniam@uji.es

ARTSEDUCA cierra 2020 con muchas propuestas de innovación e investigación, que muestran una vez más, el valor del arte, la educación y la sociedad. En momentos difíciles de la covid, sin duda lo artístico se sitúa como alternativa a la soledad, a la depresión, potenciando las emociones positivas. Los colores de las notas, las armonías de los colores, los espacios educativos vertebran el panorama cultural y social de los balcones, terrazas, hogares. Sin olvidar a los auditorios y a los grandes profesionales del Arte y la Cultura. En este núm. 28 ARTSEDUCA da un paseo por los Museos, las prácticas, las narrativas, hasta llegar a nuestras más profundas raíces artísticas. También la gestión, la inclusión, la historia y el repertorio popular se unen entre las diferentes posibilidades del arte, abriendo a nuevas miradas, nuevos retos.

El rigor de nuestros investigadores, docentes, artísticas, humanistas, personas que dedican su tiempo a los demás y comparten sus palabras, reflexiones, propuestas a través de esta publicación, muestran y demuestran la calidad, el trabajo y el esfuerzo que hay detrás de cada artículo.

En esta editorial, queremos agradecer a todos ellos y ellas, por compartir.

ARTSEDUCA closes 2020 with many proposals for innovation and research, which show once again the value of art, education and society. In difficult moments of the covid, without a doubt the artistic is situated as an alternative to loneliness, depression, enhancing positive emotions. The colors of the notes, the harmonies of the colors, the educational spaces structure the cultural and social panorama of the balconies, terraces, homes. Without forgetting the auditoriums and the great professionals of Art and Culture. In this no. 28 ARTSEDUCA takes a walk through the Museums, the practices, the narratives, until reaching our deepest artistic roots. Also management, inclusion, history and the popular repertoire come together among the different possibilities of art, opening new perspectives, new challenges.

The rigor of our researchers, teachers, artists, humanists, people who dedicate their time to others and share their words, reflections, proposals through this publication, show and demonstrate the quality, work and effort that is behind each Article.

In this editorial, we want to thank all of them, for sharing.

**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>

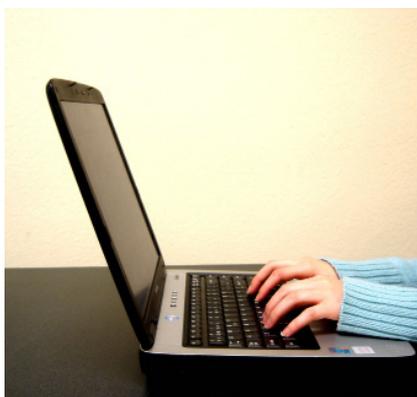
Reconocimiento – Compartir Igual CC BY – SA

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>

SUMARIO



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

10 OTRA FORMA DE VISITAR EL MUSEO. UNA OPORTUNIDAD PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS.
ANOTHER WAY TO VISIT A MUSEUM. AN OPPORTUNITY TO RESIGNIFY ART EDUCATION THROUGH COLLECTIVE ACTION IN THE TRAINING OF TEACHERS.
Carmen Vaquero Cañestro y Rocío Texeira Jiménez

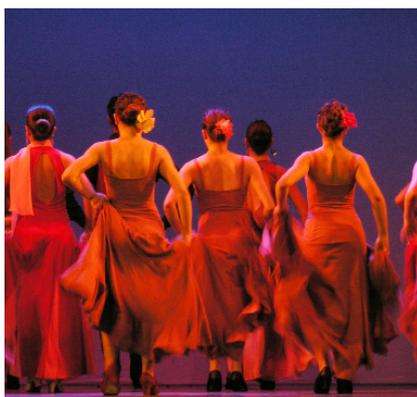
26 ADICCIÓN A INTERNET Y PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
INTERNET ADDICTION AND ACTION PLAN TUTORIAL IN ARTISTIC EDUCATION STUDENTS
Marta Oporto Alonso, Marina Fernández Andújar, Caterina Calderon Garrido y Josep Gustems Carnicer



38 EL PRACTICUM EN EDUCACIÓN INFANTIL: IMPLICACIONES DE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE
THE PRACTICUM IN CHILDHOOD EDUCATION: IMPLICATIONS OF MUSIC AND LANGUAGE
M. Belén López Casanova e Iciar Nadal García

52 NARRATIVAS VISUALES PEDAGÓGICAS DE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA PEDAGOGICAL VISUAL
NARRATIVES OF IDENTITY RECONSTRUCTION
PEDAGOGICAL VISUAL NARRATIVES OF IDENTITY RECONSTRUCTION
Ricard Ramón

68 TEACHING FLAMENCO ZAPATEADO: A NEW NOTATION-BASED METHODOLOGY
LA ENSEÑANZA DEL ZAPATEADO FLAMENCO: UNA NUEVA METODOLOGÍA BASADA EN LA NOTACIÓN
Rosa de las Heras Fernández



84 LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LIMA
THE DIRECTIVE MANAGEMENT IN THE RESEARCH OF THE UNIVERSITY TEACHER IN LIMA
Percy Madueño Ramos, Luis Antonio Remuzgo Barco, Norma Esther Gutiérrez Mariscal, Roger Iván soto Quiroz y Luis Alberto Núñez Lira

100 EDUCAR EN LA VULNERABILIDAD: LA EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL
EDUCATE IN VULNERABILITY: AESTHETIC EDUCATION AS A MEANS FOR SOCIAL AND CULTURAL TRANSFORMATION
Dr Jorge Ferrada Sullivan

SUMARIO



ENTREVISTA

110 PRISCYLL ANCTIL
BY ANA M. VERNIA

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

116 CATEGORÍAS DE SELECCIÓN DE IMÁGENES: APLICACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN UN CURSO DE ALUMNOS DE DISEÑO DE INDUMENTARIA

IMAGE SELECTION CATEGORIES: APPLICATION OF AN EDUCATIONAL TOOL IN A COURSE OF FASHION DESIGN

Lucila Daniela Lara



126 DEJAR DE MIRAR HACIA FUERA PARA REPENSARNOS HACIA DENTRO: DESACELERAR A TRAVÉS DEL AUTORRETRATO

STOP LOOKING OUTWARD IN ORDER TO RETHINK INWARD: DECELERATION THROUGH SELF-PORTRAIT

Miriam Peña-Zabala, Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez,
Regina Guerra- Guezuraga



142 PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN CHILE

INCLUSIVE PRACTICES IN CHILD-YOUTH ORCHESTRAS: A CASE STUDY IN CHILE

Isabel Quiroga-Fuentes y Rolando Angel-Alvarado

154 LA INTRODUCCIÓN DE LA CAPOEIRA EN UN CONTEXTO EXTRAESCOLAR MULTICULTURAL. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA HACIA LA INTERCULTURALIDAD.

THE INTRODUCTION OF CAPOEIRA IN A MULTICULTURAL EXTRACURRICULAR CONTEXT. A PRACTICAL EXPERIENCE TOWARDS INTERCULTURALITY

Sergio Moneo Benítez



MUSICOLOGÍA - TICS

174 LOS CERTÁMENES MUSICALES DE LA FERIA DE ALBACETE. ORIGEN Y EVOLUCIÓN (1882-1948)

THE MUSICAL CONTESTS IN ALBACETE'S FAIR. ORIGIN AND DEVELOPMENT (1882-1948)

Raquel Bravo Marín, María del Valle De Moya Martínez y
Narciso José López García

192 TRES LUPAS PARA EXAMINAR A PAU CASALS Y ANNE GASTINEL: ANÁLISIS DE LA AGÓGICA EN DOS INTERPRETACIONES DE LA SARABANDE BWV 1011 DE J.S. BACH.

THREE LEVELS TO EXAMINE PAU CASALS AND ANNE GASTINEL: ANALYSING THE AGOGIC IN TWO PERFORMANCES OF THE SARABANDE BWV 1011 BY J. S. BACH

Igor Saenz Abarzuza

SUMARIO



HISTORIA

212 EL BAILARÍN Y SU CONFIGURACIÓN COMO CATEGORÍA EN UNA OBRA DE DANZA

THE DANCER AND HIS CONFIGURATION AS A CATEGORY IN A DANCE PLAY

Natalia Ollora-Triana y Miguel Corbí

230 GUILLAUME APOLLINAIRE: A REFERENCE IN THE LIFE AND MUSICAL WORKS OF THE SPANISH COMPOSER JOSÉ SOLER CASABÓN

GUILLAUME APOLLINAIRE: UNA REFERENCIA EN LA VIDA Y OBRA MUSICAL DEL COMPOSITOR ESPAÑOL JOSÉ SOLER CASABÓN

Sandra Soler Campo y Juan Jurado



REPORTAJE CULTURAL INFORMATIVO

244 ARTE Y TERRITORIO EN EL SUR DEL MUNDO. DIÁLOGOS SITUADOS A PROPOSITO DEL II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y GESTIÓN CULTURAL. (DES)APRENDER PARA LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL.

ART AND LAND IN THE SOUTH OF THE WORLD. DIALOGUES ON THE PURPOSE OF THE II INTERNATIONAL SEMINAR ON ARTISTIC EDUCATION AND CULTURAL MANAGEMENT. (UN) LEARNING FOR CULTURAL TRANSFORMATION.

Catalina Montenegro, Jorge Ferrada Sullivan y Ignacio Soto-Silva



RESEÑAS

252 CANCIONERO POPULAR DE FEDERICO ABAD. EDITORIAL BERENICE.

Ana M. Vernia

254 EL DISCURSO DE LA SINFONÍA COMO ELEMENTO SIMBÓLICO: RESEÑA DE LAS NUEVE SINFONÍAS DE BEETHOVEN DE MARTA VELA. FÓRCOLA EDICIONES, 2020

Montiel Seguí



Carmen Vaquero Cañestro
Rocío Teixeira Jiménez

Universidad de Málaga

**“OTRA FORMA
DE VISITAR EL
MUSEO
UNA OPORTUNIDAD PARA
RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA DESDE LA ACCIÓN
COLECTIVA EN LA FORMACIÓN DE
MAESTRAS Y MAESTROS”**

**ANOTHER WAY TO VISIT A MUSEUM. AN OPPORTUNITY TO RESIGNIFY ART
EDUCATION THROUGH COLLECTIVE ACTION IN THE TRAINING OF TEACHERS.**

RESUMEN

Este estudio plantea la necesidad de implementar *otras estrategias* de encuentro con el arte contemporáneo en el espacio del museo para la resignificación de la Educación Artística en la formación de maestros y maestras. Para ello, parte del potencial de desarrollar propuestas participativas y artísticas en el centro de arte como medio para redimensionar la experiencia y como posibilidad para modificar los esquemas del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga en relación al arte contemporáneo, a la visita a un museo y también respecto a la vivencia del espacio educativo desde la interacción grupal. De este modo, se facilita el tránsito de una concepción individualista y estrictamente pasiva, a una construcción activa, colectiva y fundamentada en experiencias performativas. La metodología de investigación artístico-narrativa permite el acceso al relato coral de la experiencia y el análisis de la misma evidenciando su impacto en el alumnado y en las docentes implicadas. Los resultados constatan la idoneidad de propuestas que optan por generar otras dinámicas capaces de dotar de autonomía al alumnado frente a la obra, capaces de propiciar otro tipo de vivencia del espacio educativo y museístico y capaces, también, de posibilitar el encuentro colectivo desde un posicionamiento estético, crítico y activo.

Esta investigación está vinculada al Proyecto de Investigación *Un aula propia conectada. El portafolio docente como recurso narrativo-artístico de investigación y aprendizaje en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria* (2019-2020) del I Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Museo, Formación inicial, Performance, Investigación artístico-narrativa

ABSTRACT

This paper raises the need to implement other strategies to allow the encounter with contemporary art in museum spaces to resignify Art Education in the training of teachers. For this reason, it starts from the potential of developing participatory and artistic proposals in the art centre, as a means to resize the experience, and as a possibility to modify, among the students of the Degrees of Early Childhood and Primary Education of the University of Malaga (Spain), their mindset about contemporary art, visits to museums and the experience of the educational space concerning group interaction. As a result, this approach helps the transition from an individualistic and strictly passive conception to an active and collective construction, based on performative experiences. The artistic-narrative research methodology allows access to the choral account of the experience and its analysis, evidencing its impact on the students and teachers involved. The results confirm the suitability of proposals that choose to generate other dynamics capable of endowing the students with autonomy from the work, capable of promoting another type of experience of the educational and museum space, and capable, also, of enabling the collective encounter from a position aesthetic, critical and active.

This research is linked to the Research Project *A connected classroom. The teaching portfolio as a narrative-artistic resource of research and learning, in the training of teachers of Primary Education* (2019-2020), in the First Plan of Research and Transfer of the University of Malaga.

KEYWORDS

Art education, Museum, Initial training, Performance/Performative art, Artistic-narrative research

OTRA FORMA DE VISITAR EL MUSEO. UNA OPORTUNIDAD PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

Carmen Vaquero Cañestro
Rocío Texeira Jiménez
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN. HACIA OTRO PARADIGMA

La Educación Artística debe afrontar la concepción estereotipada que, en gran medida, maestros y maestras en formación “arrastran” sobre la misma fruto de su recorrido por el sistema educativo y que tiene que ver con una vivencia reproductiva, pasiva e inútil (Vaquero y Gómez, 2018). Del mismo modo, la formación inicial debe asumir el reto de proporcionar experiencias formativas activas, participativas y transformadoras capaces de demoler modelos educativos obsoletos pero que, sin embargo, siguen proliferando en las aulas.

Partiendo de estas premisas y en relación a la Educación Artística, es importante destacar dos claves fundamentales para el cambio de paradigma que, sin embargo, no terminan de incorporarse a la práctica docente de forma sistemática y coherente: la necesaria relación entre escuela y experiencia artística y, de forma más concreta, entre la formación inicial y la vivencia del arte contemporáneo en el centro de arte. Aunque múltiples investigaciones inciden en la importancia de incorporar procesos artísticos y estéticos desde la escuela (Gutiérrez y Fernández, 2018; Jové y Betrián 2012; Huerta, 2019) y otras también en la importancia de esta doble inclusión de arte contemporáneo y espacio museístico en la formación inicial (Huerta 2011; Alonso Sanz, 2011; Palacios, 2018), lo cierto es que paradójicamente, maestros y maestras en formación siguen percibiendo el arte último como algo inaccesible y ajeno, y el espacio del museo como un lugar aburrido, como un no-lugar cuya visita requie-

re de una explicación continua sobre la obra expuesta y que, por lo tanto, le dice continuamente lo que no sabe, que ese no es su lugar (Vaquero, 2011). Si a esta situación sumamos que el espacio del aula también se concibe desde presupuestos obsoletos tremendamente enraizados en la experiencia de un alumnado que sigue demandando contenidos y exámenes, es evidente la necesidad de un cambio de paradigma.

Esta investigación, desarrollada en el curso 2019/2020, aborda este menester desde la práctica docente en dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga y, al hilo de las cuestiones planteadas, analiza el impacto de dos experiencias formativas y performativas desarrolladas en el espacio del museo. Dos acciones paralelas en el tiempo que, aunque se gestan en el aula, encuentran en la vivencia del arte contemporáneo en el espacio expositivo *su lugar común*, un lugar en sí mismo (Lucas, Trabajo y Borghi, 2020).

El contexto de referencia es el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CAC), con el que las docentes mantienen un vínculo continuado desde hace años y que, a diferencia de otros entornos museísticos, permite la puesta en marcha en el espacio de *otras dinámicas*, de visitas grupales numerosas organizadas libremente por las docentes y que, por lo tanto, enlazan directamente con los procesos críticos, artísticos y reflexivos que se experimentan en

el aula. También, como en el caso que nos ocupa, de experiencias performativas improvisadas -o no- que, en ocasiones como las que presenta este estudio, modifican el espacio, incorporando nuevas miradas, lecturas y vivencias sobre el mismo tanto al alumnado participante como al público o a las vigilantes de sala.

El impacto en el alumnado de estas experiencias de acción artística colectiva evidencia la idoneidad de propiciar nuevos espacios de tránsito por el arte contemporáneo en el museo como forma de reencuentro individual y ensimismado que nos interpela de forma directa, pero también como espacio idóneo para el reencuentro social, desde el cuestionamiento y el hallazgo colectivo. Porque, de acuerdo con Alonso Sanz (2011), “un docente que no haya experimentado el placer estético difícilmente encontrará motivaciones para conducir a su alumnado hasta lo desconocido, sobre todo si implica salvar los riesgos, dificultades y responsabilidades de una visita al museo” (p. 45).

Por último, el valor de estas experiencias reside también en la red de conexiones e interrelaciones que posibilita entre el alumnado participante, las docentes y entre todas: el convencimiento de haber experimentado el proceso formativo y docente desde *otra perspectiva*, desde la experiencia colectiva y desde el propio cuerpo. Desde la certeza de haber vivido *otra forma* de habitar el aula y el espacio prolongado que otorgan el arte contemporáneo y el museo.

ESPACIOS NARCOTIZANTES Y OTROS LUGARES

La realidad educativa actual se halla encorsetada por un cúmulo de conceptualizaciones estandarizadas ajenas a cualquier experiencia provocadora, sugerente, transformadora o emancipadora. Así, mientras la escuela ofrece una pseudo-vivencia o una experiencia sedentaria e individualista en la que imperan términos como programación, currículum, exámenes o calificaciones, el espacio virtual resulta atractivo y, de forma progresiva, aca-

para nuestro tiempo de ocio -especialmente el de la infancia y la juventud- y nuestro espacio vital. Sin embargo, esta realidad dicotómica y divergente que debería proporcionar entornos o experiencias de interés, deviene en una realidad duplicada ya que, mientras “la interfaz educativa no deja espacio para otra cosa que no sea la memorización y la reproducción” (Aparici y García, 2018, p. 26), la vertiente mediática y la saturación de información que posibilita vuelve, en palabras de Huerta (2019) “cada vez menos concebible la idea de una realidad reflexiva” (p.37). De este modo, ámbitos diversos y supuestamente enfrentados cooperan en un proceso de enajenación progresiva de la juventud, ajenos al compromiso que supone asumir lo que hoy por hoy es un problema común (Garcés, 2013).

En el contexto específico de la Educación Artística y desde el impulso que confiere la conciencia sobre las metodologías obsoletas que hemos vivido como estudiantes en torno a la misma (Mesías-Lema, 2019), resulta ineludible afrontar la *oportunidad* de experimentar otras formas de ser y estar en el aula que trascienden lo académico o lo curricular y que tienen que ver con la vivencia del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el posicionamiento reflexivo, crítico y feminista. Desde el compromiso social, desde la otredad y desde lo que debería ser un *exhibicionismo de la diversidad*¹. Por ello, en la formación de maestras y maestros asumimos el reto de posibilitar microacciones artísticas performativas, capaces de resquebrajar el concepto de docencia y estudiantado que hemos y han interiorizado -y que, de forma inevitable, buscará réplicas en la actividad docente futura- para acceder a *otros espacios, a otras miradas y a otras vivencias*. De acuerdo con Blas y Contreras (2018), “para cuestionar y evidenciar convenciones que a fuerza de repetir las vemos naturalizadas, se requieren metodologías pedagógicas y también nuevas y viejas formas teatrales, ya que la relación entre forma y contenido es inseparable” (p.260). Trascender esos límites convencionales implica generar desconcierto e incertidumbre. También, adquirir conciencia sobre la invalidez y el fraude de muchas experiencias “educativas” previas (Mesías-Lema, 2019).

¹ Esta expresión es utilizada por Mar Morón en el Congreso del área de Educación Artística. Didácticas artísticas en la universidad y sociedad: Arte para el cambio social, Desarrollado en Bilbao el 23 y 24 de enero de 2020.

Cuando nuestro alumnado parte de una concepción tan arraigada y fundamentada en una visión limitante de la educación artística (Vaquero y Gómez, 2018), para propiciar el cambio necesario, no basta con hacer pequeñas modificaciones o algunos giros metodológicos, sino que es necesario crear un nuevo escenario de experimentación y de vivencia compartida en el aula y fuera de ella capaz, a su vez, de generar una nueva percepción de la misma. En esta búsqueda de alternativas reales, es fundamental posibilitar procesos de introspección colectiva que faciliten la reflexión y el sosiego y para ello es también determinante “enfaticar el valor de los contextos educativos como espacios de interrelación” (Agra, 2005, p. 129) a través de propuestas que opten por construir nuevos modelos y nuevos esquemas basados en experiencias vividas y compartidas desde la formación inicial.

Es necesario redimensionar la importancia de los espacios y ambientes de aprendizaje y sus implicaciones en la calidad educativa. Estos nos permiten incorporar el misterio, la imaginación, la apertura, la participación, la convivencia democrática, la reflexión, la comprensión en todos los procesos que se viven. (Soto, 2017, p. 172)

EL ARTE CONTEMPORÁNEO COMO ESPEJO. DE LA VISITA GUIADA A OTROS RITUALES EDUCATIVOS

Es necesario que maestros y maestras en formación interioricen experiencias educativas y artísticas reales y no reproductivas, propuestas que superen la limitación a lo procedimental y que incorporen al arte contemporáneo, no como ese territorio ajeno y hostil que parece estar empecinado en evidenciar nuestro desconocimiento (Vaquero, 2011), sino como una oportunidad para abordar las temáticas y problemáticas sociales a las que nos expone desde *otro lugar*, estimulando una actuación docente coherente con la realidad y comprometida con la formación. De acuerdo con Escaña y Villalba (2009) es hora de trascender la enseñanza de técnicas para profundizar en el discurso educativo y crítico que posibilita el arte.

En este camino, la interacción con el arte contemporáneo en el centro de arte se convierte

en una verdadera alternativa de reencuentro individual y colectivo en la medida en que se trata de un lugar que apenas hemos transitado y que posibilita el reencuentro y el auto-cuestionamiento individual y social. Para ello, es fundamental eliminar ciertas barreras simbólicas (Mörsch, 2015) y modificar la percepción que nuestro alumnado -como público- tiene del espacio museístico como un lugar ajeno, en el que debemos limitarnos, a la actitud pasiva y dócil a la que nos han habituado (Sánchez de Serdio, 2017) y que se traduce en un estar incómodo, en un silencio temeroso en un deambular perdido.

Del mismo modo, es necesario ir más allá de los procesos de experiencia estética individuales para acceder a otro tipo de vivencias vinculadas a lo grupal, que permitan “explorar caminos para el arte, más conectados con lo que es el arte contemporáneo activista, comunitario y colaborativo en su teoría y prácticas pedagógicas” (Torres de Eça, 2016, p. 18), así como una experimentación desde un posicionamiento activo, analítico que opte por el desarrollo de la autonomía del público, por su emancipación (Ranciere, 2010 y Gómez del Águila y Vaquero, 2014) desde las premisas activas que la obra contemporánea posibilita mediante lo que Ramos-Delgado (2019) denomina *Estéticas Participativas*. Desde esta perspectiva cuestionadora, no podemos olvidar generar dinámicas que rompan también con concepciones que como docentes perpetuamos desde nuestro proceder antes, durante y tras las visitas: un rol pasivo, invisible, que generalmente se limita a supervisar al grupo o a cuestiones logísticas (Huerta, 2011).

De acuerdo con Maceira (2009), concebimos el museo como un espacio educativo sumamente relevante y, del mismo modo, entendemos que es fundamental “reconocerlo más allá de una imagen estereotipada en la que se piensa en un espacio con cosas antiguas, pasillos interminables y salas vacías” (p. 6). Esta propuesta trata de subvertir esas “dinámicas quietas”, individualistas y excesivamente mediatizadas que perpetúan la idea de inaccesibilidad del arte contemporáneo mediante el desarrollo de estrategias de experimentación activas que promueven la interacción con la obra y el espacio, así como la generación de procesos artísticos grupales a partir de la misma. También incide en la necesidad de indagar en “cómo dotar de herramientas al alumnado de Magisterio para que pueda ejercer la

mediación entre la obra de arte y sus futuros alumnos y alumnas” (Palacios, 2018, p. 76) y, de este modo, romper con planteamientos que abordan la visita al museo como una mera salida puntual, descontextualizada y ajena a lo que acontece en el aula.

Para ello, y desde el potencial pedagógico de la performance (Soto, 2019), se propone el desarrollo de acciones artísticas performativas en el espacio del museo como estrategias deconstructivas de esas experiencias previas y, a la vez, como posibilidad constructiva para un aprendizaje coherente, consecuente y situado. Un aprendizaje que opta por involucrar al cuerpo, por el encuentro y por la acción colectiva.

Involucrar a nuestro alumnado en procesos performativos en el aula como práctica transformadora y colectiva, incide en la necesidad de “excitar” mil y una emociones para sentir que existe un vínculo entre ellos, su pensamiento acerca de lo “real” y la ficción artística (el objeto). Conecta directamente con sus propias sensibilidades, favorece la intimidad consigo mismo y, al mismo tiempo, favorece la emergencia de una mirada personal hacia el entorno más inmediato, hacia los otros. (Mesías-Lema, p. 55, 2019)

Aunque diversos estudios ya inciden en la potencialidad de abordar el espacio físico o virtual del museo en la formación de maestros y maestras como espacio reflexivo y crítico (Huerta, 2011; Arriaga, 2015; Peña-Zabala y Porcel-Ziarsolo, 2019; Palacios, 2018), esta propuesta opta por redimensionar la experiencia en el mismo a través del desarrollo de procesos artísticos grupales desarrollados in situ y que, originados a partir de la obra, la trascienden, incorporando la lectura y la experiencia colectiva.

A nuestro juicio, es determinante cuestionar las inercias que arrastramos como docentes y generar, compartir y difundir experiencias de formación que, desde la educación artística, promuevan un verdadero cambio. En este sentido, es importante visibilizar sinergias y estrategias que optan por la transformación de la Educación Artística desde la experiencia en el

museo, desde el encuentro con el arte contemporáneo. Más aún en el contexto andaluz, en el que a los factores antes indicados, se suma una temporalización curricular anecdótica en la formación obligatoria, por lo que la necesidad se vuelve verdaderamente acuciante².

OBJETIVOS

Por todo lo expuesto, esta investigación trata de:

- Visibilizar otras alternativas de formación en el museo que promueven la trascendencia e incluso la transgresión de las expectativas previas del alumnado en relación a la visita de espacios museísticos mediante el relato coral de la experiencia de las personas implicadas.
- Evaluar el impacto de estas experiencias performativas desarrolladas en el espacio del museo para la formación de maestros y maestras y para el cambio de paradigma que demandamos.
- Contribuir a la construcción de nuevos relatos sobre la Educación Artística en la formación inicial.

OTRO MÉTODO

Esta propuesta se enmarca en el Proyecto de Investigación *Un aula propia conectada. El portafolio docente como recurso narrativo-artístico de investigación y aprendizaje en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria (2019-2020)*, dentro del I Plan Propio de Investigación y Transferencia de Universidad de Málaga. Por tanto, el estudio se inscribe en un enfoque de investigación que, desde un paradigma metodológico cualitativo y artístico, opta por la indagación artístico-narrativa para analizar el impacto de dos experiencias docentes performativas y simultáneas desarrolladas en el contexto de la formación de maestros y maestras y, de forma particular, en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CAC). La elección del CAC como centro de referencia se fundamenta, además de en la relevancia de su oferta expositiva y cultural y de su ubicación estratégica en el centro de la ciudad, en el compromiso de las profesionales que coordinan el

² El “golpe” más reciente a esta progresiva marginación curricular en Educación Primaria es fruto de la redistribución horaria de las materias que establece la Instrucción 12/2019, de 27 de Junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y que parte del incremento de horas de materias “instrumentales”.

Departamento Pedagógico y en su concepción del espacio museístico como un lugar posible para experimentar *otras propuestas*, de uso público, un lugar que ceder, si es necesario a *otras docentes*. Por su parte, la simultaneidad es fruto de un proceso de intercambio continuado de reflexión y de investigación sobre la docencia entre dos profesoras que, desde el mutuo cuestionamiento que posibilita el relato sistemático de las sesiones con grupos diferentes, posibilita convergencias, hallazgos y encuentros únicos que cuestionan y fortalecen las estructuras personales y docentes.

Para Landín y Sánchez (2019), “el trabajo narrativo es de acompañamiento con el otro, lo que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo” (p. 236) y, desde esta experiencia, ese acompañamiento mutuo entre docentes proporciona el soporte necesario y mínimo para que todo suceda. De esta forma, el informe materializa un diálogo interno e íntimo que permite visibilizar la red tejida por ambas, por todos y todas, las potencialidades y los resultados.

Los relatos de docentes expresan la conciencia que tienen los sujetos de sus propios procesos de cambio en su vida profesional. Estas narrativas personales nos ofrecen un recorrido a través de los acontecimientos tal como lo vivieron las personas implicadas, permitiendo así visualizar las estrategias en las prácticas pedagógicas de los sujetos. (Huerta, 2019, p. 163)

La elaboración de esta narrativa esencialmente subjetiva y coral implica también una *tarea artística* (Bolívar, 2002), a lo que debemos sumar el valor también artístico de las aportaciones visuales y audiovisuales para la construcción del correlato.

Sin embargo, esta narración compartida, como evidencia de la propia práctica docente (Rivas, 2014), sólo cobra sentido desde el eco del grupo, incorporando la voz del alumnado participante, un total de 65 estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de primer curso de la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales del grupo C y 58 estudiantes del Grado en Educación Infantil de tercer curso de la asignatura Educación Plástica y Visual del grupo A.

Aunque los relatos y el propio informe versan sobre la experiencia en el CAC y la repercusión que ha tenido en todos y todas, profesoras y estudiantes, esta acción puntual que supone la visita, debemos situarla en un marco temporal más extenso en el transcurrir de las asignaturas. El encuentro con el arte contemporáneo en el centro de arte se produce tras sesiones iniciales de deconstrucción de lo aprendido para propiciar que, una vez en el espacio del museo, se produzca un encuentro verdadero con la obra -libre de discursos paralelos (Gómez y Vaquero, 2014)- y se posibilite la construcción inicial de un imaginario común en un doble sentido: en lo que respecta a la experiencia de encuentro con el arte contemporáneo y en relación a lo que maestras y maestros en formación entienden como “visita a un museo”.

Por otra parte, es fundamental destacar la vertiente artística de este estudio y que contempla procesos que le son propios desde el ámbito docente e investigador. Así, el proceso de documentación visual, inserto en la experiencia artística, resulta determinante en la reconfiguración de lo acontecido.

El estudio se ha estructurado a partir de diferentes instrumentos que participan de forma natural de los procesos metodológicos artísticos y de indagación propuestos a los grupos participantes. Por lo tanto, encontramos relatos escritos y visuales de la experiencia en diferentes canales como cuestionarios e *Instagram* que, además de evidenciar el posible impacto de estas acciones, prolongan su acción en la medida en que generan una narración evocadora, reveladora y, según el formato, incorporan imágenes desde una mirada artística. Por lo tanto, el diseño de investigación parte del cuestionario -¿Cómo ha sido nuestra visita al CAC? y cuestionarios finales de ambas asignaturas-, pero contempla también el uso de otros *instrumentos*, en este caso *Instagram*.

El proceso se articula en torno a fases diferenciadas que cada grupo y docente adapta a su propia singularidad. Por su parte, los procesos narrativos se producen de forma simultánea al desarrollo de toda la propuesta a través de los canales mencionados.

1. Antes de la visita:

- Deconstrucción de los esquemas que sostienen la idea de arte contemporáneo del alumnado y que lo relegan a un ente inaccesible.
- Generación de nuevas expectativas en torno al arte contemporáneo mediante procesos de creación colectiva.

2. Durante la visita:

- Propuesta artística en pequeños grupos en torno a obras puntuales
- Ritual performativo
- Momento introspectivo (dibujo del natural en el espacio del museo)

3. Tras la visita:

- Análisis de la experiencia y evaluación de su impacto como docentes

RESULTADOS Y OTRAS MIRADAS

Antes de la visita...

se pusieron en marcha diversas propuestas que partían de la necesidad de ocupar *otros espacios*, experimentar otros procesos y fomentar el desarrollo de una mirada introspectiva, de una contramirada artística. Así, un aprendizaje relevante ha sido... *mirar las cosas distintas a como lo miraba antes gracias a la actividad de mirada introspectiva* (Resp.2/3 Cuest. F). Compartimos rituales de improvisación y actividades que nos empujaban a cuestionar lo aprendido, a autocuestionarnos y que, a pesar de la incertidumbre inicial, han modificado esquemas y, tal como evidencia algún testimonio... *he terminado comprendiendo que la educación artística va más allá de seguir las pautas de un libro y mandar fichas para que los alumnos las realicen. Nosotros podemos hacer arte y los alumnos también, para ello tenemos que salir del aula y mirar nuestro alrededor con una mirada introspectiva.* (Resp. 9/2 Cuest. F).

Figura 1
Contramirada



Vaquero, C., EAPV-C, 2019

Figura 2
Rituales de improvisación



Teixeira, R., Instagram, EPV-A, 2020

Educación y Pedagogía

OTRA FORMA DE VISITAR EL MUSEO. UNA OPORTUNIDAD PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

La red tejida por las docentes, minimiza el vértigo y permite la puesta en marcha de acciones ambiciosas desde el inicio. Todos y todas nos conocemos mejor. En las horas que teníamos Educación en Artes plásticas y visuales conseguía dejar todos los problemas fuera del aula

y olvidarlos por un momento. Además he conseguido mostrar mucho de mí misma y sacar los sentimientos que llevaba dentro (Resp.1/5 Cuest. F).

Figura 3

Pedagogía tóxica



Grupo Black & White, Actividad Contramirada, EAPV-C, 2019

Figura 4

Soledad, recuerdo y vulnerabilidad "La gota".



Puyo, C., Actividad Experiencia Performativa, 2019

Y, a través de diversas acciones, el espacio de la confianza da lugar a la vivencia del grupo, aprendiendo... A valorar el arte, no solo desde el punto de vista clásico, sino desde la mirada social y reivindicativa. Y que nosotros mismos podemos llegar a ser obras de arte y una fuente de reivindicación y denuncia (Resp. 4/4 Cuest. C).

Figura 5

Desde otra mirada



Grupo Bubbaloo, Actividad Contramirada, EAPV-C, 2019

Figura 6

La cuna vacía.



Grupo Concha Jerez, Actividad Contramirada, EAPV-C, 2019

Figura 7
After Ego



Grupo Introspectivos, Actividad Contramirada, EAPV-C, 2019

Antes de la visita, las profesoras -a pesar del desasosiego que a veces generan estas prácticas docentes- compartimos el espacio de seguridad de avanzar juntas y progresivamente y, aunque la asignatura y la acción en el CAC siempre acontecen de forma diferente, haber estado allí en *otras ocasiones*, con *otros grupos* resulta determinante y nos reconforta. Por tanto, los antecedentes que configuran nuestro imaginario docente también nos ayudan a buscar nuevas posibilidades, ya que nos muestran recorridos transitados en la formación de maestros y maestras que demandan una continuidad, seguir explorando la potencialidad del encuentro real con el arte contemporáneo desde *otro lugar*.

Figura 8

*Captura de pantalla Foro Somos Artistas
Conceptuales*

Fotocopias

Con nuestro pequeño vídeo inspirado en la obra de Carmen Calvo "Au revoir les enfants" hemos querido representar como, a día de hoy, la educación sigue en el mismo plano. Nos han quitado la identidad, bajo el mismo uniforme hemos logrado creernos libres por poder elegir el color de nuestras cadenas.

En la obra original los niños son iguales, lo único que les diferencia son el color de sus máscaras. Estas máscaras solo son una tirita para tapar sus ambiciones, sus ideas, sus propias preguntas y sus propias respuestas, en general, su verdadero yo, eso que los hace únicos. Muchos no se habrán dado cuenta de que la obra es la misma imagen repetida dos veces, con esto solo digo que hemos llegado a un punto donde al ver la horrible homogeneidad humana creada en las escuelas ya ni siquiera nos horrorizamos, sino que lo vemos algo normal y de lo que no preocuparnos. Como ya dije, hemos querido relacionar ese estilo de educación con la educación actual, seguimos leyendo páginas en blanco al mismo compás, aunque el mundo real que pasa ante nuestros ojos pasa desapercibido.

Quizás no seréis capaces de ver este vídeo completo, simplemente porque es monótono y aburrido, pero pensad un segundo ¿no es la misma monotonía que hemos aguantado durante más de 15 años? Es hora de cambiar y dejar de ser los mismos con distintos pantalones, es hora de ser únicos y de demostrar que lo somos.



Grupo Los introvertidos, EAPV-C, 2018

Durante la visita

Sintiendo el suelo frío y una mano cálida. Así comienza esta parte del relato, en la evocación de la experiencia vivida y en la que la corporeidad física del grupo se materializa, se hace presente. Nunca hasta ahora había sobrepasado esa línea de riesgo, de improvisación como docente y parte del resultado es una sensación compartida de adrenalina, de libertad y de haber vivido en lo efímero desde la consciencia. Allí en el suelo, en ese momento fugaz, con la otra mano libre, está una de mis compañeras, maestra en formación. Una sensación compartida se desprende del relato de los grupos: *me he sentido como una obra más del CAC (Resp. 1/1 Cuest. C) y coincidimos en que lo que más nos ha gustado es cómo hemos formado parte del arte expuesto en el museo al realizar la actividad grupal (Resp. 4/1 Cuest. C). El choque de expectativas en torno a la visita proporciona nuevos esquemas y sorprende... No limitarnos a ver el museo, sino que nos hemos "adentrado" en él y además ha sido una experiencia muy enriquecedora desde el punto de vista no sólo como visitante, sino también desde la perspectiva de maestra (resp. 7/1 Cuest. C).*

Figura 9

Momento introspectivo



Fuente propia, EAPV-C, 2019

Figura 10

Performance improvisado



Auxiliar sala museo, EAPV-C, 2019

Figura 11

Somos artistas conceptuales



Grupo ADN de colores y Black & White, EA-

Figura 12

Performance improvisado



Auxiliar sala museo, EAPV-C, 2019

Figura 13

Performance improvisado



Les gusta a **mench99**, **mariac_2803_educacion** y 12 personas más

carmenifantil.uma Paren el mundo que aquí me bajo 
@cacmalaga @rociotexeiradocente #auladosveinte
#aulaunonce #didacticadelasartes #performance

17 de diciembre de 2019

Instagram, EPV-A, 2019

Tras la visita

Entre las sensaciones compartidas, destaca la certeza de haber vivido momentos irrepetibles (Instagram 17/12/2019). También, hemos aprendido:

- que en el arte contemporáneo el espectador es parte de la autoría de la obra, pues este es el que aporta la interpretación (Resp. 1/4 Cuest. C).
- He aprendido que los museos se tratan de una herramienta muy eficaz que ofrece una gran variedad de actividades que normalmente están ocultas y tan solo nos centramos en ir y ver los cuadros dejando de lado la innovación (Resp. 8/4 Cuest. C).
- He aprendido a ver el arte contemporáneo como algo más cercano a mí (Resp. 14/4 Cuest. C).
- a contemplar mejor las obras ya que antes las observaba por encima y me parecía suficiente, sin embargo en la visita al CAC he comenzado a analizar las obras de arte desde otra perspectiva. Creo que eso es algo importante y me va a servir en mi vida cuando visite otros museos (Resp. 21/4 Cuest. C).

Figura 14

Performance improvisado



23 Me gusta

mamavoyasermaestra No tengo palabras para describir lo de hoy.

Para mí el arte es eso, sentir y dejar rastro.

Una parte de mí se queda para siempre en @cacmalaga y en cada una de vosotras.

Gracias por dejar que me sincere y desnude el alma, no hay mejor vía que el arte para ello.

Instagram, EPV-A, 2019

El eco de la visita aún resuena en los grupos tras varias sesiones y es que, a los propósitos iniciales, se han sumado nuevos hallazgos que tienen que ver con nuestra construcción individual: *Debería hacer más actividades parecidas y poder descubrimos más a nosotros mismos* (Resp. 7/5 Cuest. C), pero también relacionadas con nuestra construcción como docentes: *Es una actividad que creo que se debería seguir haciendo con todos los primeros ya que nos encontramos perdidos y nos ayuda a centrarnos y comprender la asignatura además de otros conceptos* (Resp. 3/5 Cuest. C). Y así aparecen nuevas demandas: *Sé que disponemos de poquísimo tiempo pero me gustaría hacer otra "salida", dar la clase al aire libre por así decirlo. No hace falta irse muy lejos en la misma facultad hay lugares perfectos para dejar volar la imaginación fuera de las cuatro paredes. Pero vamos que solo es una propuesta* (Resp. 9/5 Cuest. C)

Buscábamos acción reflexiva, imbuirnos en el proceso artístico y hallamos un *click*, un punto de inflexión en el transitar por las asignaturas y desde el que originar nuevos interrogantes. Ahora el CAC, ese edificio invisible en el centro de la ciudad junto al que han pasado en

innumerables ocasiones, ya nunca será ese desconocido. Ahora es un espacio para el diálogo, para la introspección, para el cuestionamiento y para el encuentro. Y el museo, un lugar inevitable para su futura docencia.

Definitivamente, Me hubiera gustado quedarme más tiempo en el museo. (Resp. 12/5 Cuest. C).

DESDE OTRA PERSPECTIVA

Los resultados, además del valor de la vivencia experimentada a nivel común, evidencian un antes y un después en el desarrollo de las asignaturas, una modificación de esquemas que, al hilo de algunos de los relatos que se muestran, parte de un choque de expectativas.

Una salida que el alumnado espera relajada, convencional, que se asocia a un paseo limitado "a la escucha", se convierte en una invitación a la acción que los grupos asumen y, al desconcierto inicial, sigue la inmersión momentánea en una experiencia de disfrute, de conexión y de introspección colectiva que favorece la vivencia de la obra, del espacio y de los propios grupos desde *otra perspectiva*. De este modo, una visita puntual se convierte en el resorte para la activación de lo aprendido y, a la vez, en la antesala de nuevos cuestionamientos.

El incremento en el interés por este tipo de visitas es notable y abre la posibilidad a que en su práctica docente futura, se generen escenarios similares: *Esta experiencia me ha ayudado a aumentar mi interés por las visitas a los museos y a transmitir mi experiencia a los demás* (Resp. 11/5 Cuest. C).

De cualquier modo, al valor de la experiencia debemos sumar las incertidumbres que emergen en el proceso y que, desde el rol del alumnado tienen que ver con la fuerza de la inercia que evidencia algún testimonio en relación a la "necesidad" de explicación de la obra y al supuesto "acceso" a su verdadera interpretación:

Me hubiera gustado que tras nosotros haber hecho la media hora de observación de los cuadros, las guías del museo nos hubieran informado sobre lo que el artista pretendía transmitir con esas obras, para comparar lo que a mi me había transmitido con eso, si era algo si-

mililar o algo totalmente diferente, y así conocer los diferentes puntos de vista que se le podían dar a las obras (Resp. 2/5 Cuest. C).

A nuestro juicio, la vivencia de alternativas didácticas y artísticas como las vividas, favorecen el desarrollo de nuevas concepciones en relación a la experiencia docente posibilitando la construcción de roles profesionales conscientes del valor de la experiencia artística colectiva como fórmula para la comprensión de lo social. La futura transferencia al aula por parte de maestros y maestras de *otras iniciativas* que propicien la experiencia artística y formativa que se persigue, sólo es posible si con antelación se ha experimentado el placer estético (Alonso Sanz, 2011), la experiencia artística y, como docentes, hemos asumido el riesgo y la incertidumbre que estas acciones conllevan.

PRESENTES DE OTRO MODO, EN OTROS ESPACIOS, CREANDO OTRO IMAGINARIO

Tras este recorrido, podemos concluir en torno a una serie de certezas que se desprenden de lo vivido:

- La formación inicial debe trascender el espacio estanco del aula para favorecer un encuentro real e íntimo con la obra en el museo (Gómez y Vaquero, 2014), pero también, un encuentro colectivo en espacios culturales que, a través de propuestas participativas y reflexivas y el desarrollo de acciones artísticas cuestionadoras, evocadoras y sugerentes, propicie una transformación de la mirada individual y del grupo. Solo este tipo de propuestas activas y grupales, como respuesta a las dinámicas sociales individualistas y enajenantes que vivimos, son capaces de originar nuevas expectativas y, por lo tanto, el camino hacia el cambio de paradigma. De acuerdo con Coca y Pérez (2011), "es imprescindible repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo en museos y centros de enseñanza" (p. 24).
- Este cambio de paradigma pasa, necesariamente, por la interpelación al grupo y del grupo, por su implicación en la propuesta y esto, a su vez, sólo es posible mediante una invitación abierta, comprometida y real en la que todas y todos

nos arriesgamos, nos exponemos y nos dejamos afectar. En este sentido, destaca el potencial de la performance como acción artística colectiva, crítica y emancipadora, como alternativa a la obra -y al discurso- que legitima el propio museo. También como propuesta que activa y compromete nuestra presencia, nuestra propia corporeidad y que, desde ese lugar, nos empuja a transitar por otro tipo de experiencias. Por último, como acción artística que produce un tejido interpersonal inusitado, pero también afectivo y potencialmente, capaz de afectar(nos).

- Por otra parte, este tipo de experiencias permiten romper con lo que Huerta (2011) denomina "la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando entran en el territorio del museo de arte" (p. 56) y con su excesivo celo por la logística de la salida para pasar a la acción. Como docentes, debemos estimular que la visita al museo se convierta en una posibilidad de aprendizaje situado a partir de la conexión real entre escuela, alumnado y el metaespejo que supone el arte contemporáneo.
- Es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía de maestros y maestras en formación en el aula y en el museo y la liberación de la carga simbólica que dificulta la consideración de ambos espacios como lugares para la participación individual y colectiva, como espacios comunes. Del mismo modo, es fundamental superar percepciones limitantes sobre el alumnado que lo reducen a un mero proyecto de docente y que no asumen que son maestras y maestros en formación y que, por lo tanto, cualquier dinámica, discurso o actuación, se convierte en un verdadero espejo que contribuye a la formación de cada posicionamiento docente.
- Es esencial fomentar los lazos entre compañeras en la medida en que fortalecen la práctica docente, la puesta en marcha de otras experiencias artísticas y propician el riesgo. Necesitamos tejer redes de sostén en las que compartir incertidumbres, inseguridades y también esos momentos efímeros y mágicos que dan sentido a la acción formativa, al proceso, al trabajo, a la acción docente.

- La Educación Artística demanda la construcción de otro relato y ese proceso pasa, necesariamente, por la transformación del conocimiento sedimental al que aluden Suárez y Rivas (2018) y que, al haberse fraguado durante una experiencia de al menos quince años, se muestra arraigado. Para ello, y especialmente en la formación de maestros y maestras, debe cimentarse en la elaboración un relato coral basado en experiencias comprometidas y críticas, es decir, en experiencias verdaderamente artísticas.

REFERENCIAS

- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín (Ed.), Investigación en Educación Artística (pp. 127-150). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Alonso Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte Y Políticas De Identidad*, 5, 43-60. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146211>
- Aparici, R. y García, D. (2018). La otra educación. Transformación y cambio para la sociedad informacional. En Aparici, R., Escaño, C. y McLaren, P. (Coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 19-33). Madrid: UNED.
- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Revista Matéria-Prima*, 3(2), 131-141.
- Blas, A. y Contreras, A. (2018). Hacer pedagogía políticamente. Prácticas de artes escénicas, pedagogía crítica y rituales de resistencia. En Aparici, R., Escaño, C. y García, D. (2018), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675). DOI: 10.3989/arbor.2002.i675.1046
- Coca, P., y Pérez, A. (2011). Repensar las prácticas educativas en museos y centros de enseñanza: Relato de una experiencia. *Arte Y*

- Políticas De Identidad, 5, 13-26. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146191>
- Escaño, C y Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Gómez del Águila, L.M. y Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543
- Gutiérrez, M.R.; Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(2), 361-374. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. *Construyendo un imaginario educativo*. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.5
- Huerta, R. (2019). *Arte para Primaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jové, G. y Betrián, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 301-314. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39036
- Landín, R. y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lucas, L.; Trabajo, M.; Borghi, B. (2020) El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Maceira, L.M. (2009). El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 32, 1-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99812141007>
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. En Cevallos, A. y Macarff, A. (Eds.). *Contradecirse una misma. Museos y mediación crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Palacios, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar*, 12, 71-91. Disponible en: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/97>
- Peña-Zabala, M. y Porcel-Ziarsolo, A. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 133-149. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14320>
- Ramos-Delgado, D. (2019). Estéticas participativas: aportes para situar el lugar del espectador en el arte contemporáneo. *Tsantsa. Revista De Investigaciones Artísticas*, (8), 45-59. Tsantsa. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3080>
- Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. *Visibilizar para transformar. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 7 (14), 99-112. doi: 10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF
- Sánchez de Serdio, A. (2017). *Prácticas, discursos, cuerpos y espacios. Diálogos críticos entre arquitecturas, pedagogía y política en la educación en museos. Entornos informales para educar en artes* (pp. 77-88). Universitat de València.
- Soto, M.D. (2017). *Diversidad: espacios y contextos humanizados*. En Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (Eds.), *Entornos informales para educar en artes* (pp. 167-179). Universitat de València.

- Soto, M. P. (2019). Proyectos artísticos educativos como modelo pedagógico de empoderamiento y cambio social: La performance en el grado en Educación Primaria, *Invisibilidades*, 1 (11), 34-45. Disponible en: <https://www.apecv.pt/invisibilidades-11>
- Suárez, D. H. y Rivas, I. (2018). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente *Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar*. *Revista Del IIICE*, (41), 5-11.
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (pensamiento), (palabra)... *Y oBra* No.16, 14-23. <https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3972>
- Vaquero, C. y Gómez, L.M. (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, 9, 220-236. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12051>
- Vaquero, C. (2011). El arte en el linde de lo humano. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 23(2), 35-43. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36252

Marta Oporto Alonso
Marina Fernández Andújar

Universitat Abat Oliba CEU, CEU Universities, Facultat de Psicologia, Barcelona.

Caterina Calderon

Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología.
Universidad de Barcelona

Josep Gustems Carnicer

Departamento de Didácticas Aplicadas.
Universidad de Barcelona

**“ADICCIÓN A
INTERNET Y
PLAN DE ACCIÓN
TUTORIAL
EN ALUMNADO DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA”**

**INTERNET ADDICTION AND ACTION PLAN TUTORIAL
IN ARTISTIC EDUCATION STUDENTS**

RESUMEN

En la actualidad buena parte del alumnado universitario utiliza las NTIC en sus estudios, así como en actividades formativas y de ocio. Un uso inadecuado de las mismas puede afectar a su rendimiento académico y bienestar psicológico, pudiéndose incluso desarrollar una adicción a internet. El *phubbing* es una manifestación ligada a la conducta de adicción a nuevas tecnologías que consiste en ignorar a otras personas por el uso del teléfono móvil o internet dificultando la interacción social con los demás. Una vez se han establecido en el estudiante estas conductas disfuncionales se hace necesario encontrar espacios educativos donde detectarlas y poder orientarlas. La tutoría universitaria es un escenario idóneo para abordar algunas manifestaciones negativas del *phubbing*, hecho que supondría un beneficio académico, personal, social y en un futuro laboral de los universitarios. El objetivo del presente artículo es identificar aspectos susceptibles de acompañamiento tutorial en el uso de las nuevas tecnologías de alumnado de enseñanzas universitarias del ámbito de la educación artística.

PALABRAS CLAVE

Adicción a internet, Phubbing, Plan de Acción Tutorial, Educación Artística

ABSTRACT

Currently, a large part of university students use ICT in their studies, as well as in training and leisure activities. An improper use of them can affect your academic performance and psychological well-being, and you may even develop an internet addiction. Phubbing is a manifestation linked to the behavior of addiction to new technologies that consists of ignoring other people for the use of the mobile phone or the internet, making social interaction with others difficult. Once these dysfunctional behaviors have been established in the student, it is necessary to find educational spaces where they can be detected and oriented. The university tutoring is an ideal setting to address some negative manifestations of phubbing, a fact that would mean academic, personal, social and future benefits for university students. The objective of this article is to identify aspects that can be accompanied by tutorials in the use of new technologies for students in university education and artistic education.

KEYWORDS

Internet Adiction, Phubbing, phubbing scales, Tutorial Action Plan, Arts Education

ADICCIÓN A INTERNET Y PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Marta Oporto Alonso

Marina Fernández Andújar

Caterina Calderon Garrido

Josep Gustems Carnicer

INTERNET Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC) EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) han supuesto un avance trascendental en la forma de vida de nuestro tiempo facilitando tareas que en otro tiempo resultaban complejas o de larga ejecución y ello ha resultado ser beneficioso para la calidad de vida de las personas (Marques, Schneider y d'Orsi, 2016). Asimismo, nos permiten acceder a Internet y a otras redes y, de esta manera, transmitir información, intercambiar contenidos y establecer contacto con otras personas en tiempo real (Puerta-Cortés y Carbonell, 2013). La nueva dinámica social emergente y el uso de estas tecnologías por los jóvenes, supone nuevas posibilidades para su desarrollo, autonomía y formación, sin embargo, ello también puede contribuir a la aparición de nuevos riesgos potenciales (García y Monferrer, 2009) y representar una amenaza cuando no se controla su uso (Spada, 2014).

Los datos de 2018-19 sobre adicciones de la juventud en España, indican que el uso de internet como alternativa de ocio está totalmente generalizado, con independencia del género o la edad de los estudiantes. Diariamente, 6 de cada 10 jóvenes escuchan o descargan música, ven vídeos musicales o películas, 5 de cada 6 utilizan redes sociales y el 92% utiliza WhatsApp, e-mail o MSN (MSSI, 2019). Más

concretamente, el 30,3% de los estudiantes invierten de media alrededor de una hora al día en estas actividades. El uso de redes sociales, para el 39,6% de los jóvenes ocupa 4 horas al día o más y, casi la mitad de ellos (48,6%) pasan 4 horas o más al día usando WhatsApp, e-mail o MSN. A eso se suma que el 28,4% muestra un uso de riesgo del teléfono móvil y el 39% un uso problemático de las redes sociales (Terán, 2019).

En este punto sería relevante para el profesorado que imparte clases en esta franja de edad conocer cómo se definiría exactamente la adicción a las nuevas tecnologías, a las redes sociales y el uso adictivo del móvil o *phubbing*, así como los factores predisponentes y desencadenantes a desarrollar dicha adicción y las manifestaciones a nivel cognitivo, emocional, académico y social de esta conducta adictiva.

PHUBBING Y POBLACIÓN UNIVERSITARIA: CONCEPTO, MANIFESTACIONES PSICOSOCIALES Y FACTORES PREDISponentES.

El excesivo y sin límites de Internet o redes sociales es un síndrome clínico con características similares a las conocidas "adicciones químicas", y conlleva problemas físicos, psicológicos y sociales además de interferir en el rendimiento académico. Cabe recordar que en palabras de Echeburúa y de Corral (2010) una adicción es "una afición patológica que gene-

ra dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses” (Echeburúa y de Corral, 2010: 92). Si bien en el caso de la adicción al móvil no existe una sustancia tóxica que lo genere, esta se enmarca dentro de las llamadas adicciones psicológicas, pues se trata de conductas repetitivas donde la persona encuentra placer y que a largo plazo aparece una pérdida de control sobre ellas, generándose así una dependencia psíquica que tiene consecuencias negativas para la persona y para la sociedad (Flores, Jenaro, González, Martín y Poy, 2013). De esta manera, un uso inapropiado de la red da lugar a la llamada “Adicción a Internet (AI)” (Gedam, Shivji, Goyal, Modi y Ghosh, 2016), también denominada “uso patológico de Internet”, “uso compulsivo de Internet”, “adicción a la red” o “ciberadicción” (Douglas et al., 2008; Young, 1998). La AI se enmarca dentro de una nueva gama de adicciones que contempla también la adicción a las redes sociales, al teléfono móvil o a Internet, siendo todas ellas un tema de estudio actual (Puerta-Cortés y Carbonell, 2013) en el ámbito psicológico y psiquiátrico.

Las señales de alerta que indican que se está estableciendo una adicción pasan por tener en cuenta que la persona muestra indicios de dependencia, esto es, su atención se centra exclusivamente en las NTIC, pasa mucho tiempo en ellas, comienza a aislarse y produce un bajo rendimiento escolar o laboral. Estas preocupaciones excesivas o mal control de impulsos o comportamientos relacionados con el uso de ordenadores y acceso a Internet conducen al deterioro o a la angustia psicológica (Shaw y Black, 2008). A esta conducta le sigue la pérdida de control, la búsqueda del refuerzo inmediato y sentimientos de malestar si no usa las tecnologías constantemente (García, 2013).

Ligado a este mayor uso de los teléfonos móviles, se ha incrementado la conducta de *Phubbing*. Este término, acuñado por primera vez en 2012 (Capilla y Cubo, 2017), lo componen las palabras “phone” (teléfono) y “snubbing” (desprezarse) y hace referencia a la conducta de ignorar a otras personas por el uso del teléfono móvil e Internet, dificultando la interacción social con los demás. De hecho, hace tiempo que los investigadores señalaron la existencia de síntomas y efectos que justifican hablar sobre una disfunción psicosocial debida al mal uso de Internet y en concreto del móvil (Lai et al., 2017).

Globalmente, se han estudiado algunos efectos físicos, psicológicos y sociales derivados de la AI como por ejemplo: alteración del sueño (Kim, Kim y Choi, 2017), alteración del estado de ánimo (Kim et al., 2017), sentimiento de culpa (Nuutinen et al., 2014), interferencia negativa en la vida social (Scimeca et al., 2017), en la vida sentimental y en la identidad social (Blanca y Bendayan, 2018), así como disminución en el rendimiento académico o laboral en particular en adolescentes y jóvenes (Blanca y Bendayan, 2018; Valcke, De Wever, Van Keer y Schellens, 2011) lo que acaba compromiéndose su calidad de vida (Fatehi, Monajemi, Sadeghi, Mojtahedzadeh y Mirzazadeh, 2016). Otras consecuencias negativas de un mal uso de las NTIC en los jóvenes son: el aislamiento del mundo real, problemas de comportamiento social y una pérdida de tiempo importante que podría estar siendo disfrutado en actividades con iguales, hecho que a largo plazo podría derivar en problemas personales por la incomunicación con el mundo real (Morales, 2010). Los cambios sociales que derivan de dicho aislamiento llevarían hacia una idea de amistad con personas con las que sólo se ha tenido contacto virtual y por tanto son desconocidas (Capilla y Cubo, 2017). Además, el uso excesivo de las NTIC puede provocar también enfermedades de la vista, audición, cefaleas, dolor de espalda, hipocondría, lesiones en el pulgar, síndrome del túnel carpiano, dificultades en la memoria operativa y ansiedad (Martínez, 2015).

Estudios con muestras universitarias internacionales muestran como la AI está relacionada con la disforia, poca tolerancia a la frustración, baja autoestima, depresión, falta de control de impulsos y, en general, insatisfacción vital (Yang, Choe, Balty y Lee, 2005). Según algunos estudios, hay un acuerdo general que señala a Internet como la tecnología más propensa a generar conductas adictivas. A pesar de que todos los jóvenes reconocen que para ellos el móvil es imprescindible, y en ocasiones lo comparan con “una droga”, la Red aparece como más peligrosa porque propicia un uso más individual, menos asociado a tratar con los que se conoce. A este respecto, Griffiths (1998) señala 6 indicadores que identifican la AI: *saliencia* (se refiere a cuando una actividad particular se convierte en la más importante en la vida del individuo y domina sus pensamientos, sentimientos y conducta); *modificación del humor* (experiencias subjetivas que se experimenta como consecuencia de implicarse en la

actividad); *tolerancia* (proceso por el cual se requiere incrementar la cantidad de una actividad particular para lograr los efectos anteriores); *síndrome de abstinencia* (estado emocional desagradable y efectos físicos que ocurren cuando una actividad particular es repentinamente reducida); *conflicto* (se refiere a los conflictos interpersonales que se desarrollan entre el adicto y aquellos que le rodean, conflictos con otras actividades como el trabajo, vida social o aficiones, o consigo mismo; y *recaída* (tendencia a volver a los patrones tempranos de la actividad que vuelven a repetirse).

En esta misma línea, se ha encontrado que algunos factores predisponentes a este tipo de adicción: ser menor de 21 años; tener problemas de salud; tener problemas familiares; sufrir discriminación y vivir lejos del entorno familiar (Fernández-Villa et al., 2015; Frangos, Frangos y Kiohos, 2010). Con respecto al uso de Internet, se ha encontrado que las mujeres son las usuarias más frecuentes, sobre todo para fines de ocio (Fernández-Villa et al., 2015). Los estudios sobre este fenómeno han centrado sus esfuerzos en adolescentes y población universitaria, ya que son los grupos más susceptibles a sufrir pérdida de autocontrol (Ledo-Varela et al., 2011). También, se ha encontrado una asociación de dicha adicción en estudiantes universitarios que también son una población vulnerable, teniendo en cuenta la necesidad de consultar permanentemente Internet para lograr sus objetivos académicos (García del Castillo et al., 2005). Igual que otros síndromes, estamos ante un proceso multicausal que requerirá de una aproximación multifactorial para su prevención e intervención.

EVALUACIÓN DE LA ADICCIÓN A INTERNET

Con el objetivo de identificar mejor cuándo se ha establecido una conducta adictiva al móvil existen cuestionarios e instrumentos de medida que contribuyen a implementar una evaluación válida y fiable de la misma. Si bien el contexto de la tutoría universitaria o en escuelas superiores de música o arte contempla la aplicación y el uso de una etapa de evaluación —siendo ésta propia de un contexto de intervención psicológica— se ha considerado interesante mencionar algunos de los más relevantes, por el conocimiento que aportan a la comprensión del phubbing al revisar sus objetivos de evaluación. A continuación se detallan los más aplicados:

- El *Internet Addiction Test* (IAT), desarrollado por Young (1998), es uno de los instrumentos de evaluación más usados para detectar el uso problemático de Internet. Ha demostrado una fuerte fiabilidad interna (Chang y Man Law, 2008) y la primera versión del IAT se basó en los criterios del DSM-IV para la adicción al juego patológico (por ejemplo, tolerancia, síntomas de abstinencia, alteración del estado de ánimo o recaída). El IAT mide el riesgo subjetivo de utilizar Internet (por ejemplo, intentando ocultar el tiempo pasado en línea) y evalúa el grado en que el abuso tecnológico afecta la rutina diaria, la vida social, la productividad escolar y laboral y la calidad del sueño. Este cuestionario consta de 20 ítems, puntuados con una escala de 6 puntos tipo Likert que va desde 0 (no aplicable) a 5 (siempre). A mayor puntuación final total, mayor severidad del trastorno de adicción a Internet que podría afectar negativamente la vida del sujeto. Young (1998) sugirió la siguiente clasificación según la puntuación del sujeto: a) no existe problema (0 a 30 puntos); b) problemas leves debido al uso de Internet (31 a 49 puntos); problemas moderados que se dan de manera ocasional o frecuente debido al uso de Internet (50 a 79 puntos); y d) problemas graves debido al uso de Internet que impactan negativamente en la vida del sujeto (80 a 100 puntos). Este cuestionario ha sido validado y traducido a multitud de lenguas incluido la castellana (Fernández-Villa et al., 2015).
- El cuestionario *The Bergen Social Media Addiction Scale* (BSMAS) desarrollado por Andreassen y col. (2016) comprende 6 ítems (saliencia, humor, modificación, tolerancia, abstinencia, conflicto y recaída) basados en los componentes del modelo de adicción propuestos por Griffiths (2000, 2005) para evaluar adicción a las redes sociales. Más específicamente, los seis ítems examinan la experiencia de usar las redes sociales durante el pasado año mediante una escala tipo Likert de cinco puntos que varía entre 1 (muy raramente) y 5 (muy a menudo). Una puntuación alta en el BSMAS indica una mayor probabilidad de desarrollar adicción a las redes sociales. Recientemente se planteó un punto de corte de 19 (de 30) que indicaba que el sujeto presentaba un uso problemático de las redes sociales (Banyai et al., 2017). El BSMAS, gracias a sus buenas propiedades

psicométricas, tiene versiones en inglés, italiano, persa y portugués.

- El cuestionario *The Smartphone Application-Based Addiction Scale* (SABAS), desarrollado por Csibi et al. (2018), comprende 6 ítems que evalúan también los criterios centrales del modelo de componentes de adicción de Griffiths (2005). Consta de una escala tipo Likert de 6 puntos que varía entre 1 (fuertemente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo), de tal manera que cuanto mayor sea la puntuación en el SABAS mayor riesgo de desarrollar una adicción de teléfonos inteligentes. Las propiedades psicométricas del SABAS han permitido realizar varias versiones del test en inglés y húngaro.
- La escala *The Internet Gaming Disorder Scale-Short Form* (IGDS-SF9), desarrollada por Pontes y Griffiths (2015) comprende los 9 criterios del trastorno de adicción a los videojuegos descritos en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Incluye una escala tipo Likert de 5 puntos que varía entre 1 (nunca) y 5 (muy a menudo). De esta manera, una puntuación más alta en el IGDS-SF9 indica una mayor probabilidad de estar en riesgo de desarrollar el “trastorno de adicción a los videojuegos”. El IGDS-SF9 presenta unas buenas propiedades psicométricas y ha sido validado en diferentes idiomas, incluido el inglés, portugués, italiano, persa, polaco, albanés y turco.
- Finalmente, el cuestionario *Chen Internet Addiction Scale* (CIAS) permite mediante la autoadministración evaluar la gravedad de la adicción a Internet de los participantes en el mes anterior a la evaluación. El cuestionario consta de 26 ítems que se puntúan según una escala Likert de cuatro puntos con una puntuación total que va desde 26 a 104 puntos. A mayor puntuación total obtenida, mayor severidad en la conducta de adicción a Internet del sujeto. Goza de unas propiedades psicométricas adecuadas y se ha establecido un punto de corte (puntuación total ≥ 68) a partir del cual se consideraría que el sujeto presentaría adicción a internet.

Nótese cómo en los distintos instrumentos presentados se ofrecen algunas claves a tomar en

consideración para evaluar la conducta adictiva a las nuevas tecnologías: el tiempo de exposición, cambios en el humor, modificación de hábitos de vida, tolerancia o necesidad de más horas de exposición o el desarrollo de manifestaciones de abstinencia cuando no se tiene acceso a la tecnología. Todo ello información relevante para profundizar en el conocimiento de este tipo de conducta adictiva y de cuáles podrían ser las claves del abordaje de su intervención. Si bien es cierto que se trata de una entidad susceptible de intervención clínica cuando la adicción está establecida, existen otros escenarios donde sus manifestaciones de pueden analizar y proponer orientaciones para su mejora, estos son sobre todo los contextos educativos. Dentro de estos, las tutorías universitarias o de educación artística superior podrían ser un espacio para intervenir en algunos aspectos del *phubbing* que podrían abordarse, y cuya consecuencia sería una mejora de aspectos académicos, personales, sociales a corto plazo y laborales a largo plazo.

EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL (PAT): UN ESCENARIO PARA EDUCAR LA VIRTUALIDAD.

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la tutoría es una función docente fundamental ya que contribuye al conocimiento de los factores que influyen en el rendimiento académico, uno de los paradigmas de estudio permanentes dentro del campo educativo. Analizar cuáles son los elementos que influyen y promueven el éxito académico y el bienestar son objetivos relevantes que fundamentan el Plan de Acción Tutorial en la Universidad (PAT). El PAT es el conjunto de acciones sistemáticas y coordinadas de orientación personal, académica y profesional, diseñadas y planificadas por los tutores, profesores y técnicos con la colaboración de la comunidad universitaria, que tiene por objetivo guiar, supervisar y acompañar al alumno durante sus estudios universitarios con el objetivo de contribuir a la formación integral del futuro profesional (Muñoz y Gairín, 2013). Este plan se materializa en la tutoría, entendida como el apoyo y orientación al alumnado según el Modelo Tutorial Globalizador (Gallego, 2002). En la tutoría se establece una atención continua y permanente del alumnado por parte del profesorado tutor, en coordinación con el resto de profesorado, con la intención de conocer a fondo y ayudar u orientar personal, académi-

ca y profesionalmente a cada alumno en función de sus características, intereses y necesidades personales. De acuerdo con el modelo expuesto, las funciones que asume la tutoría universitaria son (Álvarez y Álvarez, 2015; Gallego, 2002):

- Facilitar el desarrollo personal del alumnado
- Supervisar el progreso académico del alumnado
- Dar a conocer entre el alumnado la organización institucional y sus normas
- Ofrecer al alumnado un referente de confianza y autoridad
- Gestionar las demandas del alumnado ante la universidad
- Facilitar al alumnado el proceso de transición entre los estudios superiores y el mundo profesional.
- Orientar y supervisar al alumnado en sus prácticas en empresas y entidades externas.
- Facilitar al alumnado la conversión en términos de competencias profesionales los aprendizajes académicos.
- Estimular en el alumnado la búsqueda de conocimiento sobre las opciones profesionales.
- Estimular en el alumnado la continuación de su formación y su actualización.
- Estimular en el alumnado la investigación y el acceso a los estudios de tercer ciclo (masters, postgrados y doctorados).

El PAT en los Estudios Superiores de Educación Artística.

El profesorado de las Universidades, Conservatorios y Escuelas Superiores de Música y de Artes, además de transmitir y generar conocimiento, ayuda al alumnado de manera personalizada a adaptarse a la vida universitaria, a aprovechar los recursos que ésta le ofrece, a mejorar su rendimiento académico, a elegir el itinerario curricular más adecuado y a prepararle para su inserción profesional. Los

tutores contribuyen a una educación global impulsando el desarrollo integral del alumnado: intelectual, afectivo, personal y social. Su tarea resulta esencial para elaborar y revisar sus aspiraciones académicas, profesionales y personales a lo largo de toda la formación universitaria. Cada facultad organiza un Plan de Orientación y Acción Tutorial (PAT) en función de sus recursos, servicios y personal a su servicio, concretadas en acciones informativas grupales o individuales encaminadas a la integración académico-social del estudiante, incluyendo las dimensiones personales y sociales (Ferrer, 2003; Rodríguez Espinar, 2004).

El contexto actual de escasez de recursos humanos y económicos han perjudicado esta situación de partida, pues muchas veces no se reconoce la tutoría universitaria como tarea docente y los departamentos dejaron paulatinamente de asignar profesorado para esa tarea, recayendo en las manos de Jefes de Estudios, Coordinadores de Máster y de profesorado que atiende al alumnado de forma voluntaria y ocasional. Entendemos pues que la situación actual del PAT debería replantearse para no perder en atención personalizada y calidad del sistema tutorial del alumno, uno de los estándares de acreditación relevantes en las evaluaciones de las universidades mejor valoradas a nivel internacional.

El PAT como escenario para educar la virtualidad: propuesta de elementos de formación en la tutoría.

Como se ha comentado, en la actualidad, buena parte del alumnado utiliza las NTIC en sus estudios, así como en actividades formativas y de ocio, lo que puede afectar a su rendimiento académico y salud psicológica. En ese contexto, un adecuado uso de las NTIC e Internet que atienda a estos aspectos psicológicos resulta necesario y esencial. Más concretamente, y ante la frecuente presencia de comorbilidades asociadas al uso excesivo de las NTIC, obligará a complementar la acción tutorial con el abordaje específico de las mismas, fundamental para una buena evolución del joven.

Hasta la fecha, hay pocos estudios en el entorno educativo universitario español que vinculen variables psicológicas, rendimiento y adicción a Internet, y tampoco hay estudios que expliquen las particularidades del perfil del estudiante de educación artística en este ámbito.

En este sentido, es necesario abordar en el PAT diferentes dimensiones cognitivas y conductuales relacionadas con aspectos psicológicos que a menudo se desatienden pero que guardan una estrecha relación con la tutorización del alumnado y su rendimiento académico. Se trataría de conocer el uso de las NTIC e Internet que realizan los estudiantes, evitando llegar a niveles adictivos, teniendo en cuenta sus rasgos de personalidad y nivel de autoestima para evitar malestar psicológico y su repercusión negativa en el rendimiento académico.

El punto de partida inicial es la toma en consideración de algunas de las consecuencias negativas de un uso adictivo de las NTIC. En base a este conocimiento el tutor podrá suge-

rir al alumno algunas estrategias en el espacio de tutoría, que de ser puestas en práctica por el tutorando supondrán un beneficio para su desarrollo académico, personal, social y en un futuro laboral. En este sentido Torres y Hermosilla (2012) han elaborado una relación de consecuencias negativas del mal uso de las NTIC acompañadas de algunas pautas psicoeducativas en función de dichas consecuencias. En base a dicha clasificación se ha efectuado una agrupación de consecuencias negativas en tres áreas fácilmente identificables en el contexto educativo universitario, y más en concreto dentro del espacio de tutoría: bienestar emocional, hábitos y rutinas diarias, académicas y sociales, económicas y legales. Ver Tabla 1.

Tabla 1

*Consecuencias negativas del phubbing
(adaptado de Torres y Hermosilla, 2012)*

Consecuencias negativas en el bienestar emocional:

- Cambios en el estado de ánimo (irritabilidad, nerviosismo, tristeza, apatía, baja autoestima y/o desmotivación)
- Estados de ansiedad, nerviosismo e irritación.
- Falta de control de los impulsos.

Consecuencias negativas en hábitos y rutinas diarias:

- Aumento del tiempo dedicado a las NTIC.

Consecuencias académicas negativas:

- Cambios negativos en el rendimiento o comportamiento escolar y/o laboral.
- Abandono de responsabilidades.

Consecuencias sociales, económicas y legales negativas:

- Menor participación social y/o familiar.
- Aislamiento social y pérdida de interés por actividades con otras personas.
- Incremento del gasto de dinero en tecnologías, por encima de las posibilidades económicas.
- Establecimiento de conductas problemáticas (robos, etc.).

En base al conocimiento que el tutor académico posee de tales consecuencias podría orientar y acompañar al tutorando proponiéndole en los casos que considere oportuno estrategias y recursos para afrontar la conducta adictiva de uso del móvil. En este sentido, sería recomendable que desde su institución educativa que se encarga del diseño de la formación

y evaluación de la actividad tutorial, se pudieran incluir módulos formativos dirigidos a los tutores que contemplen la identificación de señales de riesgo en alumnos que alerten sobre una potencial conducta adictiva al móvil. Será fundamental que el tutor ayude en primer lugar a identificar al alumno si se están dando algunas de las consecuencias negativas anteriores,

con el objetivo de incrementar la conciencia de dificultad que están suponiendo las mismas en el rendimiento académico y el desempeño funcional general del tutorando. Algunas de las estrategias psicoeducativas recomendadas por Torres y Hermosilla (2012) para abordar la AI podrían ser de utilidad en el contexto de actividad tutorial. A continuación se presentan algunas de ellas adaptadas al contexto de la acción tutorial de educación superior:

- Ayudar al alumno a establecer una limitación del tiempo y horarios predefinidos de uso del móvil.
- Sugerir y ayudar en la búsqueda de espacios de ocio gratificantes donde no tenga que recurrir al uso del móvil, donde se fomente la comunicación en vivo, actividades en grupo, salidas los fines de semana, actividades deportivas, culturales, artísticas, visitas, etc.
- Ayudarle en el diseño e implementación de una rutina diaria para no descuidar las responsabilidades académicas.
- Orientar hacia los servicios universitarios de orientación psicológica a estudiantes, cuando las consecuencias negativas sean altamente interferentes. En estos servicios, donde desde un enfoque psicoeducativo se valorará y recomendará la necesidad de ayuda de tipo clínico y psicoterapéutico fuera de la institución que contemple aspectos tales como: pautas firmes en el establecimiento de conductas adecuadas, límites y consecuencias, entrenamiento en habilidades sociales, asertividad y autoestima, técnicas de relajación, afrontamiento del estrés y conductas alternativas, técnicas de control de impulsos y del gasto, manejo de la ira, e incluso si fuera necesario un enfoque sistémico que mejore el ambiente familiar y social donde el alumno adquiera nuevas maneras de comunicarse y de afrontar las situaciones difíciles.

El conocimiento de todas las variables antes enunciadas permitiría establecer un modelo de PAT más ajustado a la realidad del alumnado de estudios artísticos, mediante el estudio de aspectos que afectan fundamentalmente a su paso por estos centros superiores y su posterior inserción profesional. Estos aspectos suelen dejarse de lado por la dificultad de abordarlos

al tratarse de elementos transversales de tipo psicológico que no recaen bajo la responsabilidad específica de ninguna materia del currículo, sino que forman parte de los objetivos generales formativos de los grados. De esta manera, se podría reformular mejor el futuro PAT de los estudios de música y educación artística ampliando sus acciones propuestas, que a su vez podrían servir de modelo para otras titulaciones.

Dichos elementos transversales psicológicos podrían contemplar algunas recomendaciones abordables en el PAT de disciplinas universitarias de música y educación artística en base los estudios que comienzan a aparecer sobre las medidas a implementar en el contexto universitario para prevenir el *phubbing*, así como las consecuencias de éste para el bienestar de los estudiantes (Cao, Jiang y Liu, 2018). En concreto estas recomendaciones apuntan a la necesidad de que en el contexto educativo se promuevan iniciativas preventivas que trabajen hábitos de uso del móvil positivos, en primer lugar informando de las consecuencias que se derivan de un mal uso del teléfono móvil. Generar alternativas saludables desde los distintos servicios de las universidades como la práctica de deporte o la lectura pueden ser iniciativas que cambien el foco de atención hacia el uso de las NTIC de los estudiantes de disciplinas artísticas. La intervención a nivel ambiental generando una cultura no dependiente del móvil también tendrá efectos beneficiosos en los estudiantes universitarios (Cao et al., 2018). Todo ello también podría ser abordable dentro de algunas de las funciones que tiene el tutor dentro del EEES tales como facilitar el desarrollo personal del alumno y preparándole de forma adecuada para que realice una transición desde la Universidad al mundo profesional donde el *phubbing* podría ser altamente desadaptativo.

En esta misma línea otro elemento nuclear de la intervención en adicción al móvil parece hallarse en el trabajo del autocontrol (Bonilla, 2013). Algunas de las recomendaciones generales que se proponen para evitar el uso adictivo del móvil según Bonilla (2013) son: diseñar una rutina de desprendimiento, acordar cuáles van a ser las horas y lugares donde se usará el móvil y situar el teléfono alejado de la mesa de estudio. De igual modo, llevar a cabo medidas de "higiene tecnológica" tales como apagar el móvil en las horas de sueño, establecer rutinas donde el móvil no se pueda tener cerca

(mientras se está en casa o se desplaza a un lugar cercano al domicilio), pactar que no se utilizará en algunos momentos del día (como las comidas, mientras se camina por la calle o se desplaza en coche o transporte público) pueden ser medidas que ayuden a disminuir el *phubbing* (Bonilla, 2013). Todas ellas podrían ser susceptibles de ser propuestas a los estudiantes dentro del marco de la tutoría, en concreto dentro de algunas de las funciones que el tutor puede desempeñar y que han sido descritas anteriormente, como facilitar el desarrollo personal del alumnado y ofrecer al alumnado un referente de confianza y autoridad que le ayude a regular un adecuado uso de las NTIC.

Como se ha detallado en puntos anteriores, el uso adictivo del móvil supone una oportunidad para que la persona evite enfrentarse a situaciones sociales que le generan sensaciones displacenteras, pensamientos negativos, ansiedad, miedo o en algunos extremos crisis de pánico, por lo que la conducta de consulta constante del móvil se convierte en mantenedora de la conducta evitativa (Martínez, 2013). Se hace necesario entonces romper con dichos estímulos que perpetúan la conducta desadaptativa en el tiempo. El trabajo de los educadores y familiares en el entrenamiento de las habilidades sociales resultaría una importante herramienta para poder conseguirlo. En este sentido Martínez (2013) recomienda otras alternativas para detener el *phubbing* también aplicables al contexto de educación superior: parar la conversación y pedir a los que escuchan que repitan las últimas palabras pronunciadas; colocar en los centros letreros con mensajes para evitar estas conductas; hablar con la persona dependiente del móvil e invitarle que no lo emplee cuando se encuentra con personas en una interacción; y establecer una pautas de desconexión si se está entre amigos, pareja, familia o colegas. Poder abordar la identificación de estas conductas con los alumnos dentro del espacio de tutoría, precisamente por el vínculo de confianza y liderazgo que supone el tutor, sería recomendable, pues en ocasiones el tutor recoge incidencias académicas y actitudinales del resto del equipo docente con el que trabaja en coordinación. En la tutoría puede trasladar de forma asertiva y respetuosa lo anterior al alumno, promoviendo con ello su desarrollo personal.

CONCLUSIÓN

El acompañamiento educativo integral a los estudiantes de disciplinas artísticas y musicales pasa por tener en consideración que el entorno de uso de las NTIC forma parte de sus hábitos cotidianos. Los alumnos emplean las NTIC con múltiples finalidades entre ellas la educativa, accediendo a través de ellas a las plataformas académicas donde consultan información esencial para desempeñar su rol universitario. Considerar que en ocasiones se puede hacer un uso nocivo que derive en una adicción a las NTIC sería un elemento relevante para la labor docente, en concreto para la labor tutorial que se inserta dentro del ámbito universitario. La tutoría universitaria es un contexto idóneo para advertir signos de alerta de una posible adicción a las NTIC y en concreto de *phubbing* en los alumnos, también para iniciar un proceso de orientación tutorial que redunde en su mejora académica, personal y social. Profundizar en las consecuencias del *phubbing*, así como en las estrategias de orientación tutorial respaldadas por la investigación científica pasaría por incluir en los planes de formación de tutores de cada centro de educación superior módulos formativos que contemplen este tema de actualidad.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona, programa REDICE 2020 (código REDICE 20-2401)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanca, M. J. y Bendayan, R. (2018). Spanish version of the Phubbing Scale. *Psicothema*, 30(4), 449-454.
- Cao, S., Jiang, Y. y Liu, Y. (2018). Analysis of Phubbing Phenomenon Among College Students and Its Solution. *Journal of Arts and Humanities*, 7(12), 27-32.
- Capilla Garrido, E. y Cubo Delgado, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 173-185
- Douglas, A., Mills, J., Niang, M., et al. (2008). Internet addiction: meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006. *Computers in Human Behaviour*, 24, 3027-

- 3044.
- Fatehi, F., Monajemi, A., Sadeghi, A., Mojtahedzadeh, R. y Mirzazadeh, A. (2016). Quality of life in medical students with Internet addiction. *Acta Medica Iranica*, 54(10), 662-666.
- Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Almaraz Gómez, A., et al. (2015). Problematic Internet use in university students: associated factors and differences of gender. *Adicciones*, 27, 265-275.
- Ferrer, V. (2003). La acción tutorial en la universidad. En: F. Michavila, J. García Delgado (coord.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de la UPM.
- Frangos, C., Frangos, C. y Kiohos, A. (2010). Internet addiction among Greek university students: demographic associations with the phenomenon, using the Greek version of Young's Internet Addiction Test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3(1), 49-74.
- García del Castillo, J.A., Tero, MC, Nieto, M Lledó, A. et al. (2008). *Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios*. *Adicciones*, 20, 131-142.
- Gedam, S.R., Shivji, I.A., Goyal, A., Modi, L. y Ghosh, S. (2016). Comparison of Internet addiction, pattern and psychopathology between medical and dental students. *Asian Journal of Psychiatry*, 22, 105-110.
- Internet World Stats. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/top20.htm>
- Kim, D.J., Kim, K., Lee, H.W., et al. (2017). Internet game addiction, depression, and escape from negative emotions in adulthood: a nationwide community sample of Korea. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(7), 568-573.
- Kim, Y.J., Kim, D.J. y Choi, J.S. (2017). The cognitive dysregulation of Internet addiction and its neurobiological correlates. *Frontiers in Bioscience*, 9, 307-320.
- Lai, C., Altavilla, D., Mazza, M., et al. (2017). Neural correlate of Internet use in patients undergoing psychological treatment for Internet addiction. *Journal of Mental Health*, 26, 276-282
- Ledo-Varela, M., Luis, D., González-Sagrado, M., Izaola, O., Conde, R. y Aller, R. (2011). Características nutricionales y estilo de vida en universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 26(4), 814-818.
- Marques, L.P., Schneider, I.J. y d'Orsi, E. (2016). Quality of life and its association with work, the Internet, participation in groups and physical activity among the elderly from the EpiFloripa survey Florianópolis. *Cadernos da Saude Publica*, 32(12), e00143615.
- Nuutinen, T., Roos, E., Ray, C., et al. (2014). Computer use, sleep duration and health symptoms: a cross-sectional study of 15-year olds in three countries. *International Journal of Public Health*, 59, 619-628.
- Muñoz Moreno, J. L., y Gairín Sallán, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Puerta-Cortés, D.X., y Carbonell, X. (2013). Uso problemático de Internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 620-312.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE de la UB.
- Scimeca, G., Bruno, A., Crucitti, M., et al. (2017). Abnormal illness behavior and Internet addiction severity: the role of disease conviction, irritability, and alexithymia. *Journal of Behavioral Addictions*, 6, 92-97.
- Shaw, M. y Black, D.W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Spada, M.M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviours*, 39(1), 3-6.
- Terán, A. (2019). Ciberadicciones. Adicción a las NTIC. En AEPap (Ed.) Congreso de Actualización Pediatría. Madrid, (pp. 131-141).

Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. y Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57, 1292-1305.

Yang, C.K., Choe, B.M., Balty, M. y Lee, J.H. (2005). SCL-90-R and 16 PF profiles of senior high school students with excessive Internet use. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50, 407-414.

Young, K.S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology & Behaviour*, 1, 237-244.



M. Belén López Casanova

Universidad de Zaragoza

Iciar Nadal García

Universidad de Zaragoza

**“EL PRACTICUM
EN EDUCACIÓN
INFANTIL:
IMPLICACIONES DE LA
MÚSICA Y EL LENGUAJE”**

**THE PRACTICUM IN CHILDHOOD EDUCATION:
IMPLICATIONS OF MUSIC AND LANGUAGE**

RESUMEN

Se presenta un estudio llevado a cabo con estudiantes de Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, durante el periodo de *Practicum* III. El objetivo principal de nuestro estudio es conocer, describir y analizar a través de la observación directa de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, las prácticas llevadas a cabo en referencia a la música y el lenguaje en un contexto real. Los estudiantes participaron en la investigación en el proceso de recogida de la información durante su periodo de prácticas escolares. Se utilizó la tabla de observación como técnica de recogida de datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la muestra han participado 88 centros de Educación Infantil y Primaria de Zaragoza y provincia, con la implicación de 136 estudiantes de la asignatura de Prácticas III del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Los estudiantes han tenido la oportunidad de observar experiencias docentes vinculadas al ámbito musical en relación con la percepción y discriminación auditiva, así como la expresión vocal y el canto. Para realizar la observación en las clases de Educación Infantil, se elaboraron unas tablas *ad hoc* que fueron validadas por expertos. En los resultados obtenidos se constata que el maestro es consciente de la importancia de trabajar de forma conjunta la música y el lenguaje. Por otro lado, quedan algunos aspectos por mejorar, como es el fomento del desarrollo y adquisición del fraseo musical y del lenguaje. Es necesario incidir sobre percepción y discriminación auditiva y expresión vocal y canto a través de los parámetros sonoros: duración, altura, intensidad y timbre. Podemos concluir que los maestros de Educación Infantil, trabajan la percepción y expresión musical de manera espontánea e intuitiva y demandan una mayor formación en conocimientos de didáctica y pedagogía musical.

PALABRAS CLAVE

Prácticas escolares, Educación Musical en Infantil, Lenguaje y Música, Observación en la escuela

ABSTRACT

A study by students of the Degree of Teacher Training in Childhood Education at the Universidad de Zaragoza (Spain) during Practicum III, is presented. Our main study objective was to know, describe and analyse by direct observations the students of the Childhood Education degree, music and language practicums in a real context. The students participated in this research by collecting data during their academic practicum period. The observation table was used as the technique to collect data about the teaching-learning process. Eighty-eight Childhood and Primary Education centres from Zaragoza and its province were included in the sample, which involved 136 students from the Practicum III subject of the Degree of Teacher Training in Childhood Education. The students had the chance to observe teaching experiences linked with the music domain in relation to perception and auditory discrimination, vocal expression and singing. Tables were prepared *ad hoc*, and validated by experts, to make observations in Childhood Education classes. The obtained results indicated that teachers are aware of the importance of working music and language together. It was found that certain aspects could improve: e.g., motivation to develop and acquire musical and language phrasing. It is necessary to stress perception, auditory discrimination, vocal expression and singing via the sound parameters duration, pitch, intensity and timbre. We conclude that childhood Education teachers work musical perception and expression spontaneously and intuitively, and expect better training in knowledge, didactics and musical pedagogy.

KEYWORDS

Practicum, Childhood Education, Lenguaje and Music, Observation at school

EL PRACTICUM EN EDUCACIÓN INFANTIL: IMPLICACIONES DE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

M. Belén López Casanova

Icía Nadal García

Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

El *practicum* es un componente básico en la formación de los maestros, ya que les proporciona su primera experiencia de socialización profesional. Es la situación idónea para establecer la necesaria relación dialéctica entre teoría y práctica con el fin de lograr la pertinente integración de ambas dimensiones de la formación profesionalizada. Según consta en la guía docente del *practicum* III del grado de Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, el contacto con la realidad escolar constituye una oportunidad para contrastar y poner en práctica las competencias y las actitudes que los estudiantes adquieren en sus estudios universitarios. Para llevar a cabo el estudio se contó con la intervención de diferentes agentes participantes, como son los estudiantes de prácticas escolares del grado de Educación Infantil y los maestros tutores de los centros escolares en donde desarrollan sus prácticas. Para los estudiantes ha supuesto una importante formación y compromiso el poder participar en una investigación, así como, aprender a observar en un determinado contexto. Según Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga, y Mateu-Pérez (2018), la intervención de los diferentes actores supone la mejora de la docencia y de las prácticas educativas, así como la implicación de los estudiantes en su formación, adquiriendo un enfoque de calidad y compromiso con la formación del profesorado del siglo XXI.

En este artículo se muestran los resultados de la implementación de unas tablas de observación elaboradas *ab doc* para la observación e interpretación de una realidad contextual entorno a la música y el lenguaje en las aulas de Educación Infantil, con la colaboración de los maestros tutores y los estudiantes de prácticas escolares. De su aplicación detectamos la ne-

cesidad de dotar de mayor presencia e importancia a la educación musical en las aulas de Educación Infantil.

IMPLICACIONES DE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

Distintos trabajos muestran la relación de la educación musical con el desarrollo cognitivo temprano del niño (Benítez, Díaz y Justel, 2017; Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2015; Jauset-Berrocal, Martínez y Añaños, 2017; Lafarga, 2008; Przybylski, Bedoin, Kri-fi-Papoz, Herbillon, Roch, Léculier, y Tillmann, 2013; Trehub, 2001, 2003). El aprendizaje musical puede considerarse como una compleja experiencia multisensorial que involucra a distintas áreas corticales. Sabemos que se produce una mayor actividad neuronal en las cortezas visual, sensorial-táctil, auditiva y motora, en el cerebelo, en los ganglios basales, en el área de Broca y en otras regiones relacionadas con el lenguaje (Jauset-Berrocal et al., 2017). La Música, por lo tanto, puede constituir una herramienta fundamental para el desarrollo del lenguaje. Tanto la música como el lenguaje comparten elementos esenciales: el ritmo y la melodía. El desarrollo de estos dos lenguajes se basa, principalmente, en la percepción y discriminación auditiva. En mayor o menor medida, también intervienen la observación, la experimentación y la comunicación. Desde temprana edad el niño observa y escucha su entorno, experimenta con sonidos e intenta imitar los modelos del lenguaje, es decir, las palabras. Diferentes estudios han mostrado que los niños tienen capacidad para reconocer tempranamente el patrón sonoro de la lengua materna y los cambios en la organización perceptiva de los sonidos del habla (Bosch, 2006, Trehub, 2001, 2003). Además, si se le concede al oído la posibilidad de trabajar la escucha

correctamente (Tomatis, 1987) se mejora inmediata e inconscientemente la emisión vocal. La voz alberga únicamente los sonidos que el oído recoge. Según Trehub (2001) cantar a los bebés promueve lazos emocionales recíprocos, al igual que cantar en otras circunstancias reduce la distancia psicológica entre el cantante y el oyente. Transmite afectos positivos y promueve el bienestar infantil. El ser humano es musical desde su nacimiento.

Los niños pequeños comúnmente inventan canciones antes de que puedan reproducir canciones convencionales. De manera similar, los niños en edad escolar crean canciones y cantos que comparten una serie de características en todas las culturas, incluidas la repetición, los patrones rítmicos, la rima y la aliteración (Trehub, 2003).

La importancia de la música en la vida de los niños pequeños como fuente de diversión y disfrute se reconoce en todos los estudios de investigación. Para de la Ossa (2019), la educación en diversas materias artísticas es fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño. En términos de educación musical los maestros de Educación Infantil buscan continuamente formas de desarrollar sus propias habilidades musicales para dirigir canciones, tocar instrumentos, liderar movimientos creativos y dirigir actividades de expresión corporal y dramatización. Nardo, Custodero, Persellin, Fox (2006), en los resultados de sus estudios reflejan la diversidad de la preparación docente en música.

En la etapa de 3 a 6 años es importante que los niños y las niñas escuchen, perciban, discriminen, pulsen a diferentes velocidades palabras y sonidos, canten, realicen itinerarios largos y cortos, altos y bajos, etcétera, para que el lenguaje musical les sea cotidiano y familiar y esté absolutamente integrado en su lenguaje natural. De este modo al terminar la Educación Infantil, comenzarán las clases de música en Educación Primaria con la seguridad de un proceso conocido, divertido, amable y enriquecedor, así como un lenguaje con el que poder seguir expresando sensaciones, sentimientos y emociones con una mayor capacidad de acción. El trabajo sistémico auditivo de cada uno de los contrastes mejorará notablemente la capacidad analítica musical y la comprensión del lenguaje. No podemos olvidar que la melodía está elaborada con relaciones de altura y de ritmo, es la asociación

de los parámetros de duración y velocidad. El niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales (Fernández y García, 2015).

La expresión y creación musical está presente en la vida del niño como medio de comunicación desde edades tempranas. Los niños en edad preescolar utilizan sencillos patrones melódicos inventados para atraer y comunicarse con sus compañeros de juego. Los maestros y educadores deberían de fomentar estas prácticas naturales mediante la creación de situaciones propicias para el desarrollo socioemocional, cognitivo y psicomotor de los niños (Berger y Cooper, 2003; Gilbert, 1980; Gromko & Poorman, 1998; Pfleiderer, 1964; Trollinger, 2003, citado en Nardo et al., 2006).

De acuerdo con Carrillo (2015), las propuestas sobre competencias profesionales han de proporcionar a los docentes un referente para su crecimiento profesional lo más completo posible. En este sentido, se considera que es preciso plantear una propuesta académica que desarrolle las posibilidades educativas de la intervención en el desarrollo del lenguaje a través de la música en las aulas de infantil. Según Barrón- Sánchez y Molero (2014), sería conveniente utilizar el contexto escolar para realizar intervenciones, y para ello es de gran utilidad planificar actividades con un componente didáctico, estructuradas con unos objetivos definidos e integradas en el currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible. Planificando actividades que integren la música y el lenguaje de forma sistematizada y con unos objetivos claros conseguiremos de modo más eficaz desarrollar el lenguaje.

LA OBSERVACIÓN EN EL PRACTICUM DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

La observación puede ser entendida como método de investigación o como técnica de recogida de datos (Anguera, 2000). El estudio que se presenta utiliza la observación como técnica de recogida de datos por parte de los estudiantes durante sus prácticas escolares en Educación Infantil. Según Fuertes (2011) la observación como recogida de información tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje,

y por consiguiente del sistema educativo. Según Cochran-Smith, (2002 citado en Fuertes, 2011), el *practicum* debe permitir relacionar el conocimiento teórico con el práctico y debe posibilitar la creación de nuevo conocimiento a partir de la práctica.

Entendemos el *practicum* como un proceso formativo (Zabalza, 2007) y un proceso reflexivo (Schön, 1992, 1998) ya que cuando alguien investiga sobre la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico (Schön, 1998). Por lo tanto, el estudiante que realiza el *practicum* se caracteriza por reflexionar sobre sus prácticas, al mismo tiempo que indaga e investiga sobre lo observado. A través de la observación, los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico y sus conocimientos básicos de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la generación de motivación, el uso de metodologías adecuadas y la gestión de los conocimientos adquiridos. Para Salazar (2018) en la formación inicial del profesorado, la observación en el aula se considera ampliamente como un medio de enseñanza eficaz (Blackmore, 2005; Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2004), porque permite a los observadores identificar tanto la naturaleza del comportamiento del docente como la forma en que se estructuran las actividades en el aula. Además, se comparten técnicas de enseñanza efectivas (Sinclair y Coulthard, 1975) y se desarrolla retroalimentación objetiva con respecto al rendimiento de la enseñanza-aprendizaje. La observación en el aula también puede fomentar el crecimiento profesional (Richards y Farrell, 2011).

En cuanto al resultado de la búsqueda bibliográfica sobre instrumentos de observación para las prácticas de música en Educación Infantil, apenas encontramos literatura científica al respecto. Se detecta la necesidad de continuar con investigaciones centradas en las observaciones en el aula a través de la formación de maestros de música (Ballantyne y Packer, 2004; Brophy, 2002; Conway 2012; Powell 2011), ya que la observación en el aula aún no se ha investigado en profundidad.

En este sentido, Casals y Carrillo (2015) manifiestan la necesidad de crear instrumentos que permitan observar *in situ* las prácticas musicales desde la perspectiva del profesorado. Por lo tanto, y dado que no se han encontrado instrumentos específicos dirigidos a la observación de la expresión musical en Educación Infantil,

presentamos unas tablas como instrumento de observación y su aplicación en 88 centros de Educación Infantil de la provincia de Zaragoza.

Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) las nuevas exigencias en el proceso formativo del maestro deben incidir en la "acentuación del carácter práctico formativo de los estudios de magisterio y la relación teoría práctica". Los estudios de maestro en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza, constan de un total de 40 créditos ECTS, distribuidos entre Prácticas Escolares I (2º curso, 6 ECTS), Prácticas Escolares II (3er curso, 14 ECTS), Prácticas Escolares III (4º curso, 10 ECTS) y Prácticas IV o de mención (4º curso, 10 ECTS) El estudio se ha llevado a cabo durante el periodo de las Prácticas Escolares III.

OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestro estudio es conocer, describir y analizar a través de la observación directa de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, las prácticas llevadas a cabo en referencia a la música y el lenguaje en un contexto real.

De este objetivo principal derivan otros específicos:

- Diseñar una tabla de observación *ad hoc* en referencia a la percepción y discriminación auditiva y la expresión vocal y el canto (música y el lenguaje) en las clases de Educación Infantil.
- Implementación de la tabla de observación en centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria en la provincia de Zaragoza a través de los estudiantes de Prácticas Escolares III.
- Analizar e interpretar los resultados obtenidos.

MÉTODO

El presente estudio forma parte de un proyecto de innovación sobre las *Implicaciones de la Formación Musical en la Intervención de las dificultades del Lenguaje*. Se trata de un proyecto colaborativo en el que participan profesorado de tres departamentos de la Facultad de Educación de Zaragoza: departamento de Cien-

cias de La Educación, Psicología y Sociología y Expresión Musical, Plástica y Corporal. En su primera fase, se analizaron las implicaciones entre el desarrollo del lenguaje y la música en Educación Infantil, a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas en profundidad a 19 maestros de Educación Infantil, con una repercusión de 442 escolares. Las conclusiones obtenidas se publicaron en su momento (2018).

Partiendo de las conclusiones obtenidas en la primera fase, iniciamos la segunda, donde se diseñaron tablas de observación con el objeto de aplicarlas en el aula de Educación Infantil, a través de los estudiantes de magisterio en su periodo de prácticas escolares, como sistema, además, de evaluación formativa. La aplicación de las tablas se llevó a cabo durante dos cursos consecutivos.

Tanto la asignatura de Música como las referidas al Lenguaje, son asignaturas que comparten contenidos y aspectos comunes que podrían ser abordados de forma interdisciplinar. Se considera necesario desarrollar propuestas de intervención centradas en aspectos musicales y lingüísticos comunicativos que contribuyan a la prevención y estimulación de los procesos del lenguaje (la atención, la memoria y el reconocimiento auditivo de los parámetros sonoros). Por lo tanto, se elaboraron unos materiales para la observación en las prácticas III sobre el trabajo que se realiza en torno a la música y el lenguaje en las aulas de Educación Infantil.

Se ha empleado la metodología observacional (Anguera, 2001). Al tratarse de un estudio idiográfico, se ha elaborado un instrumento de observación tratando de captar la realidad en sus propios términos (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000). Se ha utilizado un sistema de categorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares. Inicialmente, se elaboró el instrumento de observación para que los estudiantes que realizaban prácticas III pudiesen detectar y conocer el trabajo que se realiza en torno a la música y el lenguaje en las aulas de Educación Infantil. Además, esto nos permitió revisar y asimilar algunas de las competencias que han sido adquiridas en este ámbito durante su formación. Según Fuertes (2011, p. 238) "como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendiza-

je, y por consiguiente del sistema educativo". Por tanto, el proyecto se ha implementado a través de registros de observación diseñados específicamente a partir de una revisión teórica. Las tablas diseñadas como instrumento para la observación fueron validadas por tres maestras (una de educación infantil y dos especialistas en audición y lenguaje) de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Zaragoza, con el propósito de dar mayor coherencia interna, credibilidad y validez al proyecto.

CONTEXTO

El estudio se contextualiza en 88 centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Zaragoza. Diez de estos centros son concertados y el resto son centros públicos. El número de aulas que ha participado en total han sido 136, ya que muchos de los centros disponen de varias vías por curso. En la recogida de datos han participado 136 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil que realizaban prácticas III en los centros mencionados.

INSTRUMENTOS

Las tablas de observación elaboradas *ad hoc* a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, quedaron distribuidas en dos bloques. El primer bloque referido a "Percepción y discriminación auditiva" consta de 13 ítems, y el segundo bloque sobre "Expresión Vocal y el Canto" que comprende 17 ítems. Todos ellos responden a preguntas dicotómicas, junto con la posibilidad de añadir observaciones adicionales que permitan matizar lo observado. Finalmente, se estableció una pregunta abierta para que enumerasen el tipo de músicas trabajadas y/o escuchadas en clase a lo largo del curso para establecer categorías. En cuanto al bloque de "Percepción y discriminación auditiva", los dos primeros ítems hacen referencia al sonido-silencio, los ítems 3 a 8, al reconocimiento auditivo de timbres corporales, ambientales, onomatopéyicos, vocales e instrumentales. Los ítems del 9 al 12 tratan sobre reconocimiento de parámetros sonoros y dirección del sonido. El último ítem se refiere a la escucha de canciones infantiles sencillas. En el bloque de "Expresión Vocal y Canto", los tres primeros ítems (14-16), se vinculan a las técnicas de aprendizaje de las canciones, en referencia a si es la propia maestra la que canta o se apoya en grabaciones digitales. Los ítems 17 a 22 son los relativos a música y

lenguaje (relaciones entre ritmo musical y prosódico). Del 23 al 26 tratan el trabajo vocal enfocado a los parámetros sonoros. Los últimos ítems (27 a 30) hacen referencia al tipo de repertorio de canciones que interpretan según los objetivos que se plantean, como por

ejemplo, el centro de interés de los proyectos, las rutinas, etc. Finalmente, se estableció una pregunta abierta.

Tabla 1

Tabla de observación Bloque I. Percepción y discriminación auditiva.
Elaboración propia

BLOQUE I. PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA			
	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Realiza actividades de diferenciación entre sonido y silencio			
2. Propicia situaciones para mantener la atención auditiva continuada en el aula			
3. Trabaja el reconocimiento auditivo de timbres corporales			
4. Trabaja el reconocimiento auditivo de timbres objetales			
5. Trabaja el reconocimiento auditivo de sonidos de la naturaleza y ambientales			
6. Trabaja el reconocimiento auditivo de sonidos onomatopéyicos			
7. Trabaja el reconocimiento auditivo de sonidos vocales			
8. Trabaja el reconocimiento de sonidos instrumentales			
9. Trabaja la dirección del sonido. De dónde viene el sonido (cerca-lejos, lugar exacto...)			
10. Trabaja el reconocimiento sonoro según su altura (grave-agudo)			
11. Trabaja el reconocimiento sonoro según su duración (largo-corto)			
12. Trabaja el reconocimiento sonoro según su intensidad (<i>forte-piano</i>)			
13. Escuchan canciones infantiles sencillas			

Tabla 2

Tabla de observación Bloque II. Expresión vocal y canto.
Elaboración propia

BLOQUE II. EXPRESIÓN VOCAL Y EL CANTO			
	SI	NO	OBSERVACIONES
14. Es la propia maestra la que canta las canciones a los niños			
15. Aprenden las canciones a través de las grabaciones			
16. Canta las canciones la maestra y otras veces las cantan acompañados de la grabación			
17. Trabajan por separado el ritmo de las canciones por frases			
18. Trabajan el ritmo de las palabras distinguiendo la vocal tónica			
19. Trabajan la segmentación silábica de las palabras			

20. Trabajan la entonación de las frases			
21. Trabajan el acento musical de las canciones			
22. Trabajan la forma y la estructura musical de las canciones			
23. Realizan ejercicios vocales para trabajar la altura del sonido (agudo-grave)			
24. Realizan ejercicios vocales para trabajar la duración del sonido (largo-corto)			
25. Realizan ejercicios vocales para trabajar el timbre (sonidos onomatopéyicos...)			
26. Realizan ejercicios vocales para trabajar la intensidad del sonido (<i>forte-piano</i>)			
27. Cantan canciones para trabajar las rutinas			
28. Cantan canciones enfocadas a un centro de interés y proyectos (Ej. los piratas, la primavera...)			
29. Cantan canciones enfocadas a trabajar la articulación del lenguaje			
30. Aprenden retahílas, poemas, adivinanzas, trabalenguas... con entonación			

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS TABLAS DE OBSERVACIÓN

En el proyecto participaron 136 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil, que realizan sus Prácticas Escolares III en 88 centros de Educación Infantil y Primaria de Zaragoza. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar experiencias docentes vinculadas al ámbito musical, en relación con la percepción y discriminación auditiva, así como la expresión vocal y el canto. El análisis de los datos se realizó con la aplicación de hojas de cálculo de Microsoft Excel.

Las prácticas III de los estudiantes de magisterio Educación Infantil se desarrollaron entre los meses de marzo, abril y mayo de los cursos 2016- 2017 y 2017-2018. En las reuniones iniciales de los estudiantes con los tutores de la universidad, se informó de las pautas que debían seguir para la recogida de datos a través de la observación. Durante las mismas se proporcionaron las tablas a los participantes y se resolvieron las dudas surgidas al respecto. No obstante, fueron mínimas, ya que los contenidos de las tablas ya se habían trabajado en las clases de la asignatura de Desarrollo de la Expresión Musical. Por lo tanto, también

sirvieron para reflexionar y debatir sobre lo trabajado durante el curso académico. En el mes junio un 83% de los estudiantes entregaron las tablas cumplimentadas. Es importante tener en cuenta que no se trataba de juzgar al maestro, sino de recoger información extraída de un contexto real.

Las tablas de observación se proporcionaron a 136 estudiantes de prácticas III de Educación Infantil, distribuidos en 136 aulas. Finalmente, cumplimentaron las tablas un total de 112 estudiantes.

Tabla 3

Ficha Técnica de la Muestra.

MUESTRA	
Centros	88
Nº de estudiantes de prácticas	136
Nº de aulas y tutores	136
Nº de respuestas	112

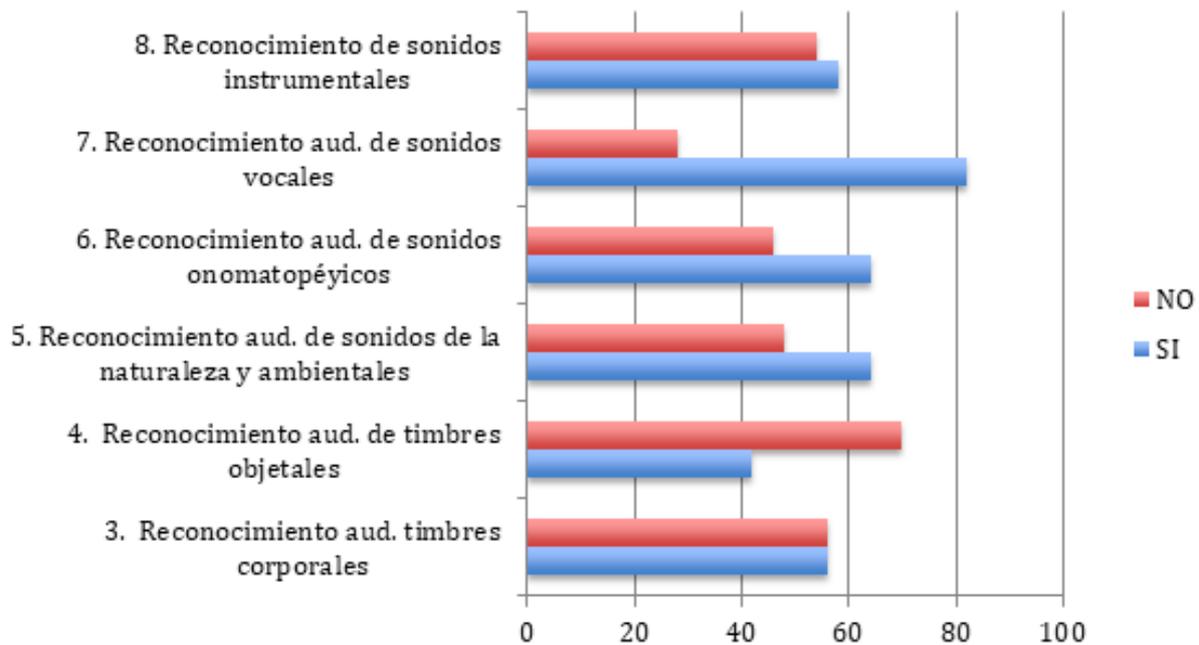
Los resultados del estudio y análisis de las tablas son los siguientes: en cuanto al Bloque I sobre "Percepción y discriminación auditiva", se constata que casi la totalidad (96%) de los maestros de Educación Infantil escuchan canciones infantiles sencillas, propician situaciones para mantener la atención auditiva y realizan actividades de diferenciación del sonido y el silencio.

Sobre el reconocimiento auditivo de los sonidos (vocales, corporales, onomatopéyicos, de la naturaleza, objetales e instrumentales, ítems 3 al 8), hay que resaltar que, sobre todo, trabajan el de sonidos vocales, siendo el reconocimiento de timbres objetales el que menos

trabajan. En las observaciones algunos estudiantes indican que, principalmente, lo realizan en la clase de psicomotricidad y a través del juego. Los timbres más trabajados por los maestros y las maestras son los vocales, por ser los más cómodos y accesibles, además los utilizan para trabajar el reconocimiento e identificación de los niños del aula. Aproximadamente la mitad de los maestros trabajan el reconocimiento de sonidos instrumentales. En este sentido, algunos estudiantes señalaron que los niños a veces confunden los sonidos debido, a menudo, al desconocimiento del nombre del instrumento.

Gráfico 1

Reconocimiento auditivo de sonidos.

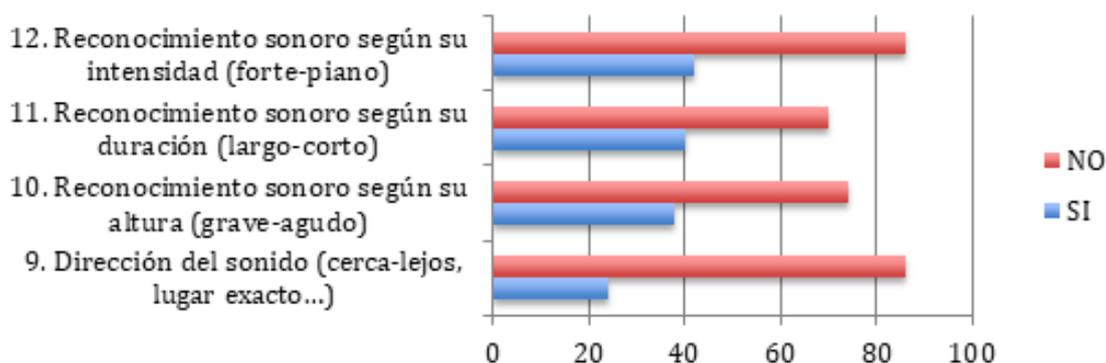


Finalmente, en lo referente al reconocimiento de parámetros sonoros y dirección del sonido (ítems 9 al 12), prácticamente no se trabaja en las aulas de Educación Infantil, por lo tanto, es un aspecto fundamental en el que habrá que incidir. Tanto los maestros como los estudiantes de prácticas coincidían en afirmar que esto era debido a una falta de formación en didác-

tica y pedagogía musical, así como de conocimientos musicales por lo que demandaban una mayor formación al respecto.

Gráfico 2

Reconocimiento de parámetros sonoros y dirección del sonido.

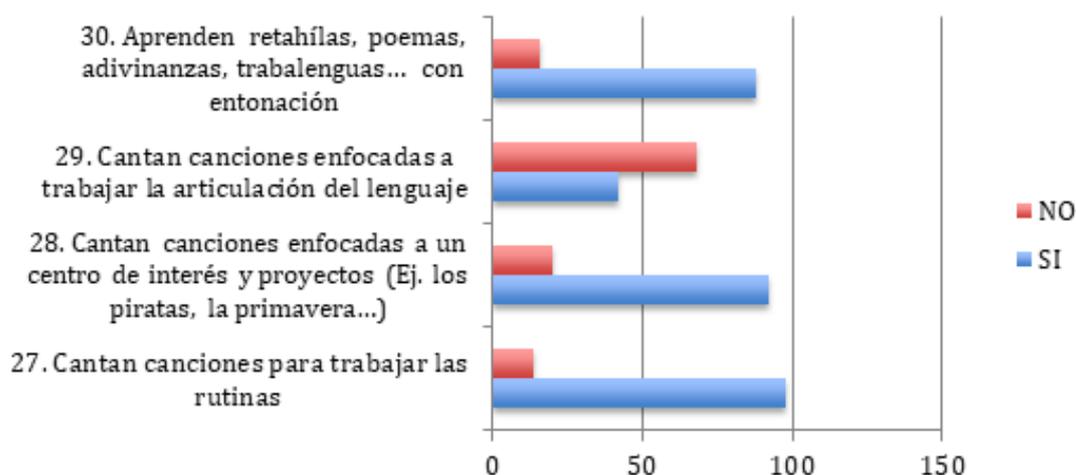


En referencia al Bloque II sobre “Expresión vocal y canto”, se corrobora que son los propios maestros los que cantan las canciones a los niños, no obstante, también utilizan las grabaciones como apoyo. Principalmente utilizan las canciones para trabajar las rutinas, así como canciones enfocadas a un centro de interés

y proyectos temáticos de aula (ítems 27-28). Igualmente, la gran mayoría aprenden retahílas, poemas, adivinanzas, etc., con entonación (ítem 30).

Gráfico 3

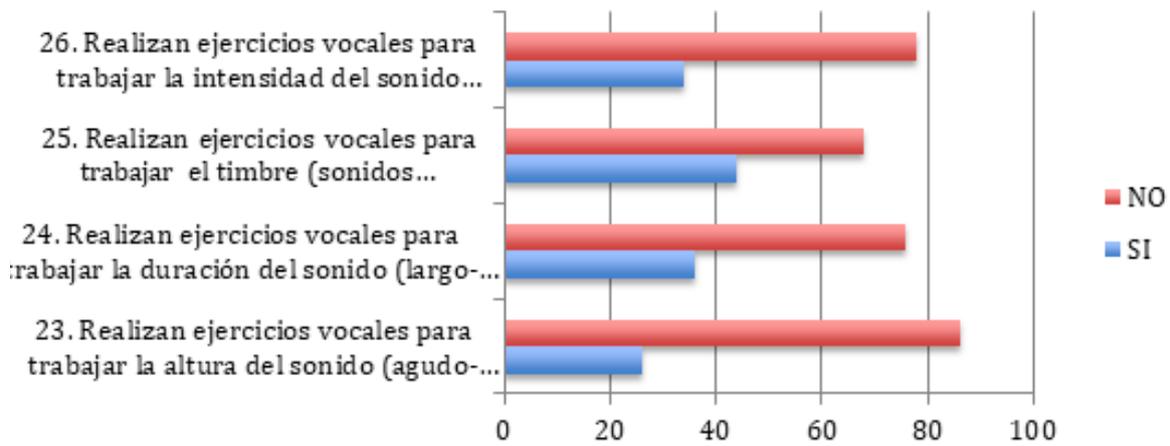
Expresión vocal y canto.



Al igual que en el Bloque I, los ítems referidos a la realización de ejercicios vocales enfocados al trabajo de los parámetros sonoros (ítems del 23 al 26), son los menos desarrollados por los maestros.

Gráfico 4

Trabajo de los parámetros sonoros.

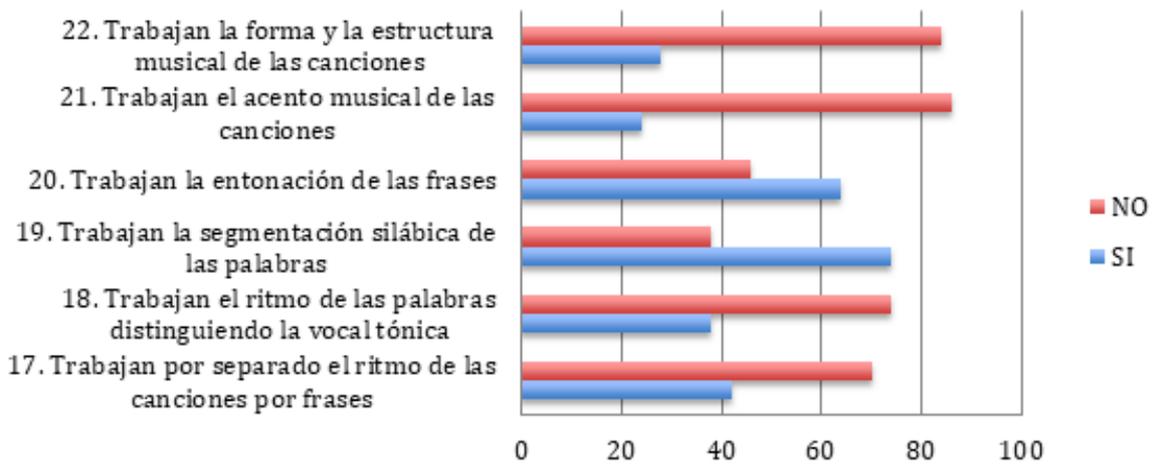


Asimismo, los ítems del 17 al 22 que tratan de forma específica la música y el lenguaje, tenemos que destacar que más de la mitad del profesorado trabaja tanto la segmentación silábica como la entonación de las frases. Sin embargo, son menos los profesores que tra-

bajan por separado el ritmo de las canciones por frases, el ritmo de las palabras o el acento musical (ítems 17, 18 y 21).

Gráfico 5

Lenguaje y música



Se presenta a continuación la clasificación por categorías del repertorio de música y canciones recopiladas por los estudiantes en el apartado de pregunta abierta de las tablas de observación. Se clasifican de mayor a menor presencia en cuanto a su aplicación en el aula de Educación Infantil.

Tabla 4
 Ficha Técnica de la Muestra.

CLASIFICACIÓN DE LAS MÚSICAS RECOGIDAS POR LOS ESTUDIANTES
Canciones de YouTube que buscan en el momento.
Canciones de Letrilandia (consiste en una propuesta didáctica de los libros de lectura apoyados por canciones. Ed. Edelvives).
Canciones de rutinas , sobre todo en inglés y 10 minutos de música clásica para trabajar la relajación.
Música popular aragonesa sobre todo el repertorio recogido en Chis-chas, Cascabillo y Bigulín (son los títulos de tres libros que coinciden con la Campaña de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón).
Repertorio música clásica (Tchaikovski, Vivaldi y Saint-Saëns, principalmente).
Canciones populares infantiles.
Canciones infantiles en inglés.
Canciones de los payasos de TV y Canta Juegos (proyecto pedagógico musical en formato audiovisual, que revisa el cancionero musical español e iberoamericano).
Canciones Religiosas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios de formación de maestros deben de fomentar la observación y las experiencias de enseñanza en contextos escolares reales, la observación en el aula y las experiencias de enseñanza de campo deberían ser prácticas comunes. Esta experiencia ha favorecido que el estudiante tenga la oportunidad de implicarse directamente y sentirse partícipe del proceso de investigación. A través de la observación, los estudiantes han desarrollado su pensamiento crítico y sus conocimientos básicos de los procedimientos de enseñanza, así como la generación de motivación, el uso de metodologías adecuadas y la gestión de los conocimientos. Tras la revisión de la literatura científica aportada a lo largo de este artículo, se verifica la carencia de estudios e instrumentos para la observación de las prácticas de música en Educación Infantil. En este artículo se aporta un instrumento de observación para la recogida de datos en el aula de Educación Infantil, teniendo en cuenta la formación del estudiante en torno al desarrollo lingüístico y musical. La música y el lenguaje comparten las mismas condiciones de entrada y salida, el medio acústico, a través del cual se expresan y comparten propiedades similares (Igoa, 2010). Son fenómenos complejos que también poseen rasgos comunes en cuanto a su estructura y funciones (Patel, 2008).

Tras la implementación del instrumento de observación en los centros de Educación Infantil, se constata que, aunque el maestro es cada vez más consciente de la necesidad e importancia de trabajar de forma conjunta la música y el lenguaje, todavía quedan algunos aspectos por mejorar, como es el trabajo del desarrollo y adquisición del fraseo musical y del lenguaje, así como la profundización y discriminación auditiva de los parámetros sonoros (duración, altura, intensidad y timbre). También se detecta la necesidad de trabajar la dirección del sonido y el reconocimiento tanto visual como auditivo de los instrumentos musicales. Todos estos aspectos resultan imprescindibles para el desarrollo del lenguaje, basándonos en un buen y adecuado trabajo de desarrollo auditivo mejoraremos la emisión vocal y la comunicación lingüística. Hablar y cantarle al niño conlleva: maduración del cerebro, aprendizaje del idioma y adquisición del tono perfecto (Avorgbebor, 2008).

Cuestiones como la percepción y la discriminación auditiva de los parámetros sonoros en el aula de Educación Infantil, es una necesidad constante de estudio por parte de nuestros estudiantes, sobre las que habrá que incidir en su formación inicial. Según se evidencia en este estudio, los maestros que trabajan la per-

cepción y expresión musical lo realizan de manera espontánea e instintiva y demandan una mayor formación en conocimientos, didáctica y pedagogía musical. Por lo tanto, los datos obtenidos servirán de base para la revisión y mejora de la propuesta de programación de la asignatura, de música en la formación inicial del Maestro en Educación Infantil en particular, y de la práctica educativa en general.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos Educativos*, 4, 13-34. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/484>
- Anguera, M^a T.; Blanco Á.; Losada, J. L. y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Revista Digital*, 5 (24), 1-41. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Avorgbedor, D. (2008). Steven Mithen, The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body. *Empirical Musicology Review*, 3 (1), 22-35. <https://kb.osu.edu/handle/1811/30196>
- Ballantyne, J. & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6 (3), 299-312. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380042000281749>
- Barrón- Sánchez, M^a C. y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista electrónica de investigación y docencia*. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n12/REID12art1.pdf>
- Benítez, M^a Á., Díaz, V. M. y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Música*, 5, 61-69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p001-002>
- Blackmore, J. A. (2005). A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education. *International Journal of Educational Management*, 19, 218-232. doi: 10.1108/09513540510591002.
- Boch, L. (2006) Capacidades tempranas en la percepción del habla y su utilización como indicadores para la detección de trastornos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (1), 3-11. doi: 10.1016/S0214-4603(06)70092-4.
- Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education*, 12 (1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/105708370201201010501>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical (RIEM)*, 3, 11-20. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Conway, C. M. (2012). Ten years later: Teachers reflect on Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrator Regarding Preservice Music Teacher Preparation. *Journal of Research in Music Education*, 60 (3), 324-338. <https://doi.org/10.1177/0022429412453601>
- De la Ossa Martínez, M. A. (2019). Producción e interpretación musical. Mención en lenguajes creativos, estructura y proyecto fíteres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM). *Artseduca*, 24, 117-138. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.11>
- Fernández Morante, B., y García Orozco, J. (2015). De la Psicología de la Música a la cognición musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *Artseduca*, 10, 38-61. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2010/1694>
- Fonseca-Mora, M^a C. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguaru*, 24, 121-134. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/9MCARMEN.pdf
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profe-

- sorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process. *Studies in Higher Education*, 29 (4) 489-503. doi: 10.1080/0307507042000236380
- Igoa, J.M. (2010). Sobre las relaciones de la música y el lenguaje. *Epistemos* 1, 97-125. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/>
- Jauset-Berrocal, J. Á., Martínez, I. y Añaños, E. (2017). Aprendizaje musical y educación: aportaciones desde la neurociencia. *Cultura y Educación*, 29 (4), 833-847. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370817>
- Lafarga, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía*, 43, 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=560>
- Nardo, R. L., Custodero, L.A., Persellin, D. C., Fox, D. B. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54 (4), 278-292. doi: 10.1177/002242940605400402
- Patel, A.D. (2008). *Music, language and the brain*. Oxford, R.U.: Oxford University Press.
- Powell, S. R. (2011). Examining preservice music teachers' perceptions of initial peer- and field-teaching experiences. *Journal of Music Teacher Education*, 21 (1), 11-26. <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>
- Przybylski, L., Bedoin, N., Krifi-Papoz, S., Herbillon, V., Roch, D., Léculier, L. y Tillmann B. (2013). Rhythmic auditory stimulation influences syntactic processing in children with developmental language disorders. *Neuropsychology*, 27 (1), p. 121-131. doi: 10.1037/a0031277
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.
- Richards, J. C. y Farrell, T. (2011). *Practice teaching*. Cambridge: Ed. Cambridge.
- Ruiz- Bernardo, P., Sánchez- Tarazaga, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 21, (1), p. 33-49. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/76242/1/11_REIFOP_V21_N1_2018.pdf
- Salazar, J. (2018). The Role of Classroom Observation in Pre-Service English Teachers' Understanding of the Teaching Profession. *Porta Linguarum*, 30, 193-206. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53735>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tomatis, A. (1987). *L'oreille et la Voix*. París: Robert Laffont.
- Trehub, S. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 1-16. doi: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05721.x
- Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669-673. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/nn1084>
- Zabalza, M. Á. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En Cid, A., Muradas, M., Zabalza, Raposo, M. E Iglesias, M.L. (Coords.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp.35-48). Pontevedra: Imprenta Universitaria.

Ricard Ramon

Universitat de València

**“NARRATIVAS
VISUALES
PEDAGÓGICAS DE
RECONSTRUCCIÓN
IDENTITARIA”**

PEDAGOGICAL VISUAL NARRATIVES OF IDENTITY RECONSTRUCTION

RESUMEN

El artículo presenta los principales resultados de una investigación basada en la metodología de la Investigación Educativa Basada en las Artes. Mediante la construcción de narrativas simbólicas de visualización identitaria y de comprensión y análisis de relatos biográficos creativos, con una finalidad pedagógica y de mejora y comprensión de la identidad propia. Se expone el desarrollo de esta propuesta de investigación, a partir de prácticas pedagógicas y artísticas, con alumnado de un Máster en Educación Secundaria. La propuesta parte de la utilización de la fotografía, la performance y la narrativa como recursos artísticos de mediación en la construcción de nuevos relatos biográficos de comprensión. A partir del análisis de esta producción de datos, se concluye la importancia de los medios narrativos visuales y artísticos, como vía para el análisis de las biografías y la identidad, especialmente en entornos educativos.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías visuales, Educación, Narrativas, Biografías, Artes visuales

ABSTRACT

The article presents the main results of an educational research project focussed on the Arts-Based Educational Research methodology. Through the construction of symbolic narratives of identity visualisation and understanding and the analysis of creative biographical stories, with a pedagogical purpose and focussed on the improvement and understanding of one's own identity, we describe the undertakings of this action research project centred around pedagogical and artistic practices with students from a Master's Degree in Secondary Education. The proposal is based on the use of photography, performance and narrative as artistic resources of mediation in the construction of new biographical accounts of understanding. After the analysis of this data production, the importance of visual and artistic narrative media is concluded, as a way to analyse biographies and identity, especially in educational environments.

KEYWORDS

Visual pedagogies, Education, Narratives, Biographies, Visual arts

NARRATIVAS VISUALES PEDAGÓGICAS DE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Ricard Ramon

Universitat de València

Este artículo forma parte del proyecto “Arteari. Arte y diseño para entornos educativos libres de homofobia y transfobia” con referencia UV-INV-AE18-779907 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2018 del Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València

NARRATIVAS VISUALES, IDENTIDAD, EDUCACIÓN Y BIOGRAFÍAS

Partir de conceptos como narrativas visuales, identidad, educación y biografías, resulta muy estimulante para desarrollar prácticas de investigación, por el gran poder que en sí mismos poseen todos estos conceptos, para acercarse a la comprensión del ser humano y de la producción de los relatos de aprendizaje que el ser humano construye a lo largo de su vida, es decir su biografía. La biografía como relato fundamental del aprendizaje de uno mismo, se construye siempre a base de símbolos, de narrativas y de procesos de imaginación visual sobre quienes somos y nuestra posición en el mundo y frente a los demás. El ser humano necesita de símbolos, de significantes para comprenderse a sí mismo. Prioritariamente, desde la perspectiva del ser humano contemporáneo, especialmente el vinculado a sociedades tecnológicamente desarrolladas, esos símbolos narrativos se construyen sobre todo con imágenes.

No obstante, incluso sin contar con el actual desarrollo tecnológico, la presencia de las imágenes como elemento esencial de pensamiento está y ha estado presente en todas las civilizaciones y culturas desde la existencia del ser humano. Los humanos, necesitamos de la visualización y representación simbólica del mundo, mediante las imágenes, especialmente mediada a través de los lenguajes artísticos, dibujo y pintura de forma tradicional y fotografía en la actualidad. Todos estos lenguajes forman parte de una misma forma de construcción de pensamiento y de aprendizaje necesario, sobre nosotros mismos, y se necesitan y retroalimentan unos a otros en el mundo contemporáneo. Necesitamos visualizarnos e imaginarnos, eso

es más que evidente, extraído de las lecciones que nos ofrece la propia historia.

Será la aparición de la fotografía, sin duda como substituta y heredera directa de la pintura en una evolución tecnológica, la que se convertirá en el modo predilecto de visualización del ser humano y de reflexión, desde el pensamiento visual, de uno mismo. En este sentido no hay más que revisar la recopilación de textos elaborada por Joan Fontcuberta (2016) para comprender la importancia histórica de la fotografía como creación estética y, por tanto, como creación artística, modo de pensamiento y medio de construcción de conocimiento y aprendizaje. Así mismo, aunque este hecho ya está sobradamente reconocido por la comunidad académica, es necesario recordar e insistir en que el pensamiento también se construye a través de las imágenes, como ya demostró en su día el profesor Rudolf Arnheim (1986), así como el papel cognitivo que tienen las artes en general (Efland, 2004).

Las imágenes, es cierto, tampoco son un elemento aislado del mundo y de la sociedad, ni tampoco en absoluto de las narrativas textuales con las que habitualmente se relacionan de forma fluida, transversal y profundamente compleja. Existe todo un entramado de significados, al que nos enfrentamos cada día en nuestro complejo universo visual, que en pocas ocasiones permite detenerse para construir pensamiento reflexivo a partir de las imágenes. Lo visual, lo textual, lo simbólico, lo narrativo, constituyen una única trama sobre la que vamos construyendo nuestro relato simbólico-biográfico a partir de prácticas de visualización artística y pedagógica.

Trabajar, desde una perspectiva educativa, la forma que tenemos de visualizar la identidad de uno mismo, y de imaginar la identidad que sobre nosotros mismos podemos llegar a asumir, permite construir espacios de conocimiento y comprensión del nosotros, de como nos vemos, de como creemos que nos ven, de como otro interpreta con su mirada fotográfica nuestra identidad narrada, y muchas otras formas de pensamiento visual que se derivan de esta experiencia. Todo ello supone un proceso de aprendizaje centrado en esa ecuación lingüística y simbólica que se produce al crear narrativas visuales, pensadas desde la identidad, reflexionadas desde la educación y experimentadas desde un plano biográfico.

El artículo presenta, los resultados de un proceso de investigación, centrada metodológicamente en la investigación educativa basada en la fotografía y el Art Based Research (ABR), metodologías de investigación que describimos en el siguiente apartado. A partir del desarrollo de nuevas narrativas simbólicas de reconstrucción identitaria, basadas en la fotografía artística como recurso prioritario de trabajo y en la participación del docente-investigador en todo el proceso, se desarrolla un proyecto de investigación artística y educativa de exploración simbólica identitaria.

Generar nuevas narrativas visuales de la propia identidad, supone un proceso de comprensión y de activación del pensamiento, que deviene esencialmente un proceso de aprendizaje que parte del pensamiento visual y de la acción educativa. Especialmente si se narra desde la propia concepción de uno mismo, y sin olvidar la enorme importancia que las imágenes, el mundo visual y especialmente la fotografía, tienen en todo este proceso, tal y como lo describe Kerry Freedman (2006):

Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo. p. 27.

LA NARRATIVA BIOGRÁFICA VISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Desde una perspectiva metodológica el trabajo se ha desarrollado partiendo como base del modelo de la Investigación Educativa Basada en Imágenes (Moss y Pini, 2016). Todo ello está directamente vinculado con la Investigación Educativa Basada en las Artes dentro del marco del Arts Based Research (ABR). "ABR is a transdisciplinary approach to knowledge building that combines the tenets of the creative arts in research contexts" (Levy, 2018, p. 4). Entendemos, en nuestra práctica investigadora, a la fotografía como un medio y un lenguaje artístico con finalidad educativa en su uso. Partiendo de este modelo, incorporamos la importancia del relato biográfico en educación. Un modelo que posee una amplia trayectoria en aportaciones de prácticas pedagógicas y en la investigación, pero que, no obstante, en pocas ocasiones se trabaja a partir de la imagen fotográfica o desde una perspectiva estética, simbólica y artística.

Como afirma Peter Alheit (2015, p. 50): "la construcción de la propia vida no es un proceso consistente, lineal, sino un acontecimiento complicado, que tiene que dominar las discontinuidades y las transformaciones." Es aquí donde la educación, y el pensamiento visual, entendido como constructor de nuevas narrativas, hacedor de nuevos mundos (Goodman, 1990) juega un papel importante. A partir de la visualización de la propia identidad o del cuestionamiento de la propia identidad, jugando a crear narrativamente a través de la fotografía, identidades paralelas, pero inevitablemente construidas desde uno mismo y desde su propio cuerpo, favorecemos la reflexión para el desarrollo y dominio de las discontinuidades de la vida. Esto permite la generación de transformaciones positivas derivadas de los cambios que se producen en el pensamiento sobre uno mismo y su propia imagen simbólica y su relato biográfico.

Contribuimos de esta forma a desarrollar el concepto de biograficidad, esa idea de aprendizaje permanente y transformación constante, que a través del lenguaje y del pensamiento artístico y visual, resulta más sencillo acometer.

Biograficidad significa que podemos plantearnos nuevamente, una y otra vez, nuestra vida en los contextos en los que nosotros pasamos (tenemos que pasar) la vida y que experimentamos esos contextos como “formables” y configurables. No tenemos en nuestra biografía todos las oportunidades imaginables, pero en el marco de nuestros límites estructuralmente establecidos tenemos abiertos considerables espacios de posibilidad (Alheit, 2015, p. 58).

Es necesario mencionar los trabajos y las reflexiones precedentes, en la utilización de la fotografía como medio de investigación artístico-educativa las aportaciones del investigador Jose María Mesías-Lema (2008), que propone la construcción de una identidad inventada a partir de la fotografía, como medio de reflexión y aprendizaje.

El proceso de investigación que describimos y analizamos en este artículo, se llevó a cabo a partir de un grupo de alumnos del Máster de formación del profesorado de artes visuales y plásticas en la Universitat de València, futuros profesores de educación secundaria. Los alumnos construyeron, a partir de la propuesta, dos visiones o imágenes de sí mismos, entendidas como relatos biográfico-narrativos, a partir de la fotografía y de una acción performativa y simbólica.

Especialmente en el desarrollo de nuestro proceso de investigación, como ya hemos mencionado, nos centramos en la metodología más específica de la investigación educativa basada en las artes, también llamada Artelnvestigación Educativa que se caracteriza esencialmente, siguiendo los planteamientos de Ricardo Marín (2005) por mantener estrategias de indagación propias de las artes y culturas visuales, basándose en los procesos de creación de imágenes. Aborda problemas educativos en general y de la educación artística en particular. Sus lenguajes y formas de representación prioritarias y distintivas son las visuales y utiliza los mismos criterios de veracidad, objetividad y validación de los utilizados habitualmente en las investigaciones educativas, enmarcado siempre dentro del modelo más general y abierto de investigación cualitativa.

Consideramos, que la construcción de nuevos relatos biográficos es un aspecto fundamental en todo proceso educativo. El objetivo de

estos nuevos relatos es siempre finalmente, reflexionar sobre la propia biografía e identidad de uno mismo. También, sobre la importancia de las narrativas identitarias en el propio proceso de comprensión del ser humano en su conjunto y del ser humano como individuo, con identidad propia, pero a la vez integrada en el marco conjunto de relaciones sociales y culturales del entorno y de los demás seres humanos. Todo ello utilizando recursos artísticos para su desarrollo por considerarlos los más idóneos en estos procesos y haciendo triangular y confluir los modelos metodológicos de la Investigación Biográfica Narrativa, la Artelnvestigación educativa y la Investigación Artístico Narrativa, que comparten muchas características comunes y generan sinergias profundas innegables, cuando se trabajan de forma conjunta en un proceso investigador.

Pero estos relatos, que se construyen a través de la imagen fotográfica y de las experiencias y prácticas artísticas necesarias para este desarrollo, se construyen a partir de la creación de narrativas, mediante lo que definimos como una investigación narrativa, que, tal y como señala María Jesús Agra (2005, p. 136) son “modos de interpretar, construir y reconstruir narrativas”. Y continua esta misma autora definiendo de forma contundente las implicaciones de la narrativa y su capacidad de creación de conocimiento y de proceso de indagación, vinculado de forma clara con la propia biografía:

En suma, la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. En un sentido amplio, podemos afirmar que las personas, en su relación con los demás, y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir –contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, creer, dudar, planificar, vivir...– sus propias narrativas. Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato -narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante. (Agra, 2005, p. 137)

Uno de los aspectos fundamentales en este proceso de investigación artístico-narrativa, es la participación del docente, en su papel

de profesor-artista-investigador, dentro de los parámetros metodológicos de la ABR y del A/R/Tography (Springgay, Irwin, Leggo, y Gouzouasis, 2008). El docente, no actúa, en este proceso de investigación educativa basada en imágenes, como un mero observador pasivo ajeno a los acontecimientos o las prácticas de sus alumnos, sino que se integra, en un proceso de acción artística. Forma parte fundamental de la acción educativa que acontece en un aula. El docente, no puede aislar a su alumnado de sí mismo ni de sus propios relatos biográficos, ambos, profesorado y alumnado, forman parte de relatos comunes y compartidos, a partir de todo un imaginario social vinculado a la profesión que les será común a ambos, con todos los matices que podamos delimitar, y con una biografía en intersección y encuentro permanente.

Aunque se trate de un encuentro temporal, es un encuentro profundamente significativo tanto en la biografía y en el proceso de aprendizaje de los alumnos como en la del propio docente. Excluir, por tanto, al docente de la perspectiva de los procesos de investigación educativa que se construyen en el aula a partir del desarrollo de narrativas comunes, es un error que tiende a situar al docente investigador como aquel antropólogo (Barley, 2009) que aspiraba inútilmente a mantenerse fuera de las sociedades que observaba, creyendo que su presencia no producía influencia alguna en el objeto de estudio.

Estos encuentros se articulan metodológicamente mediante un proceso de investigación coparticipado, un método creativo que se perfila como trabajo de campo, tal y como define la investigadora Dawn Mannay (2017):

Estas técnicas de trabajo de campo varían entre proyectos, pero dentro de las mismas los participantes se posicionan como agentes activos, que están implicados en la creación y producción de datos. Por esta razón en los marcos participativos este trabajo de campo se posiciona como "producción de datos", porque los datos se producen "con" los participantes, en vez de ser una "recolección de datos", que parta de un rol más pasivo de los participantes y de un investigador activo que simplemente recoge los datos que ya existen. (...) Este proceso creativo a menudo va seguido de entrevistas en las que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador.

p. 33

Superado ese punto, en realidad se trata precisamente de resituarse al docente en el lugar que le corresponde en el proceso educativo, y de forma especial, tratándose de un profesor de futuros profesores, en su proceso de formación para desempeñar este rol narrativo-biográfico en el futuro. Este papel, le permite crear y posicionar imágenes simbólicas, que favorecen la construcción de pensamientos complejos, pero tal y como nos recuerda Nicolas Bourriaud (2009, p. 100): "Millones de personas filman, compilan y editan imágenes gracias a softwares que están al alcance de todos: pero fijan recuerdos mientras que el artista pone signos en movimiento."

Esta diferencia fundamental que sitúa la intervención y la mirada fotográfica de un artista en la creación de signos, frente al uso convencional y cotidiano de la fotografía (Bourdieu, 2003), marca y denota la importancia de esa intervención del artista-docente-investigador en la creación de las fotografías en función de la propuesta o pensamiento visual del alumnado.

LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS VISUALES COMO INVESTIGACIÓN ARTÍSTICO-NARRATIVA

A partir de la propuesta del docente, los alumnos debían desarrollar dos visiones o relatos visuales, que construyeran, desde una significación estética, artística, por tanto, una visión de sí mismos. Es decir, una narrativa visual, capturada o sintetizada en una sola imagen, que ellos creyeran que podría definirlos, visualizarlos, a partir del retrato fotográfico clásico. En este caso los alumnos definían como querían ser capturados, construían su propio relato visual, creando el espacio, el entorno y la escenografía, especificando como querían ser registrados por el docente-investigador. Aquí reside la intervención del docente como profesor-artista-investigador, integrado en el proceso, sumando su propia visión artística y fotográfica del alumno, registrando él mismo, mediante el lenguaje fotográfico, la propuesta que nace de ellos. Ellos ejercen de narradores visuales, de creadores conceptuales de una imagen, que es a su vez asimilada, incorporada por el profesor, en este proceso coparticipado, construyendo con la cámara fotográfica la visualización del relato biográfico.

De esta forma se construye una doble mirada, un signo de creación múltiple y compartida entre profesorado y alumnado. La visión del que propone, del alumno, que genera a priori una propuesta de autorretrato y de retrato de una identidad construida sobre su propio cuerpo y rostro, que no deja de ser otra forma de autorretrato simbólico. Por otro lado, la mirada, la visión simbólica como artista y fotógrafo que desarrolla el docente en su práctica investigadora, y que trata de ser lo más fiel posible a la propuesta y caracterización que narra el alumno.

Este tipo de prácticas tiene antecedentes e inspiraciones obvias en la obra de reconocidos artistas contemporáneos que han utilizado la fotografía como medio para la construcción de narrativas estéticas y simbólicas de sí mismos, con las que construyen supuestas identidades para reflexionar sobre su propia identidad o sobre su cuerpo. La profesora Marian López

Fernández Cao (2015) nos ofrece un recorrido por el trabajo de algunas de ellas en uno de sus trabajos como Susan Valadon, Paula Modersohn Becker, Käthe Kollwitz, Claude Cahun, Orlan, Esther Ferrer, Marina Nuñez, etc, lista a las que podríamos añadir a Cindy Sherman o Marta Rosler, como ejemplos paradigmáticos. Al tratarse de alumnos formados en artes visuales, sin duda, son conocedores de estos modelos de referencia, lo que se percibe en algunas de sus propuestas de forma muy clara, como el caso de una alumna que recurre al trabajo fotográfico de Shadi Ghadirian, de su serie Like Every Day del año 2000, como referente directo. La propia alumna escribía en su propuesta de narrativa biográfica que pretendía crear una imagen de la identidad de una mujer que no tiene rostro, que no se muestra, que asume, acata y obedece, que no habla, no cuestiona, no es nadie.

Figura 1

Reinterpretación de artistas como fuente de inspiración narrativa para explorar la identidad.



Fuente: Autor

En esta serie la artista utiliza, retratos de mujeres cubiertas con telas estampadas de colores, simulando una especie de burka colorido, y su rostro se construye con objetos de la vida cotidiana, que se vinculan a su condición de mujer. Se trata de un trabajo visual muy crítico, desde una perspectiva feminista y de género, que la alumna recoge y hace suyo, para incorporarse como mujer, en esa visualización que parte directamente de la obra de la artista, pero que ella lleva a su propia experiencia y la asume en su relato biográfico imaginado. La alumna participante, construye su propio relato narrativo, aprendiendo de la acción y la experiencia estética provocadas por la artista de referencia. Se demuestra así la importancia del conocimiento de las experiencias artísticas anteriores para la construcción de nuevos relatos a partir de ellos, enriqueciendo los discursos y generando conexiones frente a problemáticas sociales que se interpretan de otro modo. En este caso en occidente, pero que comparten discursos y reivindicaciones que, más allá de las diferencias sociales y culturales, son comunes bajo esa mirada feminista.

La reconstrucción de la narrativa visual es profundamente creativa al incorporar una iconografía visual propia de la cultura de la alumna (Fig. 1), como es el mortero, elemento de la cocina tradicional que le es propia, que superpuesto a esa imagen de sí misma sin rostro, una clara simbolización de la anulación identitaria, dentro de todo un discurso social y simbólico de género, sitúa a la mujer en un marco social y asumiendo un rol muy concreto en esas relaciones. Todo ello, demostrando como a través de la acción artística, la mujer a través de su propio cuerpo y rostro delimita un nuevo marco de relación social, mediante la construcción de símbolos visuales que son procesos de reflexión profundos, conscientes, necesarios, para resituar a la mujer en una posición verdadera y socialmente igualitaria a través de un discurso artístico y con finalidad pedagógica, entendida esta como proceso propiciador de transformaciones.

Como escribe Marián López Fernández Cao (2015) respecto a la forma en la que el arte ha servido a las mujeres como altavoz liberador y constructor de nuevos marcos de pensamiento, tanto sobre las identidades, la propia biografía, el cuerpo, y la forma de experimentar todo ello y construirse a una misma en el marco y el entorno al que se pertenece:

Algunas mujeres han reventado el canon del cuerpo femenino, metáfora de lo decible, escribible y maleable. Y la reflexión sobre el tiempo, escrito en sus rostros, en sus cuerpos, en el cuerpo de los otros, han servido de reflexión por un lado para sí mismas pero también como revulsivo de un marco de control externo que rechazaba la madurez de las mujeres y su capacidad de ser sujetos. p. 119.

El arte, por tanto, a través de la creación narrativa y simbólica mediada por un discurso visual y una acción performativa, devienen un medio necesario para establecer esas prácticas educativas transformadoras, emancipadoras y provocadoras de nuevos discursos y posiciones sobre el sujeto, su identidad, y todo lo que ello conlleva, como estamos viendo en la propuesta presentada en este artículo.

En el desarrollo de la investigación, se les pedía a los participantes que, en la primera de las imágenes, deberían mostrarse a sí mismos, como mejor creyeran que podían ser representados y en otra una narrativa biográfica ficticia proyectada. Es decir, se les proponía que se mostraran en un retrato, podía ser un retrato clásico de rostro o un retrato más complejo de cuerpo entero, incluso con una cierta escenografía. Todo ello, son aspectos importantes para tener en cuenta, dado que construyen simbolismos visuales que pueden constituirse como muy diferentes, en función de la construcción narrativa que cada uno de ellos elige. Esta práctica, nos permitía, además, poder reflexionar sobre las prácticas de visualización de la identidad propia que se llevan a cabo en la actualidad a través de los medios de comunicación, especialmente las redes sociales, aspecto que salió varias veces a la luz en las aportaciones y reflexiones de los participantes en las acciones y en los procesos de reflexión e intercambio de la investigación, mediante entrevistas posteriores que acompañaban a las acciones artísticas.

Resulta muy significativo que la mayoría de las propuestas visuales, se vinculan a un relato biográfico asociado al ejercicio de un rol profesional. Como es lógico en futuros profesionales de la docencia, aparecen de forma sistemática la adopción del rol de educador, de la figura del docente. Resulta especialmente concluyente en la investigación como la forma que tienen los alumnos de visualizar su relato biográfico de futuros profesionales de la edu-

cación, esté mediatizada por una visión simbólica procedente de su imaginario visual y personal sobre la propia docencia, y planteando un relato que percibe la práctica de la docencia y del docente, vinculado a una tradición, que por desgracia todavía persiste de alguna forma, de carácter autoritario.

Figura 2

El papel autoritario de la maestra como proyección narrativa de una biografía visualizada.



Fuente: Autor

Proyecta así, como puede apreciarse en la imagen de la Figura 2 como ejemplo, un perfil narrativo, que coincide completamente con otras propuestas del alumnado, demostrando lo persistente que sigue siendo la imagen visual del docente, en este caso de la mujer maestra con un determinado perfil y en un escenario y un entorno concreto muy delimitado.

Es importante entender en nuestro análisis y nuestra práctica, que las imágenes construyen una narrativa completa, incorporando el entorno y la forma de integrarse y abordar ese entorno en la acción delimitadora de la ima-

gen, como parte esencial de la narrativa visual construida. Se integra, por tanto, en los significados concluyentes que podemos extraer a partir de lo que quieren contar los participantes en las acciones. De este modo, la imagen predominante y visualmente potente, al tiempo que simbólica, de la pizarra y de la mesa construye también un simbolismo asociado a los elementos de poder y autoridad que se siguen manteniendo de alguna forma en el imaginario social y visual sobre la propia educación y a una estructura educativa vinculada a una metodología concreta, ya que como sabemos, los entornos educativos (Huerta y Alonso-Sanz,

2017; Alonso-Sanz, 2015) contribuyen de una manera decisiva en la propia práctica docente y en las metodologías educativas aplicadas.

Las alumnas participantes que crearon visualizaciones de maestras manifestaron posteriormente que la biografía que habían querido construir, representaba un modelo, casi un arquetipo social iconográfico del tipo de profesional de maestras que jamás les gustaría ser y en lo que nunca querrían convertirse. Esto delataba sus miedos y preocupaciones frente a una realidad, la de la educación formal normalizada y convertida en rutina socializada, que se aleja de sus deseos futuros, pero que no deja de estar presente de manera persistente como idea de posibilidad de futuro negada a través de esta acción simbólica.

De esta forma, la práctica de una narrativa artística ha abierto la puerta a una reflexión profunda sobre el futuro que, si es visualizado, aunque sea casi bajo una perspectiva de caricatura, permite redefinir mucho mejor la propia construcción biográfica personal, y facilita la comprensión de la proyección de deseos y anhelos de futuro, en este caso, desde una perspectiva profesional.

Es necesario reseñar que la construcción de la biografía visual venía acompañada de un texto narrativo escrito donde se especificaba la vida construida de la persona imaginada, y donde se narraba con todo detalle las características del personaje de ficción creado para ser visualizado a través de la fotografía. Ello les permitía una mayor proyección de aquello que querían narrar a partir de ese relato imaginado que luego era sintetizado en el ejercicio de acción y visualización fotográfica.

Continuando con el análisis de algunos ejemplos de propuestas elaboradas por los participantes, el papel de la mujer en la sociedad y de que forma su proyección profesional se vincula a su propia construcción identitaria, es también una constante en muchas de ellas, lo que denota esa reivindicación permanente de la mujer dentro del ámbito profesional a la que se suma otra lectura también de carácter social. En muchas ocasiones, el éxito personal se vincula al éxito profesional, es una de las lecturas claras que se extraen de estas aportaciones

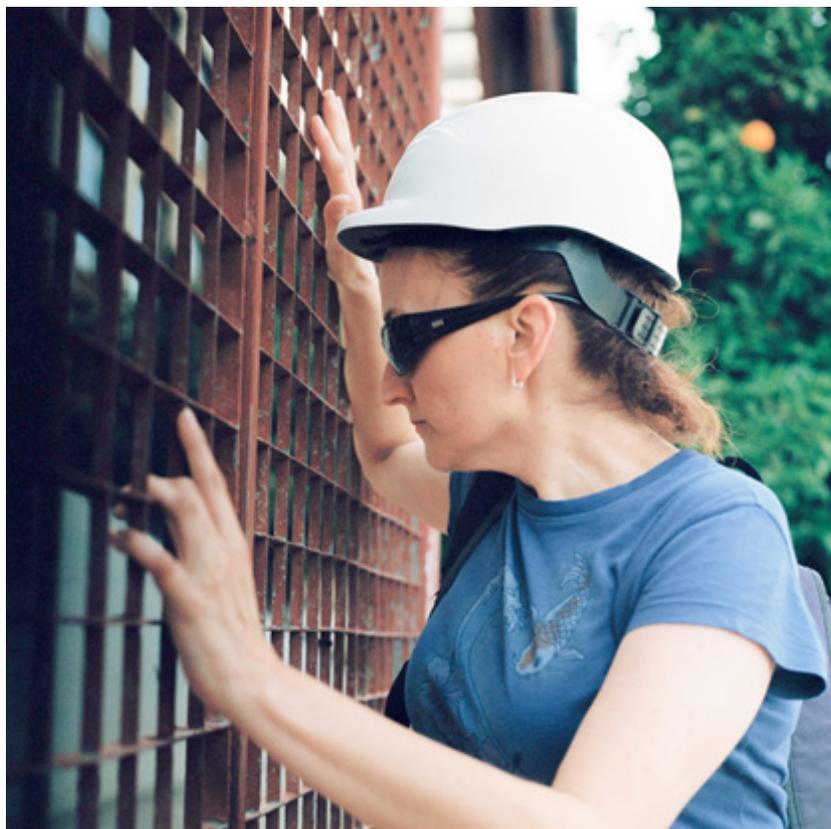
y que coincide con la propia realidad de las sociedades capitalistas del presente. Esta nos acerca a una reflexión que en el ámbito de la investigación no parece estar muy presente y seguimos identificando el éxito de forma exclusiva con el éxito profesional y los objetivos vitales y de proyección biográfica, siguen siendo en su mayoría, de carácter exclusivamente profesional.

Ciertamente esto no es en absoluto algo negativo, y mucho menos desde una perspectiva feminista, al contrario, refuerza esa autonomía de la mujer en el ámbito social y su desarrollo. No obstante, también es cierto que casi siempre se mueve bajo parámetros que marca la cultura del capitalismo, que no debemos olvidar es profundamente machista y creada bajo el auspicio de la más pura ideología del heteropatriarcado, centrada en la competitividad y la competencia permanente y no en el espíritu de cooperación y desarrollo conjunto. Es decir, se basa en la premisa de que tu triunfo implica el fracaso de los otros y no que tu triunfo sea coparticipado y fruto de tu participación cooperativa junto a otros seres humanos y en busca del beneficio, el crecimiento y la evolución colectiva. Se basa por tanto en la consolidación de valores egocentristas asociados a una ideología concreta, pero como demuestran las imágenes de nuestra investigación, muy consolidada y presente en el imaginario general.

Gracias a esta visualización, el trabajo permite cuestionarse de una forma contundente todas estas cuestiones, favorecen que el alumnado participante se replantee a sí mismo. Permite que se visualice en estos roles y se cuestione como mínimo si esa faceta de desarrollo profesional que quiere abordar en el futuro, o que ejerce en el presente, se perfila bajo la premisa de la competitividad y la agresividad o lo hace desde la premisa del desarrollo identitario personal, entre otros factores. Es decir, permite un replanteamiento de la propia biografía en construcción.

Figura 3

La imagen de la mujer profesionalmente activa y desarrollada ocupando espacios antes exclusivamente femeninos, predomina también entre las narrativas visuales de las alumnas participantes.



Fuente: Autor

Dentro de estos relatos creados a partir de la visualización de esta nueva biografía, algunas de las participantes desarrollaron narrativas que describían esa posición de la mujer en su faceta de persona con grandes capacidades profesionales contraponiéndola a la mujer del pasado, que sigue presente, atenazada contra su voluntad en el entorno de una sociedad todavía dominada por el hombre, especialmente en el ámbito laboral (Fig. 3). Así lo describían en los relatos escritos de la biografía paralela y construida previamente, antes de la acción artística visualizadora, como por ejemplo esta alumna que definía la biografía narrativa de su proyección identitaria identificándose con la mujer de hoy, con plenas capacidades aca-

démicas, profesionales y personales. Representándose en una posición de trabajo, como persona capaz, activa y autónoma.

Otro aspecto que destaca también es la asociación de la mujer independiente con su amplia cultura y su vinculación con las artes, lo que nos hace incidir de nuevo en el papel que las artes juegan en el desarrollo social y personal de los seres humanos en general.

Junto a la visualización narrativa de la mujer,

Figura 4

Representaciones visualizadas de una masculinidad arcaica y machista por parte de la performance de un alumno.



Fuente: Autor

existen también propuestas en las que los participantes de género masculino plantean en algunos de sus trabajos visuales, una dicotomía confrontada al tipo de hombre que ellos quieren ser frente a la imagen arquetípica y caricaturizada del hombre de ideología reaccionaria y machista que representan (Fig. 4) y que se identifica claramente con un tipo de identidad y posición cultural que persiste de forma clara en la sociedad.

Otras propuestas construyen identidades visuales híbridas (Fig. 5) que ponen en cuestión de forma tan sencilla como contundente los propios conceptos identitarios de género contribuyendo a ese replanteamiento conceptual que el profesor Ricard Huerta (2016) reclamaba de forma valiente en una de sus investigaciones recientes:

Lo primero que deberíamos aclarar es que los conceptos “transexualidad” y “trans-género” están siendo suplantados por el concepto “trans”, algo que supone eliminar las barreras del binarismo imperante para llegar a conclusiones tan arriesgadas y motivadoras como que “todos somos trans”, es decir, todos tenemos derecho a transitar por identidades cambiantes. Establecer una identidad trans, supone abalanzarse sobre los problemas de orden económico, social y coyuntural, que dificultan este posicionamiento poroso, permeable y dúctil, pero significa también esforzarse por salir adelante elaborando estrategias originales y eficaces, enfrentándose a los múltiples obstáculos que surgen constantemente. p. 24

Figura 5

Representación visual de una identidad híbrida y transfiguradora de identidades tradicionales en la performance de un alumno.



Fuente: Autor

La perspectiva de género, como vemos, predomina claramente en la mayoría de las propuestas narrativas presentadas, permitiendo visualizar y vislumbrar, gracias a la narrativa y a la simbolización, algunas de las problemáticas que los participantes consideran esencial, asociada a esta condición que se perfila como fundamental en la propia construcción identitaria. Al tiempo, todo ello siempre se vincula a la idea del auto cuestionamiento identitario y de la transformación personal, en aras de proyectar una nueva biografía superadora y creadora de un nuevo relato de vida y de las relaciones con el mundo y los demás.

La lectura contundente se establece a partir de que el género, o la identidad sexual condicionan la visión que tenemos de nosotros mismos y especialmente de los demás y suponen un muro, un impedimento para el desarrollo de la identidad propia, si no se consigue liberarse

de las convenciones impuestas por el género y el marco social que se impone. En este sentido la identidad, como se visualiza en los trabajos del alumnado, es en gran parte una construcción social, que depende en gran medida de cuestiones ajenas a nuestra propia voluntad y acción consciente de manera tal que, en gran parte, identifican que se construye por imposición, por características del propio entorno, por lo que se puede concluir que se construye desde los demás y para los demás, especialmente la visualización de la propia identidad se hace para otros.

Pero también es cierto, que visualizar la propia identidad, aunque sea bajo estas premisas, nos permite indudablemente mirarnos a nosotros mismos de una forma en la que pocas veces lo hacemos, lo que favorece el propio cuestionamiento de la forma en la que construimos nuestra identidad, para quién la construimos,

cómo y por qué. Este ejercicio, contribuye a una reflexión y un replanteamiento y nos induce a generar cambios mucho más conscientes en nuestro propio relato biográfico futuro.

Para finalizar la descripción del desarrollo del proceso de la investigación, anotar que uno de los aspectos que es necesario mencionar de la acción, tiene que ver con cuestiones vinculadas al uso de una tecnología concreta, puesto que no hay que olvidar que la fotografía requiere del uso de una determinada tecnología de captura de imágenes que, bajo nuestra perspectiva, tienen una influencia muy notable, tanto en la concepción, desarrollo, reflexión y conceptualización de este trabajo. Para realizar las fotografías del proyecto, de las que solo se muestran algunos ejemplos en el artículo, se utilizaron exclusivamente medios analógicos de registro visual. Todas las fotografías se tomaron con una cámara analógica de formato medio, y se utilizó película de 120 mm. que posteriormente fueron reveladas y escaneadas directamente desde el negativo en un laboratorio fotográfico especializado. La digitalización, es la única fase no analógica de todo el proceso, construyendo un proceso híbrido de trabajo que integra las tecnologías en función de su beneficio simbólico y pedagógico en cada momento, sin necesidad de renunciar a ninguna de ellas.

La utilización de un medio analógico responde a una intención conceptual previa basada en primer lugar en la idea de materialización visual de lo real. A partir de la fotografía analógica, a diferencia del registro digital de una imagen, que genera un registro de información que luego es interpretada visualmente a partir de procesos electrónicos, la fotografía analógica genera un registro material, físico, inmediato de la composición simbólico-narrativa que los alumnos han propuesto. Esto provoca una reflexión conceptual de partida sobre la materialización física de las imágenes, aunque sea en negativo y a falta de un proceso químico para su fijación, que nos remite incluso al eterno debate del aura benjaminiana (Ramírez, 2009), tan unida a los discursos estéticos y a la simbología artística.

A pesar de que el registro material es inmediato, como hemos dicho, la visualización del resultado se demora unos días, como mínimo. Entre unos alumnos que ya pertenecen a las llamadas generaciones digitales, el hecho de no poder ver con inmediatez el resultado de

la imagen que acaba de ser registrada, les genera enfrentarse al mundo de las imágenes desde una perspectiva más compleja y muy diferente a la que están acostumbrados. Empezando por el propio efecto sorpresa que esto les provoca, y que no hay que menospreciar en absoluto cuando hablamos de prácticas educativas y de procesos de comprensión del mundo a través de la imagen como forma de pensamiento.

En nuestro proceso, insistimos en entender la imagen fotográfica como un elemento que existe incluso antes de ser tomada o registrada, ya que se construye simbólicamente a través de la acción pensante y de la acción física, corporal, artística y performativa, en el trabajo que planteamos.

LA FOTOGRAFÍA COMO MEDIO VISUALIZADOR Y ARTÍSTICO DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS DE APRENDIZAJE

Como conclusiones del proceso de investigación desarrollado y analizado en este texto, hemos de insistir en la creciente importancia del uso de las imágenes, de la fotografía como medio o instrumento de creación de pensamiento simbólico. A partir de este tipo de prácticas de investigación de aula, extraemos conclusiones significativas respecto al uso de la imagen fotográfica como un medio perfectamente adecuado para la construcción de relatos simbólicos vinculados a procesos biográficos de aprendizaje y reflexión personal sobre la propia proyección biográfica de uno mismo.

Otro de los aspectos que cabe destacar finalmente, es el hecho de que durante todo el proceso de la investigación artístico-narrativa, los alumnos participantes construyen como mínimo, tres fases en el proceso de la investigación: interpretación, representación y comprensión de sí mismos. Al situarse en diversos planos narrativos frente a su propia identidad gracias a la fotografía artística y a la participación del docente como profesor-artista-investigador.

En la primera fase, los alumnos se ven obligados a interpretar, activando su pensamiento imaginativo, a partir de su propia visualización narrativa, su identidad y una proyección sobre sí mismos de otra identidad proyectada, tal y como hemos visto. Conviene recordar en este

punto las palabras que escribía el profesor Elliot Eisner (2004, p. 21) cuando definía la imaginación como “esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible” y que también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental.

Este proceso imaginativo les ha conducido a una nueva manera de conocerse a sí mismos asumiendo un rol diferente, incluso en muchas ocasiones completamente contrario a la propia identificación personal. Ello les conduce a enfrentarse a una biografía que, al hacerla propia, al proyectarla sobre sí mismos, les fuerza a una reflexión sobre su propia identidad. Reflexionan sobre quienes son, como se visualizan en el futuro y también y de forma especial sobre quienes no son o no se sienten y sobre quienes no les gustaría ser. Esto promueve una asunción consciente del propio yo y de la importancia de la voluntad y la acción a la hora definir y construir una identidad y una biografía propias de forma consciente y no puramente contingente.

Se establece a través de esta investigación artístico-narrativa la posibilidad de definir y construir caminos propios en función de la toma de conciencia del propio yo a través del juego simbólico y narrativo de imaginar o imaginarse en otras identidades.

La segunda fase consistió en construir una narrativa visual interpretativa, a través de la acción artística performativa y visualizada mediante la práctica fotográfica. Es decir, se pasó de la acción pensante, del proceso de creación imaginada de relatos biográficos y retratos o autorretratos, descrita en el párrafo anterior, a la acción performativa, a partir del propio cuerpo como vehículo de construcción de los propios relatos. Esta es una diferencia fundamental frente a otras propuestas, basadas en la acción narrativa como medio de construcción de biografías críticas, el hecho de que eres tu mismo quien participa de esa construcción del relato, con el objetivo del cuestionamiento de tu propio relato biográfico real a partir de la reflexión establecida cuando te visualizas. Se percibe uno mismo en ese otro papel, que se ha creado por alguna razón que sale a la luz en el proceso final de autorreflexión consciente, de comprensión y transformación.

Finalmente se llega a la última fase, que es la fase de la comprensión, y que culmina el proceso completo. Se trata de una fase a la

que no se podría llegar sino fuera a partir de las acciones educativas propuestas en las fases anteriores, y descritas y analizadas en este artículo. Entendemos las experiencias educativas como vías para la construcción de conocimiento y de autoconocimiento, dentro de la perspectiva cognitiva. Los participantes en el proceso, después de pasar por las dos fases anteriores, tal y como relatan los procesos de reflexión y las entrevistas posteriores, son mucho más conscientes de su propia situación vital, frente a la sociedad, a los demás y frente a sí mismos, gracias a esa construcción visual simbólica narrativa realizada, aparentemente tan sencilla, pero provocadora de cambios de conciencia y transformaciones muy relevantes.

REFERENCIAS

- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: La investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 126-150). Granada: Universidad de Granada.
- Alheit, P. (2015). ¿Identidad o “biograficidad”? En F. J. Hernández y A. Villar (Eds.), *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales* (pp. 19-70). Barcelona: UOC.
- Alonso-Sanz, A. (2015). Entre aulas educativas y aulas en la Cultura Visual. Visibilizando relaciones interpersonales y espaciales en ámbitos educativos formales. *Imaginar*, 59, 33-74.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Barley, N. (2009). *El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro* (23 ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

- Fontcuberta J. (ed). (2016) *Estética fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGTB*. Madrid-Barcelona: Ega-les.
- Huerta, R., & Alonso-Sanz, A. (Eds.). (2017). *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura*. València: Tirant Lo Blanch.
- Levy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford Press.
- López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea ediciones.
- Marín Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o arteinvestigación educativa. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.
- Moss, J., y Pini, B. (Eds.). (2016). *Visual Research Methods in Educational Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Mesías Lema, J. M. (2008). El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 69-94.
- Ramírez, J. A. (2009). *El objeto y el aura*. Madrid: Akal.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., y Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.



Rosa de las Heras Fernández

UNIR

**“TEACHING
FLAMENCO
ZAPATEADO:
A NEW NOTATION-BASED ME-
THODOLOGY”**

LA ENSEÑANZA DEL ZAPATEADO FLAMENCO:
UNA NUEVA METODOLOGÍA BASADA EN LA NOTACIÓN

ABSTRACT

Dance has traditionally been taught using a style based on teacher-pupil oral transmission, imitation and repetition. While there are notation methods for dance, few proposals for zapateado notation exist. This research develops a critical analysis not only of the currently existing notation systems for flamenco zapateado, but also of rhythmic notation systems for percussion based on the traditional Western system of musical notation, which form the basis of the foundations of the system of the method of notation presented here. The article shows that this flamenco zapateado notation system is the first to combine how the foot strikes the floor with the rhythmic aspects using notation with a clear visual appearance and a sequence of didactic content which takes into account motor aspects as well as rhythmic ones.

This research is linked to the Research Project *A connected classroom. The teaching portfolio as a narrative-artistic resource of research and learning, in the training of teachers of Primary Education (2019-2020)*, in the First Plan of Research and Transfer of the University of Malaga.

KEYWORDS

Teaching, Dance, Notation, Zapateado, Flamenco

RESUMEN

La forma de enseñanza en danza tradicionalmente se ha llevado a cabo por medio de la transmisión oral, imitación y repetición, maestro-alumno. Además, existen métodos de notación en danza y sin embargo, escasas propuestas de notación de zapateado. La presente investigación desarrolla un análisis crítico no sólo de los sistemas de notación de zapateado flamenco existentes hasta el momento, sino también de las notaciones rítmicas para percusión fundamentadas en el sistema de notación musical tradicional occidental en los que se sustentan las bases del sistema del método de notación que se presenta. Las conclusiones del artículo evidencian que este método de notación de zapateado flamenco es el primero que aúna las formas con las que el pie golpea el suelo junto con los aspectos rítmicos a través de una notación con apariencia visual clara, y con una secuenciación de contenidos didácticos que tienen en cuenta tanto los aspectos motrices como los rítmicos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, Danza, Notación, Zapateado, Flamenco

TEACHING FLAMENCO ZAPATEADO: A NEW NOTATION-BASED METHODOLOGY

Rosa de las Heras Fernández

UNIR

INTRODUCTION

Dance teaching methodologies have not been sufficiently addressed in the research field (Elvira, 2018). The basic content transfer method is student-teacher oral transmission, imitation and repetition, which in physical education is known as command style teaching (Mosston and Ashworth 1993). This teaching method, through hearing, has also been used for teaching people to play instruments (Pacheco 2018). The mirror image presents to the dancer one type of visual representation of his/her kinaesthetically felt movement which at times aids self-correction and performance accuracy (Ehrenberg 2010). In addition, there are written forms of symbolic representation of body movements, with Laban notation (Hutchinson 2005) and Benesh notation (1969) among the best known. There are studies that analyse the usefulness of the Laban notation method as a tool for analysing movement to study the structure and form of dance (Dania, Tyrovala and Koutsouba 2013).

There are also other notation methods, such as Eshkol-Wachman, which are used to develop coordination (Al-Dor 2006). A variant simplifying the Laban notation method is Motif Notation (Guest 2013) for creating, talking about and analysing choreographies to establishing a deep and rich dance language. The ultimate aim is to raise awareness of the benefits of dance notation among all educational communities, creating literacy about and providing a notation for each style of dance (Heiland 2009). Consequently, flamenco, as a dance representing Spanish culture, should not be excluded from the potential benefits of notation. One of the fundamental elements of flamenco dance is zapateado, which can be treated as

a percussion instrument and so should have a specific rhythm-based notation on which to base learning. However, despite the existence of various proposals for zapateado notation, none have yet been designed as a didactic approach to aid learning. Therefore, the aim of this work is: (a) to analyse the proposals for flamenco zapateado notation published to date; (b) to describe the particular features of flamenco music that are relevant when transcribing it and some simple forms of notation for percussion instruments; (c) and finally, based on the specific features identified, provide a didactic proposal based on flamenco zapateado for a visually clear and intuitive tool to facilitate learning of the rhythm and notation of zapateado.

ZAPATEADO NOTATION SYSTEMS

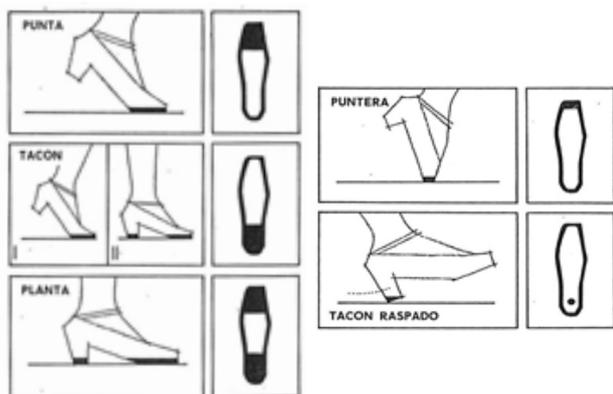
In this section, three ways of transcribing zapateado will be described. While these are not recent, they are of interest as the only ones yet published. These three proposals are presented in chronological order.

First proposal: Martínez (1969)

One of the first documents written about flamenco dance, specifically its teaching, was by Martínez (1969). This has been a reference point for many others. In it, the author notes theoretical and practical aspects of flamenco dance, and this is probably where a proposal of symbols for transcribing zapateado is offered for the first time. It is shown in figure 1:

Figure 1

zapateado notation symbols, basic techniques (Martínez 1969, p.89-90)

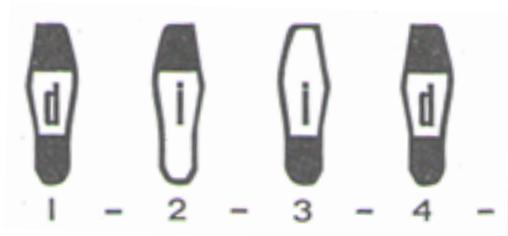


In figure 1, on the left, we can see how Martínez shows three stamping positions: “toe”, “heel” and “sole”. On the right, the “tip toe” and “scraped heel” stamps are shown. In total it shows a reduced number of 5 different types of stamp with which the foot strikes the floor, which from now on we will call *basic techniques*. To the right of each position, the author gives the notation in the shape of a foot. For her proposed notation, she uses a silhouette of a foot with the area contacting the floor marked in black. This criterion is used consistently throughout all of the proposed stamp notations apart from the “scraped heel”, which she represents with a black dot in the centre of the heel area.

She also uses the letters “D” and “I” for the right (*derecha*) and left (*izquierda*) feet, respectively, to show the side, and numbers to indicate musical times.

Figure 2

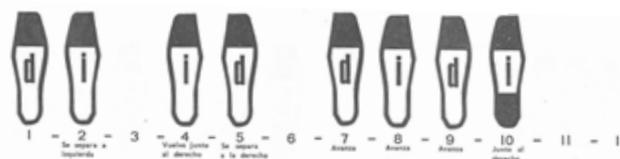
zapateado notation symbols, left and right foot (Martínez 1969, p.88)



In addition, Martínez (1969) shows a series of exercises containing descriptions of forward, clockwise and counterclockwise motion in his notation. Nevertheless, these indications do not present the motion accurately.

Figure 3

Exercises involving foot motion (Martínez 1969, p.115)

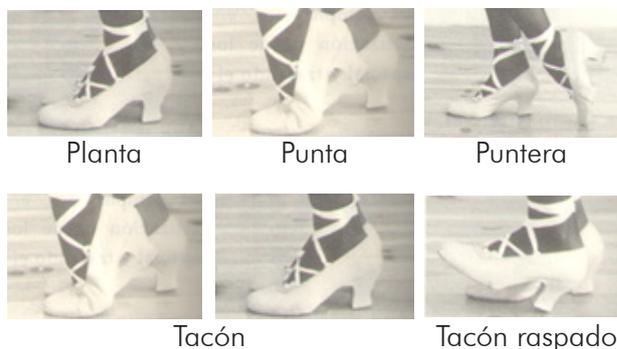


Second proposal: Alarcón (2004)

Another notation system is the one suggested by Alarcón (2004). In it, we can see that the nomenclature for the foot techniques is the same as Martínez suggests (1969).

Figure 4

zapateado notation symbols, basic foot positions (Alarcón 2004, p. 26-30)



Alarcón proposes a technique where the percussion with the floor is not produced as a sharp beat but through friction between the foot and the floor. From here on, this will form part of what are called advanced techniques. He calls this technique “flic-flac” (figure 4).

Figure 5

zapateado notation symbol, flic-flac (Alarcón 2004, p.33)



As shown in figures 3 and 4, Alarcón includes photographs for the different types of technique. However, in his notation, he does not include symbols to represent the foot. Instead, in his notation proposal, he sacrifices the simplicity of the visual for percussion lines and letters as used in traditional percussion notation models, as shown in figure 5. In total we can see that he indicates three percussion lines for three-foot techniques: a percussion line with the letter "P" for the toe (*punta*); a percussion line with "T" for the heel (*tacón*); and a percussion line with "Pl" for sole (*planta*). For the tip of the toes (*puntera*), Alarcón suggests the letter A above the figure on the "P" for the toe line, and for the scraped heel (*tacón raspado*) the letter R above the corresponding figure on the "T" for heel line.

He uses the code D{ for the right foot (*derecha*) and I{ for the left (*izquierda*). Furthermore, it can be seen that the complete rhythmic sequence is shown on the upper percussion line, regardless of the technique or foot used to do it.

Figure 6

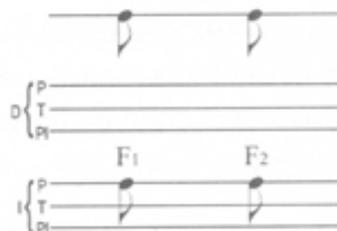
zapateado notation symbols, basic foot positions, representation of the foot and rhythm (Alarcón 2004, p.158 and 16)



For the "flic-flac" advanced techniques of zapateado with friction, he uses the letter F above the "P" for toe line: F1 when the direction of the movement of the friction is outwards away from the body, and F2 when the direction is inwards.

Figure 7

zapateado notation symbol, flic-flac (Alarcón 2004, p.17)



The rhythmic aspect of Alarcón's method is based on the traditional Western system of notation, regarding the use of rhythmic figures and time signatures. He selects 12:4 time signatures as a way of transcribing 12 beat flamenco styles. It is also important to note that, as Alarcón (2004) is a musician, what he proposes in his method is a collection of zapateado exercises and steps that have been created by different teachers and professionals from flamenco dance.

Figure 8

zapateado notation symbols, 12 beat time signature (Alarcón 2004, p263)

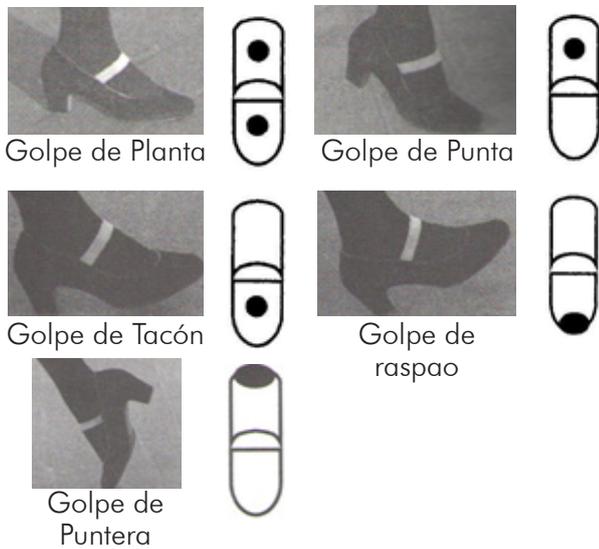


Third proposal: Pablo and Navarro (2007)

Pablo and Navarro use their own system of symbols for flamenco zapateado (2007, p.99). They suggest a different shape to represent the shoe and within this silhouette, they sketch in boldface different shapes in the part of the shoe that makes contact with the floor.

Figure 9

Zapateado notation symbols, basic techniques (Pablo and Navarro 2007, p. 96-99)



direction, with arrows indicating the direction of the movement of friction with the floor, although on this occasion they call it “scraped toe”. The symbol on the right represents *unsounded positions*, with two concentric circles representing the area where the foot is supported without stamping.

Figure 11

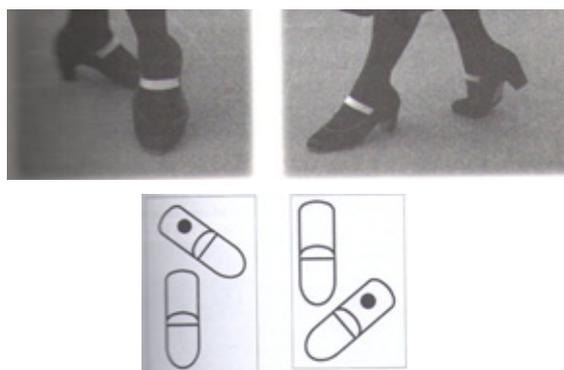
zapateado notation symbols, advanced techniques (Pablo and Navarro 2007, p.97- 100)



The authors also show how all of these types of sounded stamp can be produced with different foot positions as they can cross in front or behind in zapateado. They represent this in their notation system by inserting symbols for crossed feet (figure 9).

Figure 10

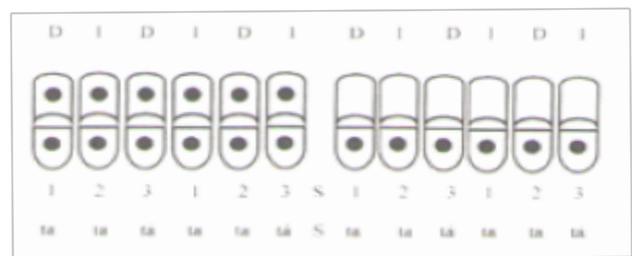
Zapateado notation symbols, crossed feet (Pablo and Navarro 2007, p. 97)



Finally, figure 11 shows the notation for a group of steps which are produced in flamenco zapateado and are known as “escobilla”. These symbols are intended to show: the techniques; the rhythmic aspects with the syllables ta-ta-ta-ta and silence with (s); and the side, using D and I for the right (derecha) and left (izquierda) foot respectively. In the case of the rhythmic indications ta-ta-ta-ta and (s), a syllable cannot offer any reference to the duration of a sound, just as the symbol for silence, (s), cannot indicate the pause time of this silence.

Figure 12

escobilla de tanguillo (Pablo and Navarro 2007, p.114)



Pablo and Navarro (2007), like Alarcón (2004), show other foot positions that are not as basic (figure 10). On the left their method shows the same advanced technique as Alarcón (2004), brushing the foot on the ground without stamping, in a forwards or backwards

Furthermore, with a brief written description, the authors attempt to differentiate between zapateados that involve movement and those that do not: “the first six times involve moving forwards and the next six staying on the spot” (Pablo and Navarro 2007, p. 113). However, the description “moving forwards” does not tell

us precisely where the movement leads to or in which direction it is made, since, as Laban noted, these are ‘descriptions of steps in words, which are inadequate to provide a framework for the movement, or in choreographies that in reality nobody could decipher’ (Laban 1975, p.14). Consequently, in the method of Navarro and Pablo (2007), neither the aspects of movement in the zapateado nor the rhythmic aspects are clear.

Comparative summary of the proposals

To summarise, the contributions by the different authors presented here show eight different aspects of zapateado notation: (1) basic techniques; (2) advanced techniques; (3) side; (4) rhythmic aspects; (5) unsounded positions; (6) foot positions in movement; and (7) compiled transcription of zapateados. Table 1 summarises these aspects. Aspects represented are marked with an “X”. The symbol “~” is used for aspects that are not represented clearly (whether because of visual complexity or because they are represented in an incomplete or deficient form). The square is left blank when the aspects is not represented at all.

Table 1
Aspects represented in the different notation systems

	Martínez	Navarro y Pablo	Alarcón
1 Mecanismos básicos	X	X	~
2 Mecanismos evolucionados		X	~
3 Lateralidad	X	X	X
4 aspectos rítmicos	~	~	X
5 posiciones no sonoras		~	
6 posiciones de pies en el desplazamiento		~	
7 Transcripción recopilatoria de zapateados		~	X

Table 1 shows different properties of the flamenco zapateado notation symbols presented. Not all of them are particularly relevant, for example, the position and movement of the feet when doing zapateado does not have a direct effect of the sound aspect and so would not be a parameter for analysis if we want to know about the musical characteristics of the zapateado. Accordingly, it should be noted that while rhythm is one of the fundamental aspects to take into account in the act of stamping, only Alarcón (2004) shows it fully. Nonetheless, and despite this, his proposal is not simple, as reading the techniques when they are represented by lines and letters is not visually simple and intuitive. Furthermore, flamenco music has cer-

tain distinctive features that must be taken into account when deciding which method to use to transcribe it. Consequently, the peculiarities of the transcription of flamenco music will be discussed below, and some examples of transcription of percussion instruments will also be shown in which the system of symbols is clear, simple and intuitive.

MUSIC IN FLAMENCO

Musical transcription of the flamenco time signature

Flamenco styles have been transcribed in different time signatures and eight different forms are shown: (1) 2x4 time signatures; (2) 4x4 time signatures; (3) 3x4 time signatures; (4) 12x4 time signatures; (5) 12x8 time signatures; (6) 6:8 time signatures; (7) compound 3x4/2x4 time signatures and (8) compound 6x8/3x4 time signatures. Table 2 summarises these aspects. Time signatures in which it has

been transcribed are marked with an "X". The symbol "~" is used to mark ones with transcription criteria that, as in the case of zapateado, could make reading difficult (whether because the transcription is based on melodic aspects, because of the change in time signature or because the figure representing the beat varies). The cells are left blank if this time signature has not been used for transcription.

Table 2
Transcription of flamenco styles in time signatures

Tipos de compás	Transcription	Tangos tientos Marianas Farruca Garrotín Rumba y Taranto				Seguiriya	Seguiriya, Soleá, Alegrías, bulerías y Guajira
		Fandangos		Soleá			
Binarios	Compases de 2x4		~				
	Compases de 4x4		X				
Ternarios	Compases de 3x4	X		X			
Compases de 12 tiempos	Compases de 12x4	~				X	
	Compases de 12x8					~	
	Compases de 6x8			~			
	Compases de 3x4/2x4				~		
	Compases de 6x8/3x4				~		

On the one hand, we can see how the fandango flamenco style has been transcribed in 3x4 or 12x4 time. Transcribing this in 12 beat time signatures takes into account the melodic phrase of the song as each melodic phrase has 12 beats, and so this type of transcription prioritizes the melodic element and is not adjusted to the rhythmic element which is what is present in the zapateado. Consequently, the way to adapt to this instrument would be to transcribe it in 3x4 time.

Different ways of transcribing the tango, tiento, Mariana, Farruca, Garrotín, Rumba and Taranto styles are also shown. These are transcribed in both 2x4 and 4x4 time. These flamenco styles are accompanied with clapping in groups of 4 beats, and so it would be advisable to use the same beat referent chosen for the Fandango, namely, 4x4.

Finally, 12 beat flamenco styles have been transcribed in a variety of ways. Transcribing

12 beat time signatures in other time signatures can make them difficult to read, especially if these time signatures have changes in beat, moving from a minim beat to a quaver beat in each time signature. Nonetheless, transcribing these styles in 12x4 time is a simple visual method which fits the counting method the bailaores—flamenco dancers—use (Gamboa and Núñez 2007). Furthermore, if we consider that in the previous styles, transcribing time signatures in the minim beat has suited us, it would be a good idea to select this same rhythm, namely 12x4, thus simplifying reading (Mathys 1986) and standardizing criteria.

THE MUSICAL TRANSCRIPTION OF RHYTHMIC PERCUSSION

We have already seen how Laban notation is essentially based on body movements. The body movement relating to the sounded motion has also been the object of study in the case of musical performers, where analysis of the movements made when using percussive techniques on the guitar have been studied with Laban notation (Fernandes-Weiss 2018). On other occasions, and taking into account that in Western popular music, drums and percussion are important for emphasizing and giving shape to the rhythm, automatic forms of percussion transcription (ADT) through computational methods have been revised (Wu et al. 2018). In any case, the fundamental way of transcribing the rhythm has been through musical notation systems. There are various forms of musical notation for percussion instruments, especially in contemporary music (Vickery et al. 2017; Hope, 2017). Other studies have focussed on analysing the two main forms of notation with percussion instruments associated with a particular country, as in the case of the Brazilian pandeiro (Gianesella 2012); we regard flamenco zapateado as a percussion instrument, and so its transcription has similar features. Therefore, some aspects of the notation systems for percussion instruments will be set out below.

Side: letters and percussion lines

In various rhythmic notation systems, we find the usual approach of L for left and R for right (Pearcey and Duckett 1992). Another form of notation is proposed by Llacer (1981) who uses D (*derecha*) for right and I (*izquierda*) for left on a staff.

Figure 13

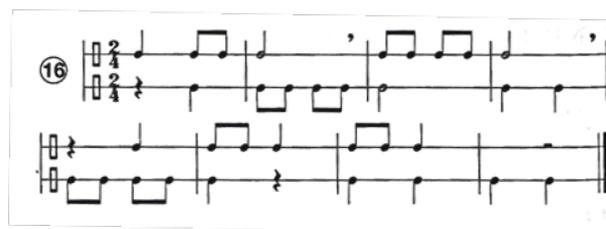
Musical transcription for the right and left: D and I (Llacer 1981, p.63)



In the same way, Martín (1984a and b), uses the letter "D" to indicate the right (*derecha*) and "I" for the left (*izquierda*) on one of his staves. However, in some percussion systems we find single-line staves used to transcribe untuned percussion instruments (Geroy T. and Lusk 2004, p. 159). Two single-line percussion staves are also found, to distinguish between right and left. The right is shown with the upper percussion line and the left by the lower percussion line: this is the case of the Burns & Feldstein percussion method (1985) and the didactic method of López (2006).

Figure 14

Musical transcription for the right and left signs: bigram (López 2006, p.20)



As figure 13 shows, the two percussion lines represent two different rhythms intended for body percussion with the right and left hands or two different instruments. In Spanish dance, as well as stamping with the feet, castanets are used as a percussion instrument to create rhythms. There is a method for learning the rhythm and notation of the castanets (Maleras, 2009b) which also uses two single-line percussion staves, the upper one for the right hand and the lower one for the left hand.

Figure 15

Musical transcription for the right and left indications: two single line percussion staves (Maleras 2009b, p. 29).



In the transcription methods described, we find two basic ways of indicating right (derecha) and left (izquierda), either with letters (L-R/D-I) or with single-line percussion

is represented by a conventional notehead in the first space. Hi-hat notes are written in the third space with a rhombus symbol.

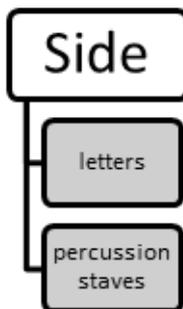
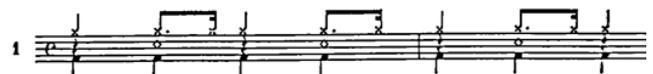


Figure 16

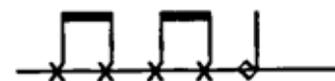
Musical transcription representing percussion: noteheads with crosses and rhombuses (Llacer 1981, p.79)



It is also common to find an "x" as a notehead to indicate clapping (Geroy and Lusk, 2004).

Figure 17

Musical transcription to indicate percussion: noteheads with crosses (Geroy and Lusk 2004, p.152)



Techniques: noteheads and numbers

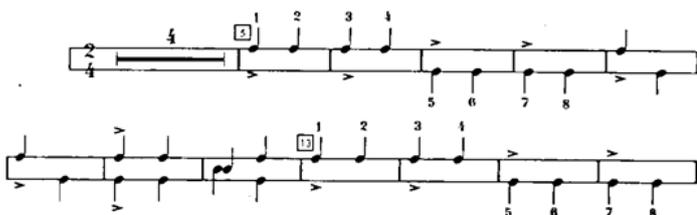
There are various types of transcription to represent different types percussion, whether body percussion with the feet (such as the sole, toe or heel) or the hands (such as the index, finger, ring finger or middle finger) or percussion with different instruments. We can see that most of the transcription methods described use conventional noteheads; however, in various musical notation systems, especially for percussion, the notehead is replaced by other symbols to identify different types of impact or instrument. With drums, for example, Llacer (1981) uses the lines of the staff and different symbols as noteheads to indicate the different instruments which create the rhythm. Figure 16 shows that in the space above the top line of the staff, the notehead representing playing a cymbal with the right hand is marked with an "x". Playing the snare drum using the left hand

Another way of representing percussion sounds is the one proposed by Maleras (2009a) using numbers to indicate which fingers make the sound on the castanets. The numbers 1, 2, 3 and 4 appear above the note symbol on the upper line and the numbers 5, 6, 7 and 8 on the lower percussion line, below the note. As figure 19 shows, on the upper percussion line, finger 1 represents the little finger of the right

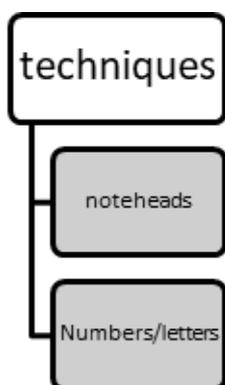
hand, finger 2 is the ring finger, 3 the middle finger and 4 the index finger. The same finger sequence is established on the lower line, using number 5 for the little finger, 6 for the ring finger, 7 for the middle finger and 8 for the index finger of the left hand.

Figure 18

Musical transcription representing percussion with the fingers (Maleras 2009, p. 30)



In summary, depending on the transcription methods described and how the percussion is produced, we find the notehead replaced by symbols and we also find the use of numbers (figure 17) or letters (figure 5) to represent the finger or part of the foot that strikes the floor.



PROPOSED NOTATION FOR LEARNING FLAMENCO ZAPATEADO

In the first part of this study, we examined the different notation methods for flamenco zapateado. Table 1 showed a series of aspects that are present to a greater or lesser extent in each of the proposals presented. After analysis, and treating flamenco zapateado as a percussion instrument, rhythmic aspects were covered in greater depth with aspects covered by other authors, such as non-sounded positions or positions in motion, which are linked to movement being ignored. Furthermore, and taking into account that it is a didactic proposal, the use of visually simple forms of transcription to

facilitate learning was considered. This would affect how techniques, side and rhythm are transcribed. The next three subsections will be dedicated to describing each of these aspects, and then the didactic proposal for notation in its different methods will be presented.

The techniques

The ways the foot strikes the floor will be indicated using symbols that representing the shape of the foot and will be inserted as noteheads, as this is felt to be visually simpler for transcribing the zapateado as seen in the transcription of other types of percussion (figure 15).

Figure 19

flamenco zapateado notation symbols (De las Heras-Fernández 2015, p.10)

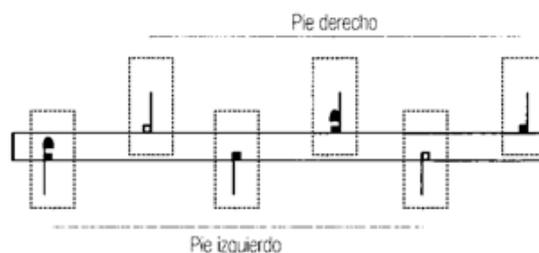


Side

The right and left foot are shown with percussion lines, indicating the right foot on the upper line and the left foot on the lower line. This is a simple transcription method and is similar to the transcription of castanets (figure 17).

Figure 20

Right and left indications (De las Heras-Fernández 2015, p.14)



Rhythm

A single note symbol (the crotchet) is used to transcribe the different flamenco time signatures (3:4, 4:4 and 12:4) as in Alarcón's proposal (2004), since as well as simplifying reading, it better fits the needs of the instrument being transcribed, in this case the zapateado. Also,

the rhythm uses a standardised system based on traditional Western musical notation, thus facilitating its dissemination.

Figure 21

3:4 time signature (De las Heras-Fernández 2015, p.17)



Figure 22

4:4 time signature (De las Heras-Fernández 2015, p. 62)

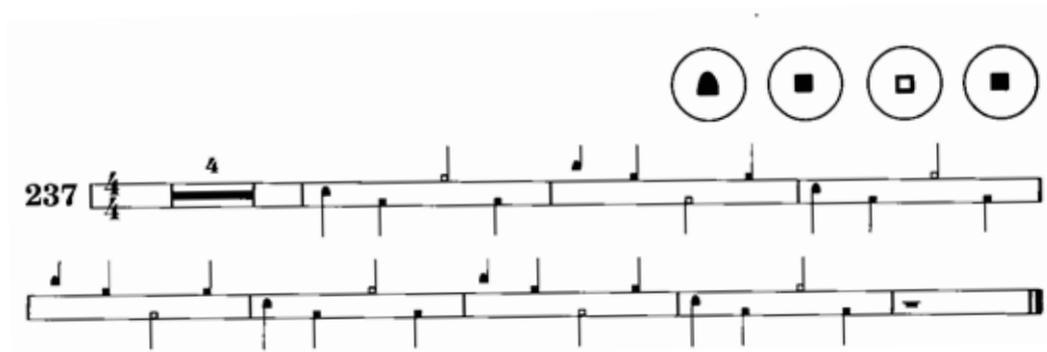
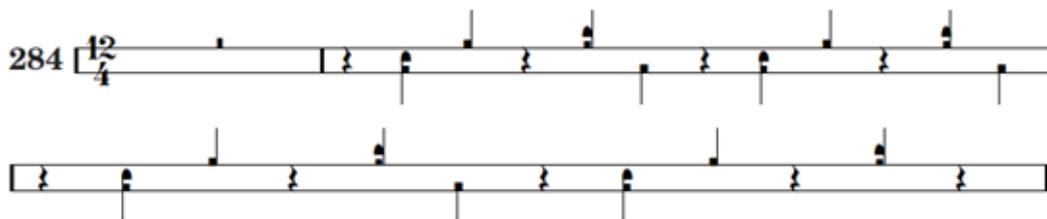


Figure 23

12:4 time signature (De las Heras-Fernández 2015, p. 71)



DIDACTIC PROPOSALS FOR NOTATION

A didactic treatment has still not been performed by any of the methods of notation for zapateado described above. It should be noted that the aim of this didactic proposal is for the student to learn the notation at the same time as doing zapateado, since rhythm has to be the basis of the student's first experience of learning

music and this should initially be taught through the auditory and kinaesthetic experience, instead of learning through written notation (Jacobi, 2016).

This proposal is set out in two publications in audiovisual formats, Autor 1, 2012, a, b and c

and Autor 1, 2015). As well as text, they include musical scores with the notation, on paper or audiovisually. Both formats offer sequenced exercises, with content progression that takes into account motor aspects, for the ways the foot strikes the ground, starting with the simplest ones, namely sole and heel block, before then introducing others such as the ball of the foot, heel edge and toe. Both proposals also take into account the sequencing of rhythmic aspects depending on their difficulty, starting the study with simple rhythms (crotchets) in strong beats (thetic) and then moving on to other more developed rhythms including acephalous or anacrusic beginnings.

Notation proposal for learning flamenco zapateado (De las Heras-Fernández 2012)

The book-DVD (Autor 1 2017) is translated into three languages—Spanish, English and Japanese—and contains general indications about the notation symbols, definitions of rhythmic concepts and characteristic sonic aspects of zapateado percussion, as well as an introduction to the characteristics of flamenco music, such as the rhythm and the transcription of time signatures. The DVD comprises the following chapters: 1-presentation; 2-technical questions (presentation of symbols, steps and rhythms with different syllabic metres; and 3-exercises with the different steps and rhythms. Different flamenco styles are included, such as alegrías, guajiras, soleá por bulería, fandango, seguiriya and tangos, with exercises for steps in different rhythms: crotchets, quavers, triplets and semiquavers. Different audio tracks can be selected for practising them, including as well as the track for feet, musical foundations such as guitar, clapping and metal taps in different combinations. In all of these options, at the same time that the movement of the exercise is being viewed, the notation passes by shown with a green line. The time signature is shown in the top right in the form of a clock. The green line indicates the beat of the zapateado at that moment. In addition, in the upper part the notation is indicated and also through a green line the rhythmic figure is shown while the movement is performed.

Figure 24

Alegrías, exercise for all rhythms, ball of the foot, heel toe (De las Heras-Fernández, 2012a)



Notation proposed for learning flamenco zapateado (De las Heras-Fernández 2015)

The second didactic proposal is presented in a book-CD format with scores. Section 1 sets out the characteristics of flamenco, the dance and a brief description of the 14 flamenco styles in the method: fandango, tangos, tientos, farruca, alegrías, soleá por bulerías, bulerías, guajira, seguiriya, serrana, tanguillos, jaleos, soleá and taranto. Next, the structure of a flamenco dance is described. Section 2 explains the zapateado style along with its main movements. Section 3 explains the basic and specific musical concepts of flamenco music. Section 4 covers the notation of zapateado and section 5 covers the different blocks of exercises, grouped according to their time signatures. Block 1 contains exercises in flamenco styles transcribed in 3x4 (fandangos and jaleos), in block 2, those transcribed in 4x4 (tangos, tientos, taranto farruca and tanguillo), in block 3, those in 12x4 time but ending on the eleventh beat (seguiriya, serrana and guajira), and in block 4, exercises that end on the tenth beat (alegrías, soleá, soleá por bulería and bulería). The method comprises 398 crotchet exercises in the flamenco styles listed. At the end the syllabic metres proposed (Autor 1 2017) for learning 12 beat flamenco time signatures.

Table 3 shows the different properties of the flamenco zapateado notation symbols that are presented, including the aspects presented in this latest proposal. The initial analysis in table 1 reveals that De las Heras's proposal (2012a,b,c and 2015) omits aspects relating

to movement and focusses on the rhythmic aspects. The only author to represent the rhythm completely is Alarcón (2004), and in this way the proposal by De las Heras (2012 and 2015) coincides with him and with other authors listed in section 3.1. by using 3x4, 4x4 and 12x4 time signatures, combining the crotchet pulse for all flamenco styles. Nonetheless, and unlike De las Heras, (2012 a,b,c and 2015) the system proposed here uses a different type of symbols to show the techniques, given that Alarcón's one (2004) was not visually simple. Following the critical review of the forms of notation for

percussion instruments, it was decided to incorporate the techniques as noteheads, and show the right and left with percussion lines as this is visually clearer and more intuitive. Finally, and going beyond the mere listing of steps that Alarcón proposes (2004), De las Heras (2012a,b,c and 2015) includes for the first time a didactic proposal of sequenced exercises for learning the rhythm and the notation.

Table 3
Comparison of features of the proposal and the other systems of notation

	Martínez	Navarro y Pablo	Alarcón	De las Herras
1 basic techniques	X	X	~	X
2 Advanced techniques		X	~	
3 side	X	X	X	X
4 rhythmic aspects	~	~	X	X
5 unsounded positions		~		
6 foot positions in movement	~	~		
7 compiled transcription of zapateados	~	~	X	
8 didactic proposal				X

DISCUSSION

This research has focussed on examining the existing notation systems for flamenco zapateado as well as other related notation systems through a literature review in order to offer a didactic proposal for notation that provides a solution to the shortcomings identified in this analysis.

This study's first aim was (a) to analyse the existing flamenco zapateado notation proposals. The study identifies the characteristics and features of the different flamenco zapateado notation systems. As a result of this analysis, it has been possible to identify shared and specific aspects of the zapateado notations as well

as the differences found which reveal strengths and weaknesses of the systems that serve as a starting point to continue with the study's following aims.

The second aim was (b) to describe the basic and specific features of flamenco music in order to transcribe its rhythm. Theories from relevant authors about the particular features of flamenco music and its different transcription styles are presented. Some simple forms of transcription for related percussion instruments such as drums and castanets are also provided as possible reference points on which to base a proposal for flamenco zapateado notation.

Finally, a didactic proposal is presented, based on zapateado notation. This is a visually clear and intuitive tool to facilitate the learning of the rhythm and notation of zapateado. This work presents two didactic proposals in different formats: 3 book-DVDs and a book-CD, with exercises in different flamenco styles, different rhythms and options that can be chosen for practising them, as well as a progressive sequence of content that takes into account motor and rhythmic aspects. However, it should be noted that these proposals have their limitations. There are numerous flamenco styles and the book-DVD format includes six styles, while the book-CD includes fourteen. Although the most common styles usually danced are shown, others could always be included. Furthermore, the advanced techniques are also not included, which nowadays are covered almost from the start of study. These more developed types of stamping would have to be introduced in other volumes or as appendices in each of the volumes presented. Finally, another of the weaknesses they display is the lack of standardisation in the notation. An open musical notation system, such as Music XML, would have to include this system of symbols, as this system is supported by different musical notation programs, including the best-known ones like Sibelius and Finale. This way, anyone could edit, create, disseminate and register their own zapateado rhythms in a comprehensive and universal system.

REFERENCES

- Al-Dor, N., (2006). 'The spiral model for the development of coordination': a learning model based on Eshkol-Wachman movement notation (EWMN). *Research in Dance Education*, 7 (2), 161-177.
- Alarcón Aljado, P.R., (2004). *Método pedagógico de interacción música-danza*, Málaga: Flamenco escrito editores, S.A.
- Benesh, R., and Benesh, J., (1969). *An introduction to Benesh movement-notation: dance* (Vol. 16). Dance Horizons.
- Burns, R. and Feldstein, S.,(1985). *Multiple percussion solos: Six Percussion Solos Designed to Introduce the Drummer to Multiple Percussion Playing*. California: Alfred Music.
- Dania, A., Tyrovola, V., and Koutsouba, M., (2013). A new methodological application of the Laban theory of Movement Analysis in Greek traditional dance education. In *Proceedings of the 35th World Congress on Dance Research. International Dance Council CID*. Accessed October (Vol. 10, p. 2013).
- De las Heras-Fernández, R. (2012a). *Método de zapateado flamenco. Vol.1. Alegrías y Guajira*. Madrid: RGB Flamenco live.
- De las Heras-Fernández, R. (2012b). *Método de zapateado flamenco. Vol.2. Soleá por bulería y Fandango*. Madrid: RGB Flamenco live.
- De las Heras-Fernández, R. (2012c). *Método de zapateado flamenco. Vol.3. Seguiriya y Tangos*. Madrid: RGB Flamenco live.
- De las Heras-Fernández, R. (2015). *Zapateado flamenco. El ritmo en tus pies. Vol. 1*. Barcelona: Boileau
- De las Heras-Fernández, R. (2017). Propuesta de adaptación de métodos didácticos para el aprendizaje de conceptos rítmicos básicos aplicados a la enseñanza en el zapateado flamenco. *El encaje silábico y la improvisación. Revista del Centro de investigación Flamenco Telethusa*, 12(10), 11-18.
- Ehrenberg, S., (2010). Reflections on reflections: mirror use in a university dance training environment. *Theatre, Dance and Performance Training*. 1, (2), 172-184
- Elvira, A. I. (2018). A la búsqueda de la oportunidad perdida. Re-exiones en torno al enfoque del perfil investigador en danza como eje transformador en el proceso de integración de los centros superiores de enseñanzas artísticas dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Artseduca*, 20, 11-25.
- Fernandes-Weiss, L., (2018). Estudo do gesto instrumental sob o prisma da Labanotation: o exemplo da Tapping Technique em Percussion Study I para violão solo de Arthur Kampela. *OPUS*, 24 (1), 199-221. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2018a2410/pdf>
- Gamboa, J. and Núñez F., (2007). *Diccionario de flamenco de la A la Z. Diccionario de términos del flamenco*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

- Geroy T. and Lusk, L., (2004). *Diccionario esencial de la notación musical*. Barcelona: Robinbook S. L.
- Guest, A. H., (2013). *Labanotation: the system of analyzing and recording movement*. Londres: Routledge.
- Gianesella, E. F., (2012). The Idiomatic Use of Brazilian Percussion Instruments: main notational systems for the Brazilian pandeiro. *Musica Hodie*, 12 (2), 188-200.
- Hope, C., (2017). Wording New Paths: Text-Based Notation in New Solo Percussion Works by Natasha Anderson, Erik Griswold, and Vanessa Tomlinson. *Contemporary Music Review*, 36 (1-2), 36-47.
- Heiland, T.L., (2009). Constructionist dance literacy: Unleashing the potential of motif notation. *Dance: Current selected research*, 7, 27-58. https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Heiland/publication/274392818_Constructionist_Dance_Literacy_Unleashing_the_Potential_of_Motif_Notation/links/551f413a0cf29dcabb0871bd.pdf
- Hutchinson, A., (2005). *Labanotation: the system of analyzing and recording movement*. New York and London: Routledge.
- Jacobi, B. S., (2016). Rhythm through Experience: Placido de Montoliu's Instructional Approach to Dalcroze Eurhythmics in Pennsylvania in the Early Twentieth Century. *Journal of Historical Research in Music Education*, 37 (2), 105-128. <https://doi.org/10.1177/1536600616643231>
- Laban R., (1975). *Modern Educational Dance*. Princeton Book Co Pub.
- Llacer, E., (1981). *La batería* (2ª parte). Madrid: Canciones del mundo.
- López, E., (2006). *Ritmo y lectura II*. Madrid: Real Musical.
- Maleras, E., (2009a). *Castañuelas. El estudio del ritmo musical. Libro 1*. Barcelona: Boileau.
- Maleras, E., (2009b). *Castañuelas. El estudio del ritmo musical. Libro 6*. Barcelona: Boileau.
- Martínez de la Peña, T., (1969). *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid: Aguilar.
- Martín J.M., (1984a). *Tratado de instrumentos de percusión y rítmica, curso 1. Timbales clásicos. Caja y rítmica*. Madrid: Alpuerto.
- Martín J.M., (1984b). *Tratado de instrumentos de percusión y rítmica, curso 2. Timbales clásicos. Caja y rítmica*. Madrid: Alpuerto.
- Mosston, M. and Ashworth, S., (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: editorial hispano europea. <https://marticobos.files.wordpress.com/2009/10/libro-muska-mosston-completo.pdf>
- Pablo E. and Navarro, J.L., (2007). *Figuras, pasos y mudanzas. Claves para conocer el baile flamenco*. Córdoba: Almuzara.
- Pacheco, A., (2018). Teachers' strategies for playing by ear in one-to-one instrumental lessons: a case-study in Spain, *Music Education Research*, DOI: 10.1080/14613808.2018.1553943
- Pearcey, L. and Duckett, R., (1992). *Team percussion*. London: IPM (Internacional Music Publications).
- Vickery, L., Devenish, L., James, S., and Hope, C., (2017). Expanded percussion notation in recent works by Cat Hope, Stuart James and Lindsay Vickery. *Contemporary Music Review*, 36 (1-2), 15-35.
- Wu, C. W., Dittmar, C., Southall, C., Vogl, R., Widmer, G., Hockman, J., Muller M. and Lerch, A., (2018). A Review of Automatic Drum Transcription. *IEEE/ACM Transactions on Audio, Speech and Language Processing (TASLP)*, 26 (9), 1457-1483.

Percy Madueño Ramos

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Luis Antonio Remuzgo Barco

Universidad Tecnológica del Perú

Norma Esther Gutiérrez Mariscal

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle

Roger Iván soto Quiroz

Universidad César Vallejo

Luis Alberto Núñez Lira

Universidad César Vallejo

“LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LIMA”

THE DIRECTIVE MANAGEMENT IN THE RESEARCH OF THE UNIVERSITY TEACHER IN LIMA

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue determinar la influencia de la gestión directiva en la investigación docente universitaria, en Lima Norte, en el año 2019. La investigación empleó el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue básica, de nivel explicativo, con la aplicación del diseño no experimental, de corte transversal, para la prueba de hipótesis se utilizó la regresión logística interpretando los resultados del índice del pseudo R cuadrado de Nagelkerke y del nivel de significancia. La población estuvo conformada por 182 docentes universitarios del Programa de Estudios Generales, de una universidad privada societaria, de Lima, Perú, correspondiente al semestre académico 2019-2; y la muestra representativa fue de 124 docentes. Se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumentos se utilizaron: la escala de evaluación de la gestión directiva y el cuestionario de investigación docente. Los instrumentos fueron sometidos a la validez de contenido a través del juicio de tres expertos con un resultado de aplicable y el valor de la confiabilidad fue con la prueba Alfa de Cronbach con coeficientes de 0,975 y 0,864 respectivamente, indicándonos una fuerte confiabilidad para ambos instrumentos. Los resultados de la investigación permitieron concluir que: existe influencia de la gestión directiva en la investigación docente universitaria, dado que el nivel de significancia resultó 0,000 y el Pseudo R cuadrado de Nagelkerke fue 0,708 equivalente a un 70,8% de influencia.

PALABRAS CLAVE

Gestión directiva, Investigación docente, Formación académica, Motivación, Publicación

ABSTRACT

The general objective of the study was to determine the influence of management in university teaching research, in North Lima, in 2019. The research used the quantitative approach, the type of research was basic, at an explanatory level, with the application of the Non-experimental, cross-sectional design, for the hypothesis test, logistic regression was used, interpreting the results of the Nagelkerke pseudo R-square index and the level of significance. The population was made up of 182 university professors from the General Studies Program of a private corporate university in Lima, Peru, corresponding to the 2019-2 academic semester; and the representative sample was 124 teachers. The survey technique was applied and the instruments used were: the evaluation scale of the directive management and the teaching research questionnaire. The instruments were submitted to content validity through the judgment of three experts with an applicable result and the value of reliability was with the Cronbach's alpha test with coefficients of 0.975 and 0.864 respectively, indicating strong reliability for both instruments. The results of the research allowed us to conclude that: there is an influence of the management in university teaching research, given that the level of significance was 0.000 and the Nagelkerke Pseudo R square was 0.708, equivalent to 70.8% influence.

KEYWORDS

Management, Teaching research, Academic training, Motivation, Publication.

LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA INVESTIGACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LIMA

Percy Madueño Ramos

Luis Antonio Remuzgo Barco

Norma Esther Gutiérrez Mariscal

Roger Iván soto Quiroz

Luis Alberto Núñez Lira

INTRODUCTION

La investigación parte como realidad problemática considerando que, los tres agentes intervinientes en la educación universitaria: director, docente y estudiante, se interrelacionan mutuamente con la finalidad de formar integralmente a la persona y de brindar una educación de calidad, basada como mínimo en las 8 condiciones básicas de calidad según el requerimiento de licenciamiento de universidades solicitado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), considerando que adicionalmente cada universidad de forma voluntaria debería aspirar a la acreditación institucional como es el caso de algunas universidades nacionales e internacionales que ya la tienen. Actualmente, se requieren formas de gestión más eficaces y eficientes para obtener resultados en las universidades, basadas en tres procesos trascendentales: la formación del profesional, la investigación y la extensión universitaria (Veliz, Alonso, Fleitas y Alfonso, 2016).

En el caso de los directores universitarios, una de sus tareas principales es la gestión directiva, basada en cuatro componentes: planificación, organización, dirección y control. Del mismo modo, Rico (2016) considera cuatro fases para la gestión directiva en la educación superior: diseño, planeación, ejecución y evaluación. Asimismo, estas tareas tienen que ver con la gestión de las competencias tanto genéricas como específicas que deben lograr los estudiantes, los contenidos curriculares, los perfiles de ingresante y egresado, la infraestructura pertinente como equipamiento de las aulas, laboratorios, bibliotecas, zonas deportivas, se-

lección de docentes, apoyo en el fomento de las investigaciones y producción intelectual de los docentes, exposición de reportes de investigación en eventos nacionales e internacionales, prestación del servicio profesional docente a la comunidad, entre otras. Todas estas tareas mencionadas se logran con un nivel de gestión eficiente de los directores, con una adecuada gestión científica de los procesos pedagógicos para alcanzar una educación universitaria de calidad (Aveiga y Marín, 2013). Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Colombia (2015) sustentó que, si se realiza una adecuada gestión en las instituciones educativas teniendo como bases la dirección estratégica y la gestión humana, existe una alta probabilidad que estas instituciones con niveles bajos en calidad logren alcanzar niveles altos de calidad educativa.

Una de las funciones que tienen los docentes universitarios es realizar investigación, siendo ello una debilidad, debido a factores como: falta de tiempo para investigar, poco conocimiento sobre investigación, desinterés por la falta de incentivos y promoción, dificultades para identificar problemas de investigación, falta de presupuesto y publicar, entre otros. Frente a estas dificultades, los directores deben proponer lineamientos claros sobre investigación docente y ayudarlos. La investigación es una problemática en casi todas las universidades peruanas y algunas latinoamericanas debido a escaso o nulo financiamiento, no es prioridad universitaria, docentes sin competencias para realizar investigaciones, entre otras (Huyanay, Sánchez, Flores, Bringas y Pérez, 2018; Dáher, Panunzio y Hernández, 2018; Duarte,

2015; Fernández, 2015). Según Veliz, Alonso, Fleitas y Alfonso (2016), en países de Latinoamérica, “Tanto la educación superior como el desarrollo científico han sido una preocupación central para los Gobiernos de turno” (p.4).

Según Piscoya (2015), el Perú invierte en investigación y desarrollo el 0,15% del Producto Bruto Interno (PBI), asimismo, a nivel internacional nuestro país alcanza el puesto 117 de un total de 144 instituciones dedicadas a la investigación. No obstante, por otro lado, existe un gran aporte de dinero producto del canon, destinado a las universidades nacionales para la realización de investigación académica, pero las universidades o no lo invierten o invierten muy poco de esta suma de dinero, debido a la falta de capacidad y de incentivos para los docentes universitarios. Por ello, las líneas de investigación para pregrado deben estar enmarcadas en resolver problemas cotidianos que consideren los docentes como importantes, del mismo modo las Escuelas Profesionales con asuntos empresariales o de negocios; mientras que en posgrado, existen universidades que figuran en el ranking de universidades que realizan investigación y que tienen pocos estudiantes graduados en posgrado pero con muchos artículos de investigación indexados como la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Cayetano Heredia y Universidad Nacional Mayor de San Marcos, mientras que por el contrario, existen otras universidades de tipo societaria que no figuran en el ranking de universidades que realizan investigación y que tienen muchos estudiantes graduados en posgrado pero con ningún artículo de investigación indexado en revistas de impacto.

Del mismo modo, Sunedu (2020) sustenta que, en el ranking de universidades peruanas respecto a la dimensión de investigación está en primer lugar la Universidad César Vallejo con 39 313 investigaciones de producción científica; en segundo lugar, la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote con 13 003 de producción científica, en tercer lugar, la Universidad Nacional de Trujillo con 11811; en cuarto lugar, la Pontificia Universidad Católica del Perú y en quinto lugar : la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa con 9323 investigaciones.

Las investigaciones que realiza la universidad

debe estar de la mano con la solución de problemas concretos de su comunidad (Delgado, 2016), siendo la prestación de servicios profesionales a la comunidad una más de las funciones de los docentes universitarios, o también llamada aprendizaje servicio, con la finalidad de que la comunidad se desarrolle, ya que la esencia de la existencia de la universidad es extrapolar los conocimientos aprendidos en la universidad en beneficio del desarrollo sostenible de la comunidad. Para ello, los directores establecen estas actividades en el plan operativo y son los docentes en compañía de los estudiantes los que la ejecutan. Entre estas actividades se puede proponer: proyectos de cultura ambiental como mejoramiento de áreas verdes de la comunidad, campañas de reciclaje; proyectos de legislación como ayuda a la comunidad en la creación formal de empresas, denuncias de abusos contra las personas; talleres educativos como sexualidad responsable, habilidades sociales, autoestima, comunicación asertiva; entre otras. En las universidades de Latinoamérica, la gestión universitaria se ha caracterizado por el burocratismo, el centralismo, poco compromiso con el desarrollo de la sociedad y de satisfacer las necesidades sociales de la comunidad (Veliz, Alonso, Fleitas y Alfonso, 2016).

La Gestión Directiva Universitaria, considera que, la gestión tiene que ver con la articulación de: estructura-estrategia-sistemas-estilo-capacidades-gente-objetivos trazados (Bonney, Cerda, Peine, Durán y Ponce, 2019). Mientras que, la gestión directiva universitaria es la forma de gestionar, administrar, gerenciar los recursos humanos, materiales y financieros con la finalidad de lograr los objetivos estratégicos de la universidad, que están relacionados con el desarrollo sostenible de la universidad, el adecuado uso de los recursos humanos (docentes y administrativos), calidad en los servicios y procesos tanto académicos como administrativos, la infraestructura óptima (aulas, laboratorios, auditorios, ambientes deportivos, biblioteca, consultorio psicológico, centro médico, entre otros), cumplimiento de las políticas medioambientales, procesos de licenciamiento, acreditación universitaria, entre otras.

La gestión directiva universitaria cumple una función de soporte y se encarga de que se desarrollen bien las actividades de investigación, docencia y servicios académicos-administrativos. Si la gestión directiva es eficiente, también lo serán la parte académica y administrativa

(Cárdenas, Farías y Méndez, 2017; Inquilla, Calsina y Velazco, 2017; Proto, 2017).

La gestión directiva universitaria es la forma de gestión para que se alcancen los objetivos estratégicos de calidad y excelencia. La gestión directiva se basa en cuatro procesos: planificación-organización-dirección-control (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017).

La gestión directiva son acciones que realizan los directores de una organización con el fin de lograr objetivos administrativos, académicos. Ello involucra planear-evaluar-controlar los procesos de la organización (Miranda, 2016; Bonnefoy, Cerda, Peine, Durán y Ponce, 2019).

Referente a la dimensión gestión directiva universitaria: Gestión institucional, es efectuada por el director está relacionada con la forma de administrar eficiente y eficazmente la universidad, para ello debe planificar las actividades académicas, administrativas, de investigación, de infraestructura, financieras, entre otras. También el director debe ser una persona con competencias cognitivas, manejar un lenguaje apropiado al comunicarse, trabajar en equipo, aplicar estrategias de liderazgo y evaluar permanentemente las actividades que permitirán el logro de los objetivos estratégicos.

Esta dimensión tiene como esencia desarrollar planes de acción con la finalidad de conseguir las metas trazadas por la universidad. Para ello, se necesita realizar diagnósticos, analizar la situación actual, planear estrategias, promover la innovación, el trabajo en equipo, entre otras. Además, de promover docentes líderes y con capacidad de toma de decisiones (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017).

En esta dimensión también se toma en cuenta el liderazgo en la dirección de la universidad relacionado con la gestión del modelo educativo adoptado, la formación continua de los docentes en cuanto a capacitaciones y actualizaciones, actividades orientadas al conocimiento, la investigación y la docencia, con la finalidad de lograr la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, docentes y comunidad universitaria (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017).

Asimismo, es importante el proceso de evaluación ejecutada en la universidad tanto en lo académico, administrativo, entre otros, con la

finalidad de lograr la excelencia y calidad educativa, es por ello que la universidad se somete a procesos de evaluación institucional como el licenciamiento y la acreditación (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017). Al respecto, Bonnefoy, Cerda, Peine, Durán y Ponce (2019) consideran que, el control en la gestión directiva es una de las tareas de los directores universitarios que consiste en evaluar la investigación, gestión y docencia.

Referente a la dimensión gestión directiva universitaria: Valórica actitudinal, esta dimensión se refiere a que el director debe poseer y dar muestras de valores morales como la puntualidad, responsabilidad, orden, perseverancia, solidaridad, respeto, honestidad, entre otros. Además de ser una persona que aplica la ética, ser una buena persona, de tal manera que eso contagie a los demás integrantes de la universidad.

Una de las teorías relacionadas con la gestión directiva es la calidad total, un sistema eficaz capaz de integrar el desarrollo, mantenimiento y mejoramiento de todos los trabajadores de la universidad deben realizar con la finalidad de brindar productos y servicios académicos y administrativos que satisfagan lo que esperan los usuarios (Bonnefoy, Cerda, Peine, Durán y Ponce, 2019).

La teoría de las competencias: cognitivas, procedimentales y actitudinales contribuyen con la gestión directiva, puesto que las competencias de cada trabajador y de los equipos de trabajo de la universidad hacen que los aspectos académicos y administrativos sean de calidad. Entre las competencias que desarrollan las personas se tiene: competencias de comunicación, de pensamiento crítico, de ética, de valores, de relaciones interpersonales, de gestión, de liderazgo, entre otras (Bonnefoy, Cerda, Peine, Durán y Ponce, 2019; Muñoz y Araya, 2017).

Otra teoría que sustenta la gestión directiva es la teoría de los modelos de gestión de calidad como el sistema ISO (International Organization for standardization), donde todo aquello que está escrito debe verificarse en cada actividad de un proceso determinado; modelo de gestión de calidad EFQM (European Foundation for Quality Management), donde se busca satisfacer a todos los clientes y la comunidad universitaria, además trae como efectos positivos que los costos se reduzcan, satisfacción óptima, producción adecuada y nivel de ren-

tabilidad muy buena (Lizarzaburu, 2016; Barrios, Ricard y Fernández, 2016).

También la teoría de sistemas sociales, sustenta que la organización es un conjunto complejo pero sistemático, donde todas las partes que la conforman interactúan entre ellas y se adaptan a los cambios con la finalidad de lograr los objetivos (Segredo, 2016).

La investigación docente universitaria se define como la actividad de descubrir nuevos conocimientos por medio de la investigación realizada por los docentes universitarios, contribuyendo de este modo al desarrollo de la sociedad. Estas investigaciones pueden ser de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto; de nivel exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo; de diseños experimentales como no experimentales. El objetivo es que los docentes investiguen principalmente en su área de formación, para ello deben mostrarse con actitudes positivas hacia la investigación, con dominio temático y metodológico, con motivación permanente, con visión proactiva, con gusto por la investigación, involucrarse en la investigación (Manfra, 2019).

Para Rodríguez (2017) la investigación es una actividad inherente, irrenunciable, esencial, natural, que toda universidad tiene que realizar por considerarse una institución de educación superior. Existen algunas universidades donde se prioriza la docencia antes que la investigación y otras donde la investigación es la tarea principal por lo que todos los docentes realizan investigación. Las contribuciones de las investigaciones no solo deben ser para la comunidad científica sino también para el desarrollo de la sociedad al resolver problemáticas relacionadas con la industria, educación, salud, entre otras.

Arellano, Hermoza, Elías y Ramírez (2017) manifiestan que, el término investigación se refiere a la realización de la actividad intelectual y experimental de forma sistemática con la finalidad de incrementar los conocimientos referentes a una determinada materia.

La universidad propone líneas de investigación para cada carrera profesional en sus currículos, con la finalidad de contribuir a la solución de problemas que se presentan en las regiones del país. Los estudiantes y docentes son los encargados de desarrollar los proyectos e informes de investigación de tipo básica, aplicada

o tecnológica. Por otro lado para ser considerado como docente investigador Universitario, el docente debe generar conocimiento e innovación. Es seleccionado después de aprobar la convocatoria para ser docente investigador y ser reconocido mediante resolución rectoral y resolución del vicerrectorado de investigación de la universidad.

Las investigaciones en la universidad son de dos tipos: la investigación formativa y la investigación

Referente a la dimensión investigación del docente universitario: Formación académica en investigación. Esto se define como el nivel académico que tiene el docente universitario sobre la investigación científica, es decir qué tan preparado se encuentra el docente para realizar una investigación. Esta preparación tiene que ver con los conocimientos que posee sobre enfoques de investigación, tipos de investigación, metodología, estadística aplicada a la investigación, manejo de fuentes de información, manuales de redacción, conocimiento de las líneas de investigación y actualización en investigación.

Arellano, Hermoza, Elías y Ramírez (2017) sostienen que, la formación en investigación son todas las actividades encaminadas al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que tanto los docentes como los estudiantes desempeñen favorablemente la investigación científica o bien en el área académica o bien en el área productiva. Asimismo, Jiménez (2018) argumenta que, los docentes universitarios que se dedican a la investigación tienen responsabilidades como: la creación, desarrollo y socialización del conocimiento; además tienen la tarea de crear equipos de investigación con estudiantes y docentes nacionales e internacionales, de esta manera se fomenta las redes de investigación y la iniciación científica como parte de su formación académica en la investigación científica.

Muñoz y Garay (2015) sustentan que, el perfil del docente universitario res : ser comprometidos con la educación, con competencias profesionales adecuadas tanto en conocimientos-habilidades-actitudes para la enseñanza como para la investigación, con autonomía para tomar decisiones, con disposición a cambiar, con ética, con valores, capaz de trabajar en equipo, líder en el aula y fuera de ella, en-

tre otras. Asimismo, González (2014) sostiene la importancia de la formación académica en la redacción de escritos científicos que traerá como consecuencia el incremento de las publicaciones de dichas investigaciones.

Referente a la dimensión investigación docente universitario: Motivación por la investigación. Esta dimensión se define como el interés que tiene el docente por realizar una investigación científica (Li-fang, Mingchen, Dorothy & Yun-feng, 2019; Masoud & Hiwa, 2018). Este interés tiene que ver con las motivaciones que toma en cuenta el docente al momento de elaborar su investigación, estas motivaciones pueden ser tres: (1) Motivaciones intrínsecas, como el deseo de desarrollo profesional, el anhelo por descubrir nuevos conocimientos. (2) Motivaciones extrínsecas, como obtener incentivos económicos, deseo de publicar en revista indexada. (3) Motivaciones trascendentes, como la aspiración por contribuir con el desarrollo de la sociedad. Referente a la dimensión 3 de investigación docente universitaria: Realización y publicación de trabajos de investigación. Esto se define como la elaboración de productos de investigación científica que realizan los docentes universitarios sobre temas que le interesan, inicia con la elaboración de un proyecto de investigación, continúa con el trabajo de campo, luego la elaboración del artículo de investigación y su destino final es la publicación del artículo en revistas indexadas de nivel básico como Latindex, intermedio como Scielo y de impacto como Scopus o Web of Science.

Según la Sunedu (2018), la forma de evaluar la investigación universitaria en nuestro país es mediante el cumplimiento de estándares internacionales vinculados con la publicación de investigaciones cuyos indicadores son: (1) Número de documentos citables, por ejemplo, en el 2015 en América Latina y El Caribe, Brasil tuvo 57033 publicaciones, México 16930, Argentina 10746, Chile 9540, Colombia 6990, Cuba 1631, Perú 1610, Venezuela 1345, Ecuador 1328 y Uruguay 1115; (2) Número de revistas académicas indexadas por Scopus, por ejemplo, nuestro país aumento de 4 a 7 del año 2010 al 2015, mientras que Brasil aumento de 262 a 332 en el mismo periodo.

Sunedu (2018), exige a las universidades, como parte de los 8 indicadores de calidad educativa, que los docentes tengan como mínimo el grado de magíster y además que tengan publicaciones de investigaciones en re-

vistas indexadas. El que un docente realice investigaciones implica que posee conocimientos sobre investigación, que tiene experiencia realizando investigación, pero la realidad es que en algunas universidades, los docentes tienen tanta carga académica como docente a tiempo completo, con 30 horas de enseñanza y 10 horas para realizar trabajos administrativos, que en vez de emplearlos para investigar, lo utilizan para otras tareas netamente administrativas que lo alejan de sus funciones investigativas.

METODOLOGÍA

El enfoque empleado en la investigación es el cuantitativo. Se usa la medición numérica para encontrar resultados y el análisis estadístico para describir los resultados y para probar las hipótesis (Valderrama, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Es una investigación básica, o investigación fundamental, pura o teórica, su esencia es descubrir nuevos conocimientos científicos por medio del recojo de información de la realidad (Valderrama, 2013; Tamayo, 2010), en la presente investigación se recoge información desde la percepción de los docentes universitarios de la universidad en estudio.

El presente estudio emplea el diseño no experimental, correlacional-causal, de corte transversal (Valderrama, 2013). Es no experimental ya que no se realizan experimentos, ni manipulan variables, no hay grupo control ni experimental (Soto, 2015; Carrasco, 2010). El estudio es de corte transversal en vista que la recolección de los datos es en un solo momento. El método usado fue el hipotético-deductivo. El que consiste en plantear hipótesis en la investigación como una forma de afirmar respuestas tentativas, para luego demostrar tales hipótesis (aceptar o rechazar las hipótesis) a través de la deducción de conclusiones producto de los resultados inferenciales obtenidos de las pruebas estadísticas aplicadas (Valderrama, 2013; Soto, 2015).

La población estuvo conformada por 182 docentes y la muestra fue probabilística y estuvo conformada por 124 docentes. Para la selección de los participantes del estudio se aplicó la técnica de muestreo aleatorio simple.

MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

En el caso de los resultados del nivel de gestión directiva, el nivel de investigación docente y los niveles de las dimensiones en tablas de distribución de frecuencias para variables cualitativas, además de los gráficos de barras simples presentados como figuras.

Para el caso de la estadística inferencial, ya que ambas variables son de naturaleza cualitativa y de escala ordinal, se utilizó estadísticos no paramétricos, en este caso la Regresión Logística para contrastar las hipótesis.

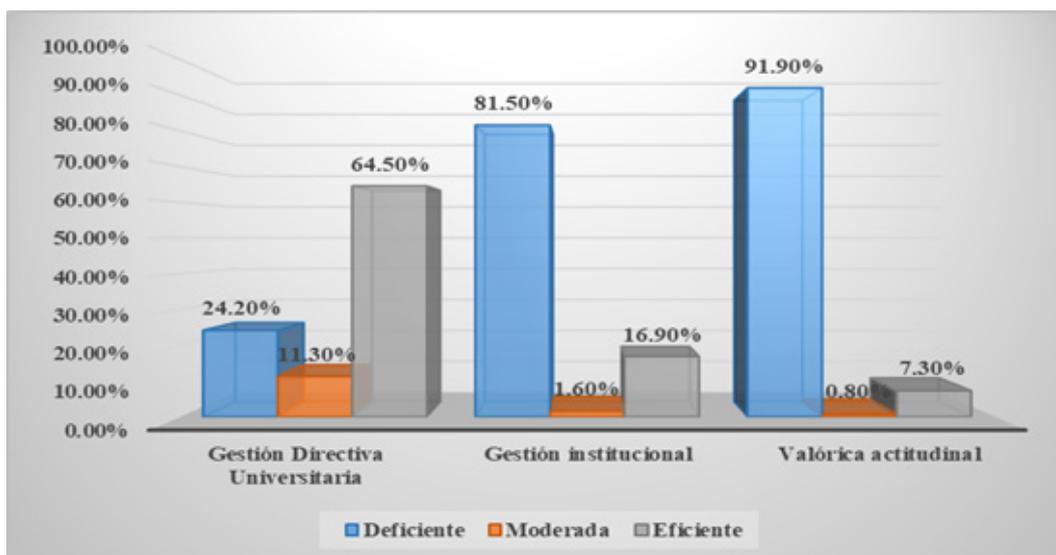
RESULTADOS

Luego de procesar la información y de aplicar el test de la gestión directiva nos indican que el 24,2% presenta nivel deficiente, 11,3% presenta un nivel moderado y el 64,5% presenta nivel eficiente; en la dimensión gestión institucional nos indican que el 81,5% presenta nivel deficiente, 1,6% presenta un nivel moderado y el 16,9% presenta nivel eficiente; en la dimensión valórica actitudinal nos indican que el 91,9% presenta nivel deficiente, 0,8% presenta un nivel moderado y el 7,3% presenta nivel eficiente.

Tabla 1
Niveles de la gestión directiva y dimensiones

	Gestión Directiva Universitaria		Gestión institucional		Valórica actitudinal	
	f	%	f	%	f	%
Deficiente	30	24,2	101	81,5	114	91,9
Moderada	14	11,3	2	1,6	1	,8
Eficiente	80	64,5	21	16,9W	9	7,3
Total	124	100,0	124	100,0	124	100,0

Figura 1
Niveles de la gestión directiva y dimensiones



De la figura anterior el 62,1% presenta nivel deficiente, 37,9% presenta un nivel moderado; en la dimensión formación académica en investigación nos indican que el 86,3% presenta nivel deficiente, 13,7% presenta un nivel moderado; en la dimensión motivación por la investigación en investigación nos indican que el 27,4% presenta nivel deficiente, 60,5% presenta un nivel moderado, 12,1% presenta un

nivel eficiente; en la dimensión realización y publicación de trabajos de investigación en investigación nos indican que el 75,0% presenta nivel deficiente, 25,0% presenta un nivel moderado.

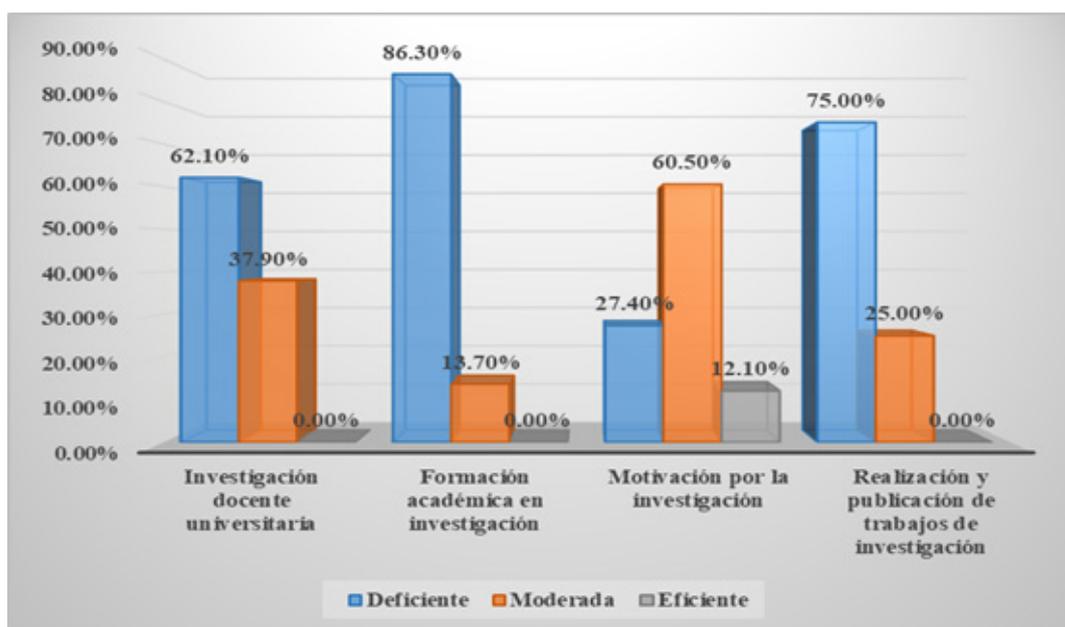
Tabla 2

Niveles de la investigación docente y dimensiones

	Investigación docente universitaria		Formación académica en investigación		Motivación por la investigación		Realización y publicación de trabajos de investigación	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deficiente	77	62,1	107	86,3	34	27,4	93	75,0
Moderada	47	37,9	17	13,7	75	60,5	31	25,0
Eficiente	0	0,0	0	0,0	15	12,1	0	0,0
Total	124	100,0	124	100,0	124	100,0	124	100,0

Figura 2

Niveles de la investigación docente y dimensiones



La influencia de la gestión directiva universitaria en la investigación del docente universitario, está siendo explicada por la variable independiente de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke de 0,708, es decir, 70,8% de influencia; la hipótesis específica 1, la influencia de la gestión directiva universitaria en la formación académica en investigación, nos indica que la variable dependiente está siendo explicada por la variable independiente de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke de 0,671, es decir, 67,1% de influencia; la hipótesis específica 2, la influencia de la gestión directiva universitaria en la mo-

tivación por la investigación, nos indica que la variable dependiente está siendo explicada por la variable independiente de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke de 0,655, es decir, 65,5% de influencia; la hipótesis específica 3, la influencia de la gestión directiva universitaria en la realización y publicación de trabajos de investigación, nos indica que la variable dependiente está siendo explicada por la variable independiente de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke de 0,617, es decir, 61,7% de influencia.

Tabla 3
 Niveles de la investigación docente y dimensiones

Hipótesis	Variables	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi cuadrado	Sig.	Pseudo R cuadrado Nagelkerke	Influencia x 100%
Hipótesis general	Gestión Directiva Universitaria* Investigación docente universitaria	27,581	91,051	0,000	0,708	70,8%
Hipótesis específica 1	Gestión Directiva Universitaria* Formación académica en investigación	16,543	57,195	,047	0,671	67,1%
Hipótesis específica 2	Gestión Directiva Universitaria* Motivación por la investigación	92,332	98,888	0,000	0,655	65,5%
Hipótesis específica 3	Gestión Directiva Universitaria* Realización y publicación de trabajos de investigación	28,360	66,758	0,012	0,617	61,7%

DISCUSIÓN

Referente al objetivo general que fue determinar la influencia de la gestión directiva en la investigación docente universitaria, se pudo demostrar que la variable investigación docente fue explicada por la variable gestión directiva de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke cuyo valor fue 0,708, lo que indicó un 70,8% de influencia. Siendo este un resultado bastante elevado, deduciéndose que la gestión del director es un factor muy importante para que los docentes realicen eficientemente la tarea de la investigación, ya sea de forma voluntaria o como parte de sus horas académicas programadas. Es por ello que,

Aveiga y Marín (2013) consideran que el apoyo en el fomento a la investigación de los docentes se logra con la gestión eficiente de los directores. Asimismo, Rico (2016) y Campos (2015) sustentan que existe una relación significativa entre la gestión y la investigación docente; además, la universidad es la encargada de gestionar a través de sus autoridades que los docentes realicen investigaciones y participen como ponentes de reportes de investigación en eventos académicos como congresos, no obstante, estos reportes deben ser publicados en libros o revistas de investigación.

Los resultados descriptivos de la variable gestión directiva universitaria muestran al 64% de docentes quienes perciben una gestión eficiente, el 11,3% la considera como moderada y el 24,2% observan una gestión deficiente. Así la gestión directiva tiene una tendencia al nivel eficiente, por tanto existe una tendencia a la calidad educativa y por ende en investigación docente, tal como lo sustenta el Ministerio de Educación de Colombia (2015) al fundamentar que cuando existe una adecuada gestión en las instituciones educativas que tienen como pilares a la dirección estratégica y la gestión humana, es muy probable que estas instituciones con niveles bajos en calidad logren alcanzar niveles altos de calidad educativa. La gestión directiva universitaria tiene como funciones desarrollar bien las actividades de investigación, docencia y servicios académicos-administrativos, que son las tareas principales de la universidad; si la gestión directiva es eficiente, entonces los aspectos académicos y administrativos también serán eficientes (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017; Inquilla, Calsina y Velazco, 2017; Proto, 2017). Los resultados señalan que existe una gestión eficiente, por lo tanto, los objetivos planteados en la universidad se cumplirán, así como lo sostiene Miranda (2016). Un aspecto importante en la gestión directiva es el logro de los objetivos trazados (Bonney, Cerda, Peine, Durán y Ponce, 2019). Asimismo, Cárdenas, Farías y Méndez (2017), en su investigación demostraron que la gestión realizada por el director impacta positivamente en el desarrollo de proyectos de innovación educativa, cumpliendo de este modo un objetivo planteado por la universidad. También Plasencia (2017) en su estudio encontró que la gestión directiva tenía un nivel bajo correspondiente al 8,5%, 73,5% en nivel moderado y el 18% indicó un nivel alto; se aprecia una tendencia al nivel moderado, mientras que si lo comparamos con los resultados de la presente investigación difieren puesto que el nivel de gestión directiva es eficiente.

Los resultados descriptivos de la variable investigación docente indican que el 62,1% de docentes presenta un nivel deficiente, mientras que el 37,9% manifiesta un nivel moderado. El detalle que resalta en estos resultados es que ninguno de los docentes percibe como nivel eficiente la realización de investigaciones, se aprecia que los docentes no realizan investigaciones, incumpliendo una de las tareas esenciales de la universidad. Tal como lo

sostienen Huayanay, Sánchez, Flores, Bringas y Pérez (2018); Dáher, Panunzio y Hernández (2018); Duarte (2015); Piscoya (2015) y Fernández (2015) al considerar la investigación como una problemática latinoamericana, por diversos motivos como poca inversión económica, no es una actividad prioritaria, falta de formación en investigación por parte de los docentes, entre otros. Rodríguez (2017) sustenta que, la investigación es una actividad esencial de la universidad, por lo tanto, debe tener tanta importancia como la docencia y la responsabilidad social universitaria. Muñoz y Garay (2015); González (2014) sostienen que como parte del perfil del docente universitario es contar con competencias para la investigación científica y posteriormente realizar las publicaciones pertinentes en revistas de investigación. Del mismo modo, Coronado (2018) analiza la realidad universitaria peruana en cuanto a investigación docente y sustenta que la Sunedu exige que las universidades logren el licenciamiento, donde una de las exigencias es la producción científica de sus docentes. Al presentar un nivel deficiente en investigación docente, entonces no se resuelven problemas concretos que ocurren en la sociedad; al respecto Delgado (2016) sustenta que las investigaciones que efectúa la universidad tiene el propósito de solucionar problemas de su realidad; igualmente Martí, Calderón y Fernández (2018) fundamentan que las investigaciones que realizan los docentes deben buscar solucionar problemas reales de la comunidad de tal manera que se mejore la calidad de vida de las personas y que se desarrolle integralmente la sociedad. Existe coincidencia con los resultados encontrados por Rivera, Espinoza y Valdés (2017), dado que la tarea que priorizaba dicha universidad en estudio fue la docencia y no la tarea de investigación científica por parte de los docentes. Burns y Westmacott (2018); Wyalt y Dikilitas (2015); Yuan y Lee (2014) descubrieron algunas alternativas para que los docentes sean investigadores, entre ellas son: Capacitarse a través de talleres de investigación científica de manera interna o externa a la universidad, inscribirse en programas de posgrado que priorice la práctica de la investigación.

Referente al objetivo específico 1 se pudo demostrar que la variable formación académica en investigación fue explicada por la variable gestión directiva de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke cuyo valor fue 0,671, lo que indicó un 67,1% de influen-

cia. Siendo este un porcentaje elevado, concluyendo que la gestión directiva es un factor trascendente en la formación académica en investigación por parte de los docentes. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Rico (2016) y Campos (2015) quienes demostraron que existe un vínculo significativo entre la gestión y la formación docente en sus cuatro dimensiones: calidad científica, desarrollo pedagógico, investigación docente y prestación del servicio docente a la comunidad.

Según los resultados descriptivos sobre la formación académica en investigación, el 86,3% la percibe como nivel deficiente, el 13,7% en el nivel moderada, mientras que ninguno alcanza el nivel eficiente. Esta deficiente formación en investigación coincide con lo planteado por Piscoya (2015), al afirmar que los docentes no investigan porque les falta la formación y capacidad para investigar. Arellano, Hermoza, Elías y Ramírez (2017) fundamentan que, la formación en investigación contribuye a que los docentes se desempeñen adecuadamente en la producción de investigaciones científicas. Del mismo modo, coinciden Muñoz y Garay (2015) al sostener que, el perfil del docente universitario debe contener competencias profesionales adecuadas tanto en conocimientos-habilidades-actitudes para la enseñanza como para la investigación. También, González (2014) sostiene que como parte de la formación académica de los docentes son las destrezas en la redacción de escritos científicos, por consiguiente, facilitará en la publicación de sus investigaciones.

Referente al objetivo específico 2 se pudo demostrar que la variable motivación por la investigación fue explicada por la variable gestión directiva de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke cuyo valor fue 0,655, lo que indicó un 65,5% de influencia. Siendo este un porcentaje elevado, concluyendo que la gestión directiva es un factor muy trascendente en la motivación por la investigación.

Según los resultados descriptivos referente a la motivación por la investigación, el 27,4% de docentes presenta un nivel deficiente, el 60,5% un nivel moderado y el 12,1% en el nivel eficiente. Se aprecia que la mayoría de docentes tienen poca o ninguna motivación para realizar investigaciones científicas, coincidiendo con lo argumentado por Piscoya (2015) quien manifiesta que los docentes universitarios no investigan por la falta de incentivos para inves-

tigar. También, Camacho, Escalante, Quispe y Salazar (2014) en su investigación descubrieron que las motivaciones extrínsecas tienen que ver principalmente con las condiciones físicas y ambientales en el trabajo, los bajos sueldos y el exceso de carga académica semanal, lo que muchas veces dificulta la actividad investigativa. Con una carga académica elevada para un docente a tiempo completo, que algunas veces es de 30 a 35 horas semanales en las aulas, se hace difícil que los docentes realicen investigaciones científicas por no contar con el tiempo necesario, solo algunos la realizarán, pero por automotivación más no porque la universidad tiene como política el fomento de la investigación en sus docentes.

Referente al objetivo específico 3, se pudo demostrar que la variable realización y publicación de trabajos de investigación fue explicada por la variable gestión directiva de acuerdo al índice del pseudo cuadrado de Nagelkerke cuyo valor fue 0,617, lo que indicó un 61,7% de influencia. Concluyendo que la gestión directiva es un factor muy trascendente en la realización y publicación de trabajos de investigación de los docentes.

Según los resultados descriptivos referentes a la realización y publicación de trabajos de investigación por parte de los docentes, 75% de ellos considera que es deficiente, el 25% indica que es moderado y ninguno señala que es eficiente. En muchas universidades peruanas la mayoría de docentes no realizan publicaciones, no obstante, según la Sunedu (2018) existen algunas universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú con 100% de producción científica de sus docentes, además de la Universidad Cayetano Heredia con un 69%, siguiendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con un 55%. González (2014) también considera importante que los docentes realicen las publicaciones de sus investigaciones, además de difundirlas en eventos tanto nacionales como internacionales, de este modo el docente puede formar redes entre otras universidades o instituciones académicas para desarrollar investigación científica.

REFERENCIAS

Arellano-Sacramento, C., Hermoza-Moquillaza, R. V., Elías-Podestá, M., & Ramírez-Julca, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educa-*

- ción Médica*, 20(4), 191-197. Recuperado en 16 de octubre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400006&lng=es&tlng=es.
- Aveiga, V. I., & Marín, C. (2013). La gestión de la superación del directivo universitario. Necesidad social de un modelo. *Humanidades Médicas*, 13(3), 639-654. Recuperado en 06 de junio de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300005&lng=es&tlng=es.
- Barrios, No., Ricard, M., & Fernández, R. (2016). La definición de funciones en la gestión de la calidad de los procesos universitarios. *Cofin Habana*, 10(2), 95-114. Recuperado en 27 de noviembre del 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612016000200005&lng=es&tlng=es.
- Bonnefoy, C., & Cerda, G., & Peine, S., & Durán, M., & Ponce, Y. (2019). Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su Evaluación. *Revista de Psicología*, XIII (2), 63-82.
- Burns, A., & Westmacott, A. (2018). Teacher to Researcher: Reflections on a New Action Research Program for University EFL Teachers. Profile Issues in Teachers` Professional Development, 20(1), 15-23. DOI: <https://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n1.66236>
- Camacho, V., Escalante, V., Quispe, L. y Salazar, M. (2014). Motivación laboral hacia la investigación científica del profesional de enfermería asistencial en un hospital nacional. *Revista enfermería Herediana*, 7(2), 111-117. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RENH/article/viewFile/2560/2465>
- Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>
- Cárdenas, C., & Farías, G., & Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 19-35.
- Carrasco, D. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Perú: San Marcos.
- Castro, M. y Alves, D. (2017). Teaching, research and extension at the Universidade Federal de Viçosa: origin and institutional trajectory (1926-1988). *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 752-773. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227038>
- Coronado, D. (2018). EL rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 703-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>
- Dáher, J. E., Panunzio, A. P., & Hernández, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *EDUMECENTRO*, 10(4), 166-179. Recuperado en 20 de junio de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400011&lng=es&tlng=es.
- Delgado, L. (2016). Universidad e Investigación. *Revista Estomatológica Herediana*, 26(2), 61-62. <https://dx.doi.org/10.20453/reh.v26i2.2866>
- Duarte, M. (2015). Importancia de la investigación científica en la vida universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 2(2), 3-5. Doi: 10.18004/ucsa/2409-8752/2015.002(02)003-005
- Fernández, C. (2015). La investigación científica en Uruguay. *Revista Médica del Uruguay*, 31(4), 229-230. Recuperado en 20 de junio de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902015000400001&lng=es&tlng=es.
- González, S. (2014). La investigación y su aporte al conocimiento: La experiencia de Enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. *Enfermería universitaria*, 11(2), 45-46. Recuperado de <http://www.scielo.org>.

- mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000200001&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, I., Mora, J. y Luna, J. (2017). Universidad y empresa: un binomio de responsabilidad social en el siglo XXI. Tendencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 18(1), 145-158.
- Huayanay-Espinoza, C. A., Sánchez-Orellana, R., Flores-Córdova, G., Bringas-Delgado, R., Pérez-Romero, F., & Huicho, L. (2018). La agenda de investigación para la educación superior en el Perú: Hacia el diseño de políticas públicas basadas en evidencia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 301-306. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.742>
- Inquilla, J., Calsina, W. C. y Velazco, B. (2017). La calidad educativa y administrativa vista desde dentro: caso Universidad Nacional del Altiplano - Puno -Perú 2017. *Comuni@cción*, 8(1), 5-15. Recuperado en 03 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000100001&lng=es&tlng=es
- Jiménez, V. (2018). La formación de investigadores en la Universidad. *ACADEMO*, 5(1), 1-2. DOI: 10.30545/academo.2018.ene-jun.1
- Li-fang, M. F., Tao, D., & Yunfeng, H. (2019). Emotions and teaching styles among academics: the mediating role of research and teaching efficacy, *Educational Psychology*, 39(3), 370-394, DOI: 10.1080/01443410.2018.1520970
- Lizarzaburu, E. (2016). La gestión de la calidad en Perú: un estudio de la norma ISO 9001, sus beneficios y los principales cambios en la versión 2015. *Universidad & Empresa*, 18(30), 33-54.
- Manfra, M. M. (2019). Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43(1), 163–196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>
- Martí, J., Calderón, A. y Fernández, A. (2018). La Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Universia*, 24(9), 107-124.
- Masoud, R., & Hiwa, W. (2018). The impact of research practice on professional teaching practice: Exploring EFL teachers' perception. *Cogent Education*, 5(1). DOI: 10.1080/2331186X.2018.1480340
- Ministerio de Educación de Colombia (2015). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-264648.html>
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. Recuperado en 03 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es.
- Muñoz, D. y Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>.
- Ortega, R., Veloso, R. y Hansen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica. *ACADEMO*, 5(2), 101-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>
- Plasencia, M. (2017). *Gestión administrativa y calidad de la enseñanza universitaria, en la Facultad de Ciencias Administrativas, de la Universidad Nacional del Callao* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima-Perú.
- Piscoya, L. (2015). Retos y perspectivas de la investigación universitaria en el Perú. *Alma máter*, 2(2), 47-68.

- Proto, F. (2017). *Gestión universitaria y transferencia del conocimiento científico*. Buenos Aires, Argentina: FAIA.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. Recuperado en 03 de octubre de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Rivera, C. G., Espinosa, J. M., & Valdés, Y. D. (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas.: Prioridad del sistema educativo vigente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 113-125. Recuperado en 16 de octubre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200011&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, E. (2017). Los desafíos estratégicos para la gestión de la investigación universitaria en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 25(3), 362-365. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000300362>.
- Segredo, A. (2016). Aproximación teórica a la evolución, teorías, enfoques y características que han sustentado el desarrollo de las organizaciones. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662016000400009&lng=es&tlng=es.
- Soto, R. (2015). *La Tesis de maestría y doctorado en 4 Pasos* (2ª ed.). Lima, Perú: DIOGRAF.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *Licenciamiento*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/licenciamiento-institucional/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). *Informe bienal sobre la realidad universitaria*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Tamayo, L. (2010). *Metodología de la investigación científica*. Argentina: Limusa.
- Tinoco, O. y Vizarreta, O. (2014). Extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y formación profesional en el marco del proceso de acreditación universitaria en la FII. *Producción y gestión*, 17(1), 39-45.
- Valderrama. S (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. 5 a. Ed. Lima: San Marcos, 2013. 495 pp. ISBN: 978-612-302-878-7
- Veliz, F., Alonso, A., Fleitas, M. y Alfonso, D. (2016). Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862023.pdf>
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2015). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076731>.
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university-school collaboration. *ELT Journal*, 69(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccu031>.



Jorge Ferrada Sullivan

Universidad de Los Lagos

**“EDUCAR EN LA
VULNERABILIDAD:
LA EDUCACIÓN ESTÉTICA
COMO MEDIO PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y
CULTURAL”**

**EDUCATE IN VULNERABILITY: AESTHETIC EDUCATION AS A MEANS
FOR SOCIAL AND CULTURAL TRANSFORMATION**

foto by olia danilevich from Pexels

RESUMEN

El artículo desarrolla un conjunto de argumentos reflexivos, que permiten comprender la relevancia de la educación estética como forma de generar espacios de sensibilidad en la formación escolar chilena, particularmente en territorios ausentes de oportunidades efectivas. Se explican desde diferentes ángulos, la relevancia que posee la educación estética para la transformación social y cultural en territorios de vulnerabilidad. En su acción formativa, la educación estética comporta un conjunto de nuevas racionalidades vinculadas directamente con las emociones y afecciones que los estudiantes en formación pueden desarrollar. Estos entrelazados del sentir y del pensamiento, permiten ampliar las posibilidades de la creatividad y de la comprensión del mundo que les toca vivir, encontrando soluciones a los problemas que los afectan, sobre todo en los territorios con desigualdades sociales (rurales e insulares) y con muy bajo acceso a una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE

Educación estética, Escuela, Transformación social

ABSTRACT

The article develops a set of reflective arguments that allow us to understand the relevance of aesthetic education as a way to generate spaces of sensitivity in Chilean school education, particularly in territories that lack effective opportunities. The relevance of aesthetic education for social and cultural transformation in vulnerable territories is explained from different angles. In its formative action, aesthetic education involves a set of new rationalities directly linked to the emotions and affections that students in training can develop. These interweaves of feeling and thought allow us to broaden the possibilities of creativity and understanding of the world they live in, finding solutions to the problems that affect them, especially in territories with social inequalities (rural and island) and with very low access to quality education.

KEYWORDS

Aesthetic education, School, Social transformation

EDUCAR EN LA VULNERABILIDAD: LA EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Jorge Ferrada Sullivan
Universidad de Los Lagos

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN CONTEXTOS VULNERABLES

Un sistema pedagógico sustenta valores socio-políticos, culturales, éticos y estéticos instalados ya sea por métodos validados en la contingencia política, como por procedimientos que establecen (supuestamente) los ideales formativos trazados por el sistema educativo de cada nación. Por eso cada sociedad, en particular, necesita construir, en consistencia con los principios ideológicos y culturales, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la persona y la manera en que se deriva el logro del ideal de ser humano al que se aspira. En el caso de Chile, la educación escolar no ha presentado grandes cambios en los últimos años.

Existen algunas barreras infranqueables que no han permitido avances sustanciales en el sentido y en la propiedad de los procesos formativos al interior de las aulas. Se siguen sustentando principios de equidad y calidad con parámetros de mercado; las reformas que ha impulsado el Estado no han reflejado mejoras en la calificación de los cuerpos docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje aún se sostienen en metodologías contenidistas y asignaturistas (Ferrada, 2017).

Al vincular el arte, la experiencia artística y la formación pedagógica como un diálogo de conocimientos, se construyen nuevas formas situadas de aprendizajes donde convergen las experiencias vividas y los sentidos generados identitariamente por las comunidades en su territorio. Esto lleva a pensar en el real protagonismo que posee el arte (educación estética)

con los procesos tradicionales de la educación escolar, ya que las subjetividades afectivas y las sensibilidades que provoca la experiencia de aprender desde las artes, no han sido lo suficientemente valoradas en la educación tradicional. En este sentido, las ciencias han tendido a determinar su objeto y hacernos explicable el mundo. La formación que el profesorado realiza en las escuelas y universidades debe plantear, antes que nada, la pregunta, en tanto problemática y desafío: ¿qué ideal de ser humano queremos formar? ¿qué identidad lo sostiene? ¿a qué pertenece?, preguntas que se fundan en la experiencia sensible, en el conocimiento, en la razón y en la instalación por parte de nosotros y nosotras, docentes de nuevos fundamentos pedagógicos.

Situación que preocupa más aún, en territorios rurales e insulares con alta vulnerabilidad social. Enseñar y aprender en las escuelas, a través de los paisajes culturales, de los ambientes naturales, de las diversas visualidades, materialidades, imágenes, formas y colores, generan nuevas sensibilidades que permiten la expresión del imaginario de los niños(as) y jóvenes creadores en espacios dinámicos y complejos en permanente diálogo para conceptualizar, reconstruir y resignificar el conocimiento obtenido. Señala Pineau (2009) que cuando existe

una apertura de los aprendizajes relacionados con una multidimensionalidad de los conocimientos, se plantean nuevos puntos de vista sobre las teorías educativas clásicas que reducían la formación educativa a una mera instrucción.

Chile necesita incorporar, en su sistema educativo, la permanente reflexividad (pensar los entornos pedagógicos y los ambientes ecosistémicos en su organización) para promover el pensamiento estético, crítico y consciente a través del desarrollo de procesos cognitivos como la percepción, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo de la intuición, la sensibilidad creadora y la corporización de las experiencias como sustento del sentido de los aprendizajes en el estudiantes (Ferrada, 2017). Por este hecho, el principio dialógico desde la complejidad (entiéndase para este texto: identidad territorial, educación estética y nuevas prácticas formativas desde las artes) se torna fundamental para complementar procesos de enseñanza y aprendizajes efectivos al interior de los espacios escolares.

La educación estética se presenta como un medio transformador para reorientar el mundo sensible de los estudiantes en la comprensión de sus entornos inmediatos. Esto conlleva a descubrir desde la sensibilidad –educación estética–, el sentir a partir del fenómeno educativo, logrando desarrollar paulatinamente cuestiones como la valoración por aprender; la construcción de nuevos conocimientos; la manifestación de la sensibilidad estética y creativa; el planteamiento de nuevos problemas para nuevas preguntas; la aceptación de la legitimidad del otro y de los entornos; la valoración de la diversidad; el descubrimiento de un pensamiento crítico e integrador. Es prioritaria una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético – social, contribuyendo, por ejemplo, a una mayor conciencia medio ambiental y al cuidado de la naturaleza (Errázuriz, 2015).

Considerar los territorios culturales y naturales identitarios en la formación escolar, releva los aprendizajes como un verdadero movimiento recursivo, reflexivo y estético. Una suerte de evocación de la experiencia aprendida en los procesos de formación pedagógica (evocar, del latín evoc-re) entendido como traer a la memoria algo vivido y percibido desde el pasado. Permitiría recordar una diversidad de escenas de remembranzas que dan el sustento a la compleja manera en que el sujeto es en el mundo para reconocerlo y también resignificarlo.

La educación estética en su acción formativa, produce la inclusión de nuevas racionalidades, emociones, creaciones y comprensiones de la propia identidad cultural, transformando a los estudiantes en seres emotivos, preparados para socializar sus mundos, manteniendo relaciones interpersonales de manera abierta y encontrando soluciones a los problemas que afectan los territorios con desigualdades sociales y con muy bajo acceso a una educación de calidad.

El desarrollo de una educación estética en las escuelas rurales e insulares, confirma el encuentro sensible con la expresión artística (Mineduc, 2018), con la valoración de la diversidad, tanto individual como comunitaria y en la capacidad de tener experiencias estéticas ante la naturaleza y lo creado por las personas en su historia local. Todos los territorios insulares son riquísimos en su biodiversidad y por lo mismo, un permanente libro abierto de conocimientos y nuevos contenidos. Lo estético juega un rol preponderante en la valoración de la diversidad eco-sistémica de las escuelas rurales e insulares. La educación no puede sostenerse solamente en el desarrollo del pensamiento y en el despliegue de destrezas cognitivas. La educación estética, se constituye en uno de los mejores medios para desarrollar una formación integradora de saberes bajo nuevas miradas pedagógicas (Montero, Gavilanes y Cadena, 2014). Estos autores sostienen además que “la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje de las diversas manifestaciones artísticas permitirá a los estudiantes explorar desde la perspectiva estética la realidad; buscar soluciones originales a los problemas propuestos, impulsando su creatividad e integrándose armónicamente al entorno natural e histórico” (p.57).

La enseñanza tradicional, ha promovido la separación de las disciplinas unas de otras y de los objetos con su entorno. En esta separación, no se logra relacionar lo que realmente se encuentra unido y entrelazado en un contexto donde la inteligencia no sabe hacer otra cosa que separar. De esta forma, las maneras de conocer, y en consecuencia, el conocimiento pertinente para los contextos multivariados, deben dejar en evidencia la relación que posee el conocimiento con su propio sentido de existencia, en tanto que la enseñanza de las artes debería reconocer en el conocimiento, su propia humanidad al situarlo en el mundo y asumirlo como posibilidad de transformación

y saber representacional. Al respecto, cuestionamientos no menores pueden plantearse con relación a contextos vulnerables: ¿Cuáles serán las proyecciones futuras de muchos niños y jóvenes insulares o rurales que ven truncadas sus expectativas personales y profesionales por los contextos socioeducativos en los cuales participan? ¿Se podría sostener que la formación escolar mantiene implícitamente una mayor reproducción de desigualdades sociales en eco-sistemas no convencionales como lo son la cultura social de las islas y del campo? ¿Es posible hablar de una educación estética que permita potenciar el concepto de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes y superar los anteriores cuestionamientos?

El intento de cambiar idearios educativos y prácticas docentes tradicionales, en acciones fundamentales para la formación humana, prioriza a la educación estética como una forma para transformar social y culturalmente, las maneras en que el conocimiento y los saberes (ya sea aquellos que circulan al interior de las salas de clases como los relativos a los entornos eco-sistémicos de la escuela), se hacen más comprensibles, ya que con el descubrimiento de lo sensible y del sentir el fenómeno del arte, se podrían desarrollar notables cualidades que suponen futuras hipótesis de trabajo: la afición con una intencionalidad sensitiva, la autoimagen como identidad recursiva, la motivación por aprender, el trabajo colaborativo en su diversidad, la construcción de nuevos conocimientos desde el conocimiento estético, el planteamiento de nuevos problemas para nuevas interrogantes, la aceptación de lo distinto, la valoración de lo distante, el desarrollo de competencias divergentes que potencien las miradas frente al mundo, el descubrimiento de un pensamiento crítico en el trabajo autónomo, el desarrollo del pensamiento creador, el valor de lo identitario y territorial, etc. Esto hace que la enseñanza en el medio rural y en su vínculo con la educación estética, se transforme en una práctica integradora de otros conocimientos y saberes sentipensantes en su formación. Con Varona (2016) sostenemos que “los niños merecen sin lugar a duda que su enseñanza sea contextualizada y se adecue a las necesidades, contexto sociocultural y diversidad de los y las estudiantes. La educación estética de la sensibilidad humana puede entenderse como un sistema de acciones estéticas encaminadas a actuar sobre la conjugación de lo afectivo y lo racional a fin de activar a los seres humanos en el enfrentamiento a la indolencia” (p. 119).

Asumiendo lo anterior, se nos repite una constante en la producción científica y que tiene directa relación con los estudios e investigaciones que se han realizado en torno al tema. No obstante, dimensiones como una educación para la comprensión de contenidos, la sensibilidad del conocimiento, las afecciones y emociones en torno a los procesos formativos, la manifestación estética y artística de las escuelas (Marini, G., Merchán, J. D. R., y Aguayo, M. S., 2018), el pensamiento ecologizado (la naturaleza como texto), el ser-en-grupo, la relación familia - escuela, territorio, etc, plantean sin duda, nuevas interrogantes en torno a la relatividad que poseen las dimensiones señaladas en el ámbito educativo actual. ¿Es posible considerar prioritaria una educación estética y artística que permita una formación con sentido de calidad vertebral? La educación estética (como ámbito de la formación escolar), sigue estando en deuda en los contextos educativos, -sobre todo vulnerables-, ya que no se ha potenciado su integralidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes (Errázuriz, 2015, 2017).

En los últimos años se ha reevaluado la incidencia que posee el valor pedagógico de las artes (educación artística) y su manifestación estética, como factores determinantes en la innovación de prácticas educativas que puedan elevar los estándares de calidad en la educación (Errázuriz 2017). La escuela debiera ser un motor de desarrollo e innovación en cualquier contexto donde se ubique, pero además el desarrollo estético y artístico desde y hacia la comunidad, permitiría a los estudiantes generar nuevos códigos para la construcción de una cultura visual y escolar con sentido (Pizarro, 2018).

Es indudable comprender que a estas alturas, la sensibilidad artística no tiene que realizarse mediante una asignatura que se llame educación estética, ya que el efecto educativo deseado (despertar la sensibilidad y eliminar la pérdida del sentido de la educación) puede alcanzarse no solo a través del trabajo docente, sino por diversas vías insospechadamente innovadoras en su sentido y en sus consecuencias pedagógicas. ¡He aquí el valor del arte y la estética! El sentido espacial, territorial, cultural y formativo de la educación estética, transforma la educación en una forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos (Touriñán, 2016). A partir de la metáfora del rizoma

como creación de espacios de encuentro y acción, la educación estética presenta el enseñar y el aprender de los estudiantes, como una forma colaborativa, participativa e integradora en la comprensión de los diversos contenidos de clases y los que se encuentran fuera de ella (la naturaleza como texto). Para Torres de Eça (2016) “como un proceso democrático y social que involucra a quienes participan y les capacita para posicionarse de manera crítica ante aquello que están aprendiendo y viviendo” (p. 18).

No es extraño considerar entonces que ha existido una separación curricular entre las artes y las ciencias. Las escuelas han enfatizado los aprendizajes en el desarrollo de un tipo de racionalidad, la lógico-matemática, dejando en un plano menos relevante, otros tipos de inteligencias, de racionalidades y de formas de conocimiento como la estética y la artística. La incorporación de la educación estética -transversal al currículum escolar- desarrolla la actitud de diálogo con los otros participantes de la escuela y con la comunidad socioeducativa del territorio insular. En la formación estética, las relaciones con el mundo local y las nuevas prácticas formativas en la complejidad, permiten explorar mundos y contextos plenos de significados culturales, amplían las indagaciones para investigar y crear nuevas formas de representación que transiten entre el arte, la cultura y la vida comunitaria en el territorio (entre matices, mixturas y texturas dialógicas).

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y COMPLEJIDAD

Desde el pensamiento complejo, la educación estética se transforma en una fuerza para dialogar con las matrices conceptuales epistémicas (adquiridas culturalmente) y con los modelos educativos incorporados tradicionalmente. La acción dialógica interroga y potencia la generación de nuevos comportamientos, nuevas formas de ser y hacer para la creación de insospechadas realidades e imaginarios dentro del fenómeno artístico (descubrimiento de patrones rizomáticos y autopoieticos en el pensamiento creativo y sus propias reflexividades contextuales). Pensar desde la complejidad la educación estética, involucra para Morin (2010) tres columnas que soportan el paradigma epistémico: El principio dialógico (todo fenómeno está en una relación de diálogo desde una multiunidad en el centro de una unidad), la recursividad organizacional

(proceso en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce: auto-constitutivos, auto-organizadores y auto-productores) y finalmente, el principio hologramático (la parte está en el todo y el todo está en la parte –unitaxmultiple). Es en este sentido que el pensamiento complejo correspondería a una forma de mirar el mundo que relaciona directamente sujetos y objetos de conocimiento para la comprensión de diversos contextos multidimensionales supuestamente distantes entre ellos. Esta noción es más que el contexto, es el conjunto de fenómenos que relaciona partes diversas de la experiencia de cada uno de nosotros, ligadas de manera holística, que permiten entretejer y entrelazar una serie de condiciones biológicas, antropológicas, culturales, ambientales y creativas. constituyentes del fenómeno de la vida: lo bio-antropo-cultural (Ferrada, 2017). Es desde este sentido que el pensamiento complejo es una nueva impronta para el desarrollo de la sensibilidad artística y estética escolar. En este sentido adquiere un significado especial el arte y la sensibilidad, dentro de la educación estética y en particular en la formación del ideal de hombre que se quiere formar. A través de la educación estética “se transmiten valores éticos, se crean sentimientos que pueden llegar a convertirse en normas y principios de comportamiento” (Bertoli, 2016, p. 327).

Se desconoce el real aporte que puede tener una enseñanza que complemente la experiencia de la sensibilidad como un factor determinante en la construcción y valoración de la vida cotidiana, sus instituciones, escenarios y prácticas (Errázuriz 2015). Si la sensibilidad corresponde a aquella facultad de percibir estímulos de la realidad por medio de los sentidos y de reaccionar ante las sensaciones originadas en el interior del propio cuerpo, una pedagogía sustentada también en lo sensible, tendería a provocar la capacidad dialógica para sentir el cuerpo como el habitar permanente de la experiencia, y la experiencia vivida como una suerte de escritura de nuevos saberes y conocimientos (Flores, 2011) al interior de los espacios educativos. Para Errázuriz (2015) “la precariedad estética de los espacios educativos, de sus muros, instalaciones, áreas verdes, etc., constituye un factor que puede impregnar en la comunidad una atmósfera deteriorada del ambiente” (p.94).

Desde estos fundamentos, es prioritario que las comunidades directivas en las escuelas

vulnerables, comprendan la realidad desde una mirada que pueda reconocer su contexto como una multiplicidad de sistemas complejos, permitiendo la integración de las formas de comportamiento y su relación con el fenómeno estético y artístico. Es a través de la experiencia artística, que desde el sentir, el pensar y el hacer, se logra explorar espacios de conocimiento de manera distinta y distante a las formas que la tradición ha impuesto. La educación estética no es ajena a prácticas investigativas tradicionales. El fenómeno estético también produce supuestos teóricos, interpretaciones de la experiencia vivida y determinaciones sobre el contenido aprendido. Para Torres de Eça (2016) “los procesos artísticos son procesos de descubrir, indagar y reflexionar sobre el yo y el otro. Se trabajan realidades íntimas, sensoriales y se exploran emociones y vivencias de modos no lineales. Se explora nuestra relación con las cosas y con los otros de un modo diferente de las otras disciplinas (p. 21).

Cuando se incorpora el arte y la estética en un proceso formativo, no basta el reconocimiento de él y sus formas externas (obra), sino su base teórica, su territorio, su contexto reflexivo, su relación con la vida, la dialógica entre ciencia y técnica que ha imperado en la modernidad. No es menor que el arte resume lo que el hombre hace en su vida y en su vinculación con la realidad. El pensamiento entonces perdura y se proyecta hacia nuevos horizontes reflexivos y artísticos. Pensar la educación estética desde el Pensamiento Complejo, permitirá renovar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes valorando la experiencia como un saber dialógico, la comprensión de los fenómenos por sobre la explicación, el desarrollo del pensamiento estético como sistema dinámico para potenciar el papel de la comunidad en sus imaginarios simbólicos, en la valoración del sentir, pensar y en su identidad territorial. Niños y niñas de las escuelas, a partir de la percepción interactiva, podrán incorporar nuevos conocimientos en la comprensión de los entornos naturales y sin duda, cultural y local.

El paisaje ofrece a los seres humanos una fuente de estímulos y recursos en diversas dimensiones: estimulador de los sentidos: la observación de una panorámica paisajística despierta las capacidades contemplativas y de interiorización de las vivencias ambientales del individuo e interdisciplinar: permite integrar aspectos de la historia, la estética, la dinámi-

ca de cambios, la economía, entre otros, con aspectos de las ciencias naturales y sociales. El paisaje se convierte en el lugar de encuentro de distintas disciplinas donde llevar a cabo acciones multi e interdisciplinarias (Hernández, 2016, pp. 43-44).

La permanente reflexividad artística (discurso pedagógico-pensamiento estético) permitirá en las comunidades escolares rurales e insulares, promover el pensamiento crítico y reflexivo a través del desarrollo de procesos cognitivos y sensibles en la formación pedagógica. Según Santana y Rodríguez (2016), la conciencia espacial –elemento fundante de una educación estética- es entendida como la forma de atribuirle un significado particular al espacio habitado. Nos permite comprender el papel del territorio y de los entornos circundantes de niños(ñas) y jóvenes, familias y profesores para comprender el vínculo que existe entre el significado del territorio -creado históricamente- y los cambios permanentes del entorno producto del avance de la modernidad en espacios vulnerables. Sostiene Álvarez y Ther (2016) “todo ello deriva en que no solo evidenciamos que la pérdida de una o más cosmovisiones costeras coincide con conflictos que no logran superarse, sino además que la desaparición del carácter mestizo del ser comunitario costero influye, pues lo que se ha superpuesto es un modelo de identidad, ser y hacer trasplantado desde el centro del país, muy afín con el propio modelo neoliberal y con las demandas del Estado por generar poblaciones dependientes” (p. 125).

En el contexto de la complejidad, la noción de ecología de la acción (Morin, 2011), se transforma en un método programático que permite la construcción de nuevas matrices conceptuales y prácticas (mapeos) para trabajar con las comunidades escolares con situación de vulnerabilidad. Dicha noción, corresponde a una red de relaciones sociales, educativas, ambientales, estéticas y productivas que conforman un entramado organizacional. Se podría reflexivamente trazar un paisaje identitario–ecosistémico, como forma de cartografiar entornos experienciales y mapas artísticos educativos como manifestación de una identidad estética y cultural. La función de una identidad ecológica (en acción), distinguiría a un habitante de las islas y de los campos, en sus prácticas socioeducativas y estéticas. En otras palabras, una identidad de pertenencia estética educativa que pueda vincular al habitante con

sus entornos y con su realidad social y política compleja. La concepción de la educación estética como reconstrucción y construcción continúa de los aprendizajes, implica la valoración de la experiencia situada como un “proceso activo, asumido por los participantes, a partir de una clara planificación, determinación de propósitos y diseño de procesos de aprendizaje- enseñanza en contextos claramente situados. De tal manera la educación artística reside en la posesión de dichas experiencias porque en ellas se encuentra su significación” (Solórzano, 2016, p.18). Por esto mismo, desde la complejidad, se podrán vincular la realidad socioeducativa, los imaginarios artísticos y estéticos y la pertenencia al territorio, con el fin de generar cartografías artísticas en torno a la relevancia de la educación estética en contextos escolares. Este tipo de enseñanza y formación desde la estética y la expresión artística, logrará evocar una nueva manera de transformar los espacios creativos-pedagógicos en los estudiantes y la comunidad. Para Mejía (2013) “se producen acciones artísticas en la demarcación y creación de territorios con posturas corporales, gestos sonidos, composiciones de elementos expresivos, conjunciones rítmicas de actividades, en la conversión de una materia en materia expresiva” (p.39). Una suerte de cartografías y mapeos de la experiencia natural y cultural, que sensibiliza los espacios educativos y los proyecta en el tiempo con nuevos sentidos formativos. El mapeo permite la puesta en escena de otros saberes y que corresponderían a una imagen perceptiva de un determinado momento del territorio en un espacio que está en permanente transformación. Las cartografías experienciales y los mapeos artísticos ayudan a trazar un territorio relacional, actuando como espacios móviles de discusión y creación que favorecen el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos y potencian el proceso creativo e imaginativo entre la comunidad educativa.

La educación estética en territorios rurales e insulares, puede cartografiar sobre cómo los colectivos de pobladores construyen una historia y una memoria colectiva por medio de la resignificación del territorio que habitan y sobre cómo se manifiestan los procesos de adaptación, transformación, de resistencia y conservación de la propia identidad. Finalmente y siguiendo a Delgado, Duplat, Ramírez, Barrios, y Ortíz (2018), (...) cuando hacemos cartografías, encontramos el pasado en el presente materializado y documentado en mapas

vividos. El acto de cartografiar implica la creación de relaciones y la experiencia que establecemos con los espacios; una experiencia que se recrea a partir del ejercicio creativo y se reactiva con los observadores que se relacionan posteriormente con el mapa. Una cartografía es particular, se sitúa precisamente en experiencias subjetivas, nuestra cotidianidad y las maneras particulares de narrar nuestras memorias. No solo buscamos contener nuestros recuerdos señalados desde los espacios, buscamos reactualizarlos, recrearlos y resignificarlos, esperando construir otras formas del pasado en el presente y, por tanto, otras formas de pensar nuestro futuro (p. 46).

PROYECCIONES

Las tensiones que posiblemente generan las variables de calidad y equidad en contextos insulares y rurales, (igualdad/desigualdad de oportunidades) tenderían a definir las formas que asume la discursividad social y educativa. La manifestación de estos dos pilares, releva la importancia que posee la inclusión de la mirada estética-artística de la comunidad, en los espacios al interior de las escuelas y en sus ecosistemas organizacionales. Lo anterior tendería a intervenir y modificar las tramas y tejidos que genera la propia comunidad desigualmente dotadas de capital cultural y social. La identificación del descubrimiento de lo estético en los territorios vulnerables, permitirían construir una serie de matrices experienciales que configurarían una red de relaciones dialógicas para la creación de espacios complejos de interacción y reflexión encaminados hacia la integración y el desarrollo de diferentes saberes y de prácticas simbólicas y reales. Se podría suponer que la sensibilidad estética y artística –en su diversidad de manifestaciones escolares y comunitarias- permitirían transformar la convivencia al interior de las escuelas y a producir nuevas relaciones sociales en los sistemas eco-organizativos de las escuelas rurales y de las islas. Se podría transformar no solamente el interior de los ambientes de la escuela, sino que también nuevas formas de representar y resignificar -bajo acciones estético artísticas- los elementos de mayor relevancia ambientales y culturales, reincorporándolos al proceso formativo como maneras innovadoras de conocer. Se podría sostener además que los entornos naturales, se transformarían en un libro abierto de conocimientos, susceptible de ser traducida en experiencias estéticas.

A partir del trabajo con las comunidades -bajo el descubrimiento de la educación estética-, permitiría la re-definición de la mirada estética de los territorios, para valorar identitariamente el propio espacio construido y su permanente resignificación con lo que se ha vivido (pasado), lo que se vive (presente) y lo que se vivirá (futuro); sobre todo con lo que se vivirá, porque la experiencia vivida nos permitiría configurar lo que puede ser el territorio a partir del modo comunitario de habitarlo. Se supondría entonces, que la comunidad ya no se miraría así misma desde su vulnerabilidad, sino desde el empoderamiento insular que se retroalimenta a partir de reflexividades experienciales en espacios de interacción y diálogo. Sin duda que estas acciones, tenderían a generar nuevas formas de relaciones sociales y estéticas cotidianas: niños y niñas, familias y escuelas autocríticas, reflexivas y activas, capaces de encontrar nuevos sentidos a las situaciones problemáticas de su entorno, de su vida personal y comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bertoli, B. (2016). El ideal estético como expresión de la educación estética de los estudiantes de perfil pedagógico. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 315-328
- Delgado, D., Duplat, L., Ramírez, J., Barrios, H., y Ortíz, W. (2018). *La memoria y su devenir en los espacios: evidencias del pasado en algunas experiencias cartográficas*. Pensamiento, palabra y obra, (20)
- Errázuriz, L. H. (2015). *Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1)
- Errázuriz, L. H. (2017). *Aportes de la Educación Estética para Conocer el Arte: Mas Allá de los Críticos, los Artistas y sus Circuitos*. *Revista Aisthesis*, (29), 58-64
- Ferrada, J. (2017). *Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad*. *Revista Electrónica Educare (Educare ElectronicJournal)*. Vol. 1, pp. 1-17
- Flores, L., Retamal, J. (2011). *Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8).
- Hernández, L. (2016). *El paisaje como recurso didáctico*. *Biocenosis*, 18(1-2)
- Mejía, E. (2013). *Libia Posada: cartografías del sentir*. *Arte & Diseño*, 11(1), 38-41
- Marini, G., Merchán, J. y Aguayo, M. (2018). *Everyday school aesthetics: from what is seen towards how one feels at school*. *Educação & Sociedade, (AHEAD)*, 0-0
- Mineduc (2018). *Planes y programas artes visuales 7° a 11° medio*. <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/7b-2m>
- Montero, G., Gavilanes, P. y Cadena, E. (2014). *Educación Estética en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Instituciones educativas de Educación Básica y Bachillerato del cantón Milagro*. Recuperado en <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/3062>
- Morin, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa
- Morin, E. (2010). *Pensar la Complejidad. Crisis y Metamorfosis*. Valencia, España: Universitat de València
- Pineau, G. (2009). *Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad*. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, 8(48), 5-17. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/48/ESTRATEGIA%20UNIVERSITARIA.pdf
- Pizarro, C. (2018). *Educación Artística: tensiones del arte y la educación en el currículum escolar*. En Ossa, C. editor (2018). *Escenas de frontera: Educación Artística, Currículo y Política*. Santiago de Chile: Universidad de Chile
- Solórzano, J. (2016). *Aproximación a la epistemología de la educación artística*. *Paideia Surcolombiana*, (11), 13-30

Torres de Eça, T. (2016). *Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes*. Pensamiento palabra y obra, (16), 14-23. Retrieved December 28, 2019. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2016000200003&lng=en&tlng=.

Touriñán, J. (2016). *Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística"*. Educación XX1, 19(2), 45-76

Varona, F. (2016). *Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana*. Aisthesis, (60), 111-128

BODY AS A LOCATION FOR POLITICAL RESISTANCE \\ Interview with Priscyll Anctil Avoine

Priscyll Anctil Avoine is a researcher in Feminist Security Studies. Her work focuses on embodiment and emotional processes in contemporary wars and in the reintegration of female ex-combatants. She is a PhD candidate in Political Science and Feminist Studies at Université du Québec à Montréal (Canada) for which she received the Vanier Graduate Scholarship. Previously, she completed an MA in Peace, Conflict and Development Studies from Universitat Jaume I (Spain). Her doctoral thesis, *The Body as a Location of Political Resistance: The "Re-in-corporation" of Farianas in the Northeastern Region of Colombia*, takes a critical look at embodiment, affects and emotions in the context of the post-peace agreement with the Revolutionary Armed Forces of Colombia (Farc-ep). She has published various articles in renowned journals, and she has conducted research in Spain, United Kingdom, Colombia and Canada. She is actively involved in the NGO Fundación Lüvo, promoting feminist and antiracist creative actions towards peacebuilding.



by Ana M. Vernia

PRISCYLL ANCTIL



INTERVIEW

PRISCYLL ANCTIL

by Ana M. Vernia
Jaume I University (Spain)

Ana M. Vernia (AV): You may wonder why an art journal wants to carry an interview with you. But we are interested in discussing your view on embodiment, especially drawing upon the work you are conducting in your PhD Thesis about embodiment in the process of reincorporation of female ex-combatants of the Farc-ep¹ in Colombia. Starting from the very notion of embodiment, have you ever thought about using art for your projects aimed at social transformation?

Priscyll Anctil Avoine (PAA): I think that art, especially dance, has been very determinant in the construction of my identity as a person and, is at the center stage of my epistemological interrogations. Through many years of dancing, I feel I have learned to understand my own body as the extension of the body of others and vice-versa. “Speaking” with the body is a powerful sentiment, and I feel it reflects the “sentipensar” idea suggested by the Colombian author Arturo Escobar. Thinking and feeling are not divisible, and their union in epistemology is a profound revolutionary act. It is the very sign of our social interdependency.

In the work I conduct for my PhD thesis, the notion of embodiment is central as it is a way for me to debunk the traditional analysis in Political Science by taking the body as an analytical and practical category. The results of the research show that the reincorporation programs

have taken a disembodied stance regarding the passage of female ex-combatants from the military scenario to the civilian society. Therefore, those programs do not consider the embodied and emotional rupture that occurs with disarmament. As such, my thesis seeks to interrogate rage, nostalgia, care, love and anxiety as central embodied political experience of the transition to civilian society.

So yes, I have been using art for my projects and I consider it proposes a never-ending set of possibilities for social transformation. Mostly, my projects are all related to the embodied character of our political bounds. I inquiry into the political power of embodied emotions and affects with the aim of demonstrating the centrality of what happen, politically, between bodies. Equally, I focus my social engagement with Fundación Lüvo, a feminist collective, around constructing projects based on love, friendship and alternative pedagogies. We have used art methodologies in different ways, both for knowledge production and project proposals, creating alliances with other feminist collectives.

AV: Could you briefly define what are the methodologies you use?

PAA: I use different methods in my research processes, mostly related to feminist epistemologies and methodologies. My main field of inquiry is International Relations where I tried

¹ Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia—Ejército del Pueblo (Far-ep) was a Marxist-Leninist guerrilla in Colombia. The Farc-ep has signed a peace agreement in La Havana (Cuba) in 2016 with the Colombian government, laying down arms and reincorporating to the civilian society.

to question the androcentric and colonial legacy of the field with innovative methodologies. Taking the body as a central concept in my research has allowed for the working of methods based on embodied processes, affects, emotions, etc. As such, I have used body mapping methods, emotional cartography, autobiographical methods, narrative analysis and methods that centers around drawing your own life trajectory.

Equally, our collective work with Fundación Lüvo, a feminist and antiracist non-profit organization, is impregnated with artistic methods to promote social change. We are actively working with alternative pedagogies focused on Afrocolombian music, body mapping, laboratory of social innovation, communities of practice, autobiographical narratives and emotional cartographies. As a matter of example, we closely work with Enkelé, a music group based in Colombia and composed of 9 women artists. Enkelé is working to revive oral tradition and sounds from afrodescendant heritage. With them, we are trying to propose new methodologies for cultural and social change, mostly regarding women's political participation and with regard to anti-discrimination stance in political, intimate and artistic spheres.

AV: Why would you take the body as the site of resistance instead of the mind?

PAA: In my research, I actively try to engage with poststructuralist and feminist theories about embodiment and, therefore, I wish to question the legacy of Western binaries such as emotion/reason, body/mind, vulnerability/resistance, etc. In consequence, I do not see a division between mind and body; rather, I understand embodiment as a social process, as a place to understand political collective struggle – even though, throughout history, the body has been comprehended as equivalent to biological matter. In feminist account, the body is a social entity: following Judith Butler, there is no “self” outside power relationships, which means that we can question the premise about “individual autonomy” in politics. Politics is rather what happens between bodies, and accepting this very interdependency – and the common vulnerability that sustains it – might change our view on resistance.

As such, embodiment is a site of knowledge production. For feminists in International Relations, researching on violence and armed conflicts imply the rethinking of embodiment, affect

and emotions. Violence is experienced every day, in the “matrix of violence”, as affirmed by Swati Parashar, a brilliant IR feminist scholar. In my research, I rely on the contributions of IR Feminist scholars to comprehend female ex-Farc political participation and resistance at the intersection of various identities, such as political agent, combatants, women, mothers, victims of sexual violence, activists, etc. The discursive, material and affective dynamics female ex-combatants experience in their return to civilian society poses different challenges to our analysis of political orders and contemporary wars. Their embodied narratives are powerfully challenging the theoretical frameworks in International Relations.

AV: Although much progress has been made on gender issues, obviously, we are far from gender equality. For example, in the artistic world, we still face certain differences. What actions should be taken, from your point of view?

PAA: This is a huge question! I would say, almost impossible to answer in few lines. We can say we have made very few progresses with regards to gender issues, but in my point of view sexist oppression, coupled with other forms of oppression, such as classism and racism, is very far from being eradicated. We still have so much work to do and I would even say that we are witnessing a backlash globally: women's lives, safety, bodily integrity, are under attack everywhere. Women's bodies and feminized bodies are constantly being expelled from the political sphere, feminicides are on the rise globally and antifeminist campaigns are growingly gaining grounds. At the same time that we are witnessing movements such as #MeToo, or Las Tesis, as well as feminist protests throughout Latin America for example, we are facing the rise of extreme-right movements and a return to conservative views on women gender roles and violent actions against LGBTIQ+ groups.

The denunciations made by women against gender-based violence have also showed that the artistic world is no exception: here in Montreal where I am currently based, we have seen that power relationships in the media, artist scenes, on television, etc., are omnipresent and sexual violence against women as well. Oppressive visions on women are everywhere in the showbusiness and we must start a collective interrogation about the way we relate to one another, about consent and power relations.

When I first make consciousness about feminisms and their impacts in my life, I felt that my entire world has changed and I must say I felt sorrow, pain. But as I understood everyday a bit more about my positionality, my own experience and when I started to share thoughts and feelings with other women and allies of the feminist struggle, I could see that it was a healing path for me. So, as bell hooks rightfully argued, “feminism is for everybody”; I would say that a first step to take action is to comprehend sexist oppression as a problem that concerns everyone, and as a matter of social justice. And this means becoming conscious of how we reproduce gender hierarchies and gendered privileges. So one concrete action is also to change our very understanding of power, from *power over* to *power with*: how will we relate to others on a everyday basis? How can we give up on privileges? We should, as a society, start to listen to feminist activists and scholars, from different embodied geographies, and deliberately questions our relations of power, every day. It is a revolution that happens daily, constantly; it is a critical endeavor.

AV: Returning to art, and combining the field of Humanities with your studies in Conflict and Peacebuilding, would it be necessary to rethink the current school regarding its humanistic content? What is your opinion on this?

PAA: I would say that my opinion is modelled by the fact that I have conducted research in the field of Peace and Conflict Studies for several years now, and I had the chance to work two years in a Department of Humanities in Colombia. I consider that we really need to rethink how schools and universities are engaging with humanistic content. For me it is impregnated by colonial and religious legacies that are perpetuating so many systems of oppression, mostly racial, classist and gendered ones. But it also reconduct different form of hierarchies that contribute to viewing schools and universities as disciplinary institutions, where students come to “receive” and “absorbs” values, but always, a certain form of values, framed under universalistic points of view, mostly Westernized ones. So yes, definitely, we need other forms of knowing the world, and we need to insert the intersectional analysis of structural and systemic violence into the curricula in Humanities, otherwise, we are missing the whole point about what it means to be “human”.

AV: The 17 Sustainable Development Goals (SDGs) are on the political agenda of governments. How do you see the application regarding SDG number 5?

PAA: I must say that I have many critics regarding the SDG, as they are what they are: institutional takes on global problems that have been denounced by activists from so many years. While we definitely need international conventions, texts and agreements to sustain the struggle for gender equality (SDG #5), I do not think that this is where we can really have an impact. This frame is still looking at gender as a “mainstreaming” tool and as a way to “develop” (a concept that is very much impregnated by Western colonialism) and guarantee “progress” (also a concept framed through an idea of linear and modern progress that has been widely criticized by decolonial authors).

Take for example the idea of “empowerment” explicit to SDG #5: empowerment can be a radical concept, but when taken by global institutions and countries assuming positions of power in international affairs, then you get a very disempowering concept of empowerment. Who has the “tools”, “power” and “capital” to empower whom? How are we reproducing paternalistic view on women? So, honestly, I see the application of SDG #5 as very problematic and difficult. Where I see it can foster spaces for rethinking gender relations, it is in the possibilities of translocal, transborder, transnational alliances between women activists, scholars, public officers etc., where they can actively engage in changing the dominant frame of analysis and praxis.

AV: Linking with the SDGs and connecting with Human Rights, we see that there is still a clear social and educational exclusion unresolved. What solutions or actions, from your point of view, could improve or reduce this situation?

PAA: I think that this interrogation needs to be connected to our educational systems that reproduces the colonial, racist and sexist frames that perpetuate, in turn, systemic violence and political exclusion. Education tend to be disconnected from the lived reality of most of the students both in basic education and at the level of undergraduate and post-graduate studies. We still see education as the transmission of knowledge instead of seeing as a process of co-construction.

Therefore, the task is huge because, we are facing here millennial entrenched ways of seeing how to “educate” people – as a matter of example, universities have not changed a lot since their foundation as educational institutions. Decolonizing those institutions is a structural challenge so, we cannot think of doing this decolonization as an individual task, but a collective one, where institutions themselves should clearly take stance for pluralism, antiracism and antisexism.

In my point of view, linking the academia with praxis, or practical knowledge, recuperating the forms of knowledge that have been historically erased (women’s knowledge in many countries have been completely erased and tagged as non-scientific for example), and challenging our pedagogical tools might help us to engage in different paths of deconstruction of our educational systems. That is mostly what we are doing with Fundación Lüvo: we create our own media content, propose resources for alternative pedagogies and methodologies, rely on art as tool for change and engage in constant dialogues between the academia and activism.

AV: Under the pandemic situation that we are suffering, from your point of view, what are the most vulnerable groups?

PAA: Historically marginalized groups have been further exposed to precarity and vulnerability in these hard times of pandemic. As human beings, we have had so many difficulties in recognizing what feminists have long said: we share a common vulnerability, and if we do not face it, we are clearly missing a point, as Judith Butler argues. The pandemic has showed that we are globally all exposed to the virus, but that social inequalities have exposed differentially some populations more than other in many different geographies.

I think that it is still difficult to evaluate all the social consequences of Covid-19 pandemic. As social scientists, we are confronted with theorizing at the same time that we are every day, witnessing disease, deaths, disastrous political decisions, and so on. What can be said for now is that historically marginalized groups are facing conditions of precarity that are getting worse every day. That our health systems are not able to respond the crisis, and that women have been sustaining the economy of care without any historical recognition. That we can no more ignore our deep interrelation with

wildlife and the necessity for recognizing, as human beings, of our interdependency.

AV: ARTSEDUCA is a publication aimed at artistic environments and contexts, from education and research. Do you believe that Art and Culture can be tools to change the world for the better?

PAA: I definitely consider that art and culture are fantastic tools of change. But they are also vectors of domination and violence. Let’s consider gendered-based violence. For example, many songs have hurtfully imposed gendered stereotypes on women and they have been widely reproduced worldwide. This has a truly long-standing impact on the vision women have on themselves, and how men can project hegemonic masculinities. Gender-based violence, and symbolic violence that sustains it, is everywhere : art, media, television, and cultural practices all around the world (even though they take different forms and shapes).

But if culture and art are sites of oppression, they might also be the sites where we can subvert violence and domination. Since art and culture are at the core of identity processes, of subjectivity constitution and because they act upon feelings and emotions, they represent interesting possibilities for social change. But we also need to interrogate, what we mean by “the better”; and precisely, it means asking for domination, power relationships, oppressions and privileges. We need to address systematic forms of oppression that are perpetuated through cultural signs, customs and traditions.

AV: To conclude this interview, what advice would you give to current students and future arts professionals?

PAA: I think it is a great occasion to retake the words of Cynthia Enloe, a prominent scholar in my field of research: be a curious feminist. I guess that is what I suggest to my students, when I begin courses and seminars: we want to be questioning, all the time. Be curious about feelings, emotions, and embodied sensations that further push the boundaries of your theoretical interrogations. It looks simple, but it is a life-time project.

AV: From ARTSEDUCA, we really appreciate having shared your time and knowledge.



Lucila Daniela Lara

Universidad Argentina de la Empresa

“**CATEGORÍAS DE SELECCIÓN DE IMÁGENES: APLICACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN UN CURSO DE ALUMNOS DE DISEÑO DE INDUMENTARIA**”

IMAGE SELECTION CATEGORIES: APPLICATION OF AN EDUCATIONAL TOOL IN A COURSE OF FASHION DESIGN

RESUMEN

En el marco del primer año del Proyecto de Investigación y Desarrollo (P18S04) de la Universidad Argentina de la Empresa, se realiza una actividad para convalidar una herramienta didáctica (banco de imágenes) investigada en una ACYT llevada a cabo por el profesor Ángel Popolizio durante el año 2015. Se toma como muestra un curso de la materia Diseño de Indumentaria I de la Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil de la Universidad Argentina de la Empresa, compuesto por 7 individuos.

En esta actividad, se les propone a los alumnos realizar una búsqueda de imágenes teniendo en consideración las categorías de selección de imágenes propuestas por Popolizio: mínimo umbral de calidad y nitidez, máxima fidelidad de reproducción, máxima calidad de imagen, respeto de las dimensiones del color, amplia escala de grises, evitar fotografías con iluminación que desvirtúe la visualización y análisis de obra, punto de vista más característico, evitar gráficos que simulen recuperar obras desaparecidas y eludir marcas de agua y/o publicidades. La exposición de esta categorización a los alumnos para su aplicación en la búsqueda de fuentes históricas tiene como objetivo determinar un umbral mínimo de calidad y fidelidad de la imagen a trabajar, para un mejor análisis y desarrollo de las prendas de época y su moldería, con índices históricos (década del siglo XX), en sus proyectos de diseño.

Por un lado, se considera de gran utilidad las categorías de selección de imágenes digitales propuestas en dicha investigación para orientar y educar la mirada de los alumnos. Por el otro, se la aplica como una posible herramienta de evaluación para el docente, que a través de las mismas, puede verificar que el trabajo refleje e interprete correctamente aquello que se pide observar y analizar en la imagen elegida y utilizada como fuente referencial para el diseño.

PALABRAS CLAVE

Herramienta didáctica, Banco de imágenes, Diseño, Pedagogía, Arte

ABSTRACT

This article is within the first year of the Research and Development Project (P18S04) of the Universidad Argentina de la Empresa, an activity is carried out to validate an educational tool (image bank) investigated in an ACYT by Professor Ángel Popolizio during the year 2015. The application of the tool took place in a course of Fashion Design of the Degree in Fashion and Textile Design of the Universidad Argentina de la Empresa, made up of 7 individuals.

In this activity, the professor asked the students to carry out an image search taking into account the image selection categories proposed by Popolizio: minimum threshold of quality and sharpness, maximum fidelity of reproduction, maximum image quality, respect for the dimensions of the color, wide grayscale, avoiding photographs with lighting that deviate the visualization and analysis of the work, a more characteristic point of view, avoiding graphics that simulate recovering missing works and avoiding watermarks and / or advertisements. The exhibition of this categories to the students for its application in the search for historical sources aims to determine a minimum threshold of quality and fidelity of the image to work, for a better analysis and development of historical clothing and its patterns (decade of the 20th century), in their design projects.

On the one hand, it considers the great usefulness of the digital image selection categories proposed to guide and educate the students. On the other hand, seeing the application as a possible evaluation tool, it can verify that the work reflects and correctly interprets what is required to observe and analyze in the chosen image and control as a reference source for the design.

KEYWORDS

Educational tool, Image bank, Design, Pedagogy, Art

CATEGORÍAS DE SELECCIÓN DE IMÁGENES: APLICACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN UN CURSO DE ALUMNOS DE DISEÑO DE INDUMENTARIA

Lucila Daniela Lara

Universidad Argentina de la Empresa

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Investigación y Desarrollo (P18S04) titulado *Herramientas pedagógicas en arte: convalidación por aplicación y ampliación por analogía*, que se está realizando en la Universidad Argentina de la Empresa desde el corriente año, propone profundizar aquellos datos obtenidos en las ACYT (A15S30 y A15S31) durante el año 2015. De las investigaciones mencionadas anteriormente se desprenden nuevos interrogantes acerca de las distintas metodologías existentes en la pedagogía del arte, la pertinencia de los métodos de evaluación en las disciplinas artísticas y la posibilidad de medir el impacto y el aprendizaje en las asignaturas de diseño y arte. Frega (2006) sostiene: “ El tema de la evaluación de los productos de la expresión artística es básico cuando se trata de ayudar al crecimiento expresivo, cuando se plantea la necesidad de una ejercitación imprescindible para un logro, cuando (...) se busca ampliar los horizontes expresivos de nuestros alumnos, abriendo su conocimiento del mundo hacia otras y más complejas manifestaciones o expresiones artísticas”.

Este Proyecto de Investigación y Desarrollo se estructuró en dos etapas sucesivas. Por un lado, una primera etapa que se llevó a cabo durante el año 2018, que implicó la aplicación sistemática de las diferentes herramientas didácticas investigadas durante el 2015 por los docentes/investigadores Marcela Luna y Ángel Popolizio (libro de artista y banco de imágenes) en diversas materias vinculadas al campo del arte o el diseño. Dicha etapa tuvo por objetivo profundizar los estudios de investigación que

se llevaron adelante en torno a estas herramientas didácticas. Por otro lado, una segunda etapa (año 2019) en la cual se pretendió buscar y establecer correlaciones en posibles construcciones de herramientas didácticas que operen con categorías análogas a las ya establecidas y estudiadas en la primera etapa, pero en otros lenguajes artísticos como el sonoro, el corporal y el audiovisual (música, danza, teatro, cine). Esta instancia estuvo asesorada por profesionales propios de cada disciplina artística. En este artículo se pondrá el foco en la aplicación de las categorías de selección de imágenes, realizada durante el primer año de la investigación.

Haciendo referencia a la metodología proyectual, método que se aplica durante el proceso de invención de nuevos objetos en el diseño, Bruno Munari (1983) sostiene: “Creatividad no quiere decir improvisación sin método (...) La serie de operaciones del método proyectual obedece a valores, objetivos que se convierten en instrumentos operativos en, manos de proyectistas creativos”. La importancia de la postulación de un método y de que este incluya instancias de investigación y recopilación de datos es de gran importancia a la hora del desarrollo de un proyecto de diseño. La calidad de los datos obtenidos nos permiten, a nosotros los diseñadores, partir de información más certera y con mayor riqueza. En este sentido, la aplicación de las categorías de selección de imágenes propuesta por Popolizio, es una herramienta adecuada para el desarrollo de las capacidades de los alumnos en torno a la investigación.

En este artículo se pretende dar cuenta, a modo de informe de avance, de una experimentación, basada en la aplicación de una de las herramientas didácticas (banco de imágenes investigado por A. Popolizio), realizada durante la primer etapa de investigación del Proyecto de Investigación y Desarrollo (P18S04), en una actividad de la materia Diseño de Indumentaria I de la Licenciatura de Diseño de Indumentaria y Textil de la Universidad Argentina de la Empresa, claustro del primer cuatrimestre de 2018. La exposición de esta categorización a los alumnos para su aplicación en la búsqueda de fuentes históricas tiene como objetivo determinar un umbral mínimo de calidad y fidelidad de la imagen a trabajar, para un mejor análisis y desarrollo de la moldería con índices históricos de las primeras décadas del Siglo XX desarrollada para sus proyectos de diseño de indumentaria.

APLICACIÓN DE CATEGORÍAS DE SELECCIÓN: BÚSQUEDA DE IMÁGENES HISTÓRICAS

A. Popolizio (2015) en su investigación tiene como objetivo: "(...) la generación y realización de un banco de imágenes digitales con características óptimas para su utilización en el dictado de clase". Este banco de imágenes abarca ejemplos de la Historia Universal del Arte de Occidente y parte de Asia. Popolizio rescata y señala que "a menudo nos topamos con el novedoso e inconmensurable aporte de las imágenes y videos que nos ofrece generosamente una gran cantidad de instituciones y autores profesionales o amateurs a través de Internet, captadas y trabajadas mediante las nuevas tecnologías de documentación y exhibición digital en HD (...)". Los avances tecnológicos que implican el paso del uso de imágenes impresas a diapositivas de películas fotográficas finalmente desembocan en la infinita cantidad de imágenes digitales que los usuarios de Internet, en la actualidad, tienen a disposición. Esto pone en evidencia la necesidad de analizar y establecer características que le posibiliten al espectador asegurarse del buen uso y selección de las imágenes dentro de la vasta cantidad de opciones que se le presentan ante sus ojos. La mayoría de los alumnos universitarios que se presentan en nuestras aulas, tienen acceso a estos recursos pero, en muchos casos, no tienen herramientas que determinen una buena selección de las imágenes que utilizan para el desarrollo de sus proyectos. Consideramos de gran utilidad las

categorías de selección de imágenes digitales propuestas en dicha investigación para orientar y educar la mirada de los alumnos en la selección de materiales referenciales, que son punto de partida primordial para el desarrollo de la metodología proyectual.

La aplicación de la herramienta didáctica (banco de imágenes) investigada por A. Popolizio se desarrolla en el marco de la materia Diseño de Indumentaria I de la Licenciatura de Diseño Textil e Indumentaria de la Universidad Argentina de la Empresa claustro del primer cuatrimestre del 2018, compuesta por un total de 7 alumnos. En esta materia, perteneciente al segundo año en el plan de estudios de la carrera de grado antes mencionada, se propone una ejercitación que tiene como objetivo el diseño de un prototipo de indumentaria que parte de la interpretación y reinterpretación de prendas con referencia histórica. La actividad consta de tres etapas en las cuales los alumnos deben poner en práctica diversas habilidades propias de la metodología de diseño.

En una primera instancia, se les pide que desarrollen una investigación de fuentes primarias (preferentemente imágenes) que den cuenta de la indumentaria utilizada en alguna década de principios del siglo XX a asignar por el docente. Luego se realiza un análisis exhaustivo de las imágenes (se las agranda, se las reencuadra, se las compara) con el fin de obtener una interpretación de la moldería empleada para la confección de las prendas que aparecen en el archivo fotográfico. Por último, toda la información recuperada de la observación de estas imágenes de archivo será empleada en una reinterpretación de la moldería, que da como resultado un prototipo de indumentaria diseñado íntegramente por el alumno.

Para iniciar la actividad y poder poner en práctica la herramienta didáctica del banco de imágenes con sus categorías, se les indica a los alumnos una búsqueda de imágenes de archivo de las décadas que cada uno de ellos debe trabajar entre 1920 a 1950. Estas imágenes son solicitadas por la docente con el objetivo que los alumnos puedan extraer de ellas la información necesaria acerca de la moldería, para la interpretación de la misma. Esto servirá de materia prima para la elaboración de un prototipo que tendrá índices propios de la indumentaria de una década de principios del siglo XX pero reinterpretados por una mirada contemporánea.

Tomando la categorización propuesta por A. Popolizio en *Cien obras emblemáticas de la Historia Universal del Arte y el Diseño* se plantea, a los alumnos de diseño del claustro mencionado, la utilización de dichas categorías para esta selección de imágenes que deben realizar. Popolizio (2015) en su artículo destaca como categorías de selección: un mínimo umbral de calidad y nitidez, máxima fidelidad de reproducción de las características de la obra original, máxima calidad de imagen de la obra original, respeto de las dimensiones del color del original: tinte, valor y saturación, amplia escala de grises en imágenes características, evitar fotografías con iluminación que desvirtúe la visualización y análisis de obra, punto de vista más característico, evitar gráficos que simulen recuperar obras desaparecidas y eludir marcas de agua y/o publicidades. Se cree pertinente la aplicación de estas categorías debido al énfasis que estas presentan en torno a la calidad y detección de presencia de rasgos identificativos que hay en una imagen de una obra de arte que puede trabajarse de manera análoga, en la búsqueda de imágenes de fuentes históricas que den cuenta de la diversidad de prendas usadas en determinada década a trabajar por el alumno.

En referencia al establecimiento de un mínimo umbral de calidad y nitidez, se les indica a los alumnos que las imágenes que ellos escojan para analizar deben cumplir con dos parámetros: en primer lugar la calidad de la imagen no debe ser inferior a los 150 dpi cuando esta es visualizada en pantalla, y para imágenes impresas la calidad de imagen debe ser de 300 dpi como mínimo. Esta medida (dpi: dots per inch) nos permite observar imágenes que no presenten píxeles visibles y que se pueden ampliar sin perder nitidez para observar mejor las prendas. En segundo lugar, se verifica la resolución en píxeles, la medida ideal debe aproximarse a 1280p x 720p. En relación con esto se advierte sobre la posibilidad de encontrar imágenes en diversas calidades y se señala que deben escoger la de máxima calidad de imagen posible, teniendo en cuenta la medida de dpi y su tamaño. Con respecto a la máxima fidelidad de reproducción de las características de la obra original, se busca hacer hincapié en la confiabilidad de esas fuentes, evitando todo tipo de reproducción de las prendas a modo ficcional, no siendo estas fuentes primarias históricas sino recreaciones (películas, series, fotografías ficticias, entre otros). En relación al respeto por las dimensiones del

color del original: tinte, valor y saturación se señala que deben ser imágenes que mantengan los colores originales sin ningún tipo de alteración de posproducción; en este sentido para las imágenes en blanco y negro se indica que, en lo posible, se mantenga una amplia escala de grises que permita observar los detalles de las prendas y textiles. Asimismo se busca evitar todo tipo de imagen con iluminación que desvirtúe la visualización y análisis de obra, así como también marcas de agua y/o publicidades. Por último, se hace énfasis sobre la selección cuyas imágenes respeten el punto más característico de exhibición de las prendas, evitando de esta manera encuadres que no favorecen el análisis de las mismas.

Durante la primera etapa de la actividad, y luego de la exposición de las consignas específicas del diseño del prototipo, se les presentan a los alumnos las categorías de selección indicados anteriormente y se les facilita el acceso al informe de investigación de Popolizio para consultarlo en caso de ser necesario. A partir de allí los alumnos inician sus búsquedas a través de diversos sitios web que recopilen imágenes de archivo histórico de las primeras décadas del Siglo XX. Esta investigación debe presentarse de manera digital (presentación Power Point) con todas las imágenes seleccionadas y acompañadas por la investigación pertinente al tema y década a trabajar. En este sentido, no sólo podemos tomar a estas categorías como una metodología que permite a los alumnos realizar la investigación y la selección de imágenes de manera correcta, profunda y de interés, sino también para la propia actividad de la docente. Las categorías de selección de imágenes sirve como herramientas a la hora de evaluar la interpretación de la moldería de las prendas históricas que propone el alumno para la construcción del prototipo, y así potenciar cada proyecto de diseño.

Al finalizar esta primera etapa donde se pone en práctica la herramienta didáctica, los alumnos deben evaluar de manera escrita la experiencia que transitaron en la utilización de las categorías de selección propuestas. Esto servirá de registro para la obtención de datos que luego puedan potenciarse en una verificación del éxito o no de la herramienta para el alumno y para el equipo de investigación que tiene como objetivo potenciar el uso de estas herramientas didácticas en diversas materias de disciplinas artísticas y de diseño.

VERIFICACIÓN DEL USO DE LA HERRAMIENTA

Como ya se mencionó anteriormente, luego de la implementación de la herramienta didáctica que define y pone en práctica las categorías de selección de imágenes propuestas por A. Popolizio en una ejercitación de una materia de diseño de indumentaria, se propone una evaluación para poder verificar y recopilar datos. Estos serán de gran importancia para el equipo de investigación y permitirán realizar una conclusión y diagnóstico de la experiencia de aplicación de la herramienta didáctica en el claustro de la materia de Diseño de Indumentaria I del año 2018, en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo (P18S04).

Con este objetivo, se interroga a los alumnos, de forma escrita, acerca de la pertinencia de la propuesta presentada y de las respectivas experiencias individuales vividas durante la utilización de las categorías de selección de imágenes; la evaluación se centra en cómo fueron empleadas las categorías en las búsquedas realizadas en el marco de la ejercitación de la materia y de la utilidad o no que el alumno considera que puede darle a la herramienta en futuros proyectos. Este procedimiento es de gran importancia para los objetivos de la investigación en relación a los datos obtenidos, así como también, para la docente quien evalúa la relevancia que cada uno de los alumnos le otorga a la recopilación de fuentes históricas y la metodología aplicada en este proceso.

Los interrogantes propuestos para guiar dicha evaluación fueron: “¿Consideró adecuada la propuesta de categorías para la elección de imágenes, propuesta en el proyecto de investigación “Selección de imágenes funcionales” de Ángel Popolizio, para realizar la búsqueda de fuentes primarias para el proyecto de década?”. La pregunta busca orientar la evaluación de los alumnos a una consideración positiva o negativa de la herramienta propuesta que se empleó en una de las actividades de la clase que consistía en una investigación de fuentes visuales anteriormente mencionada.

Partiendo de los datos recopilados en la evaluación, podemos observar que la mayoría del alumnado califica de forma positiva la experiencia de la utilización de estas categorías de selección de imágenes, destacando que es una herramienta muy útil para su desarrollo, no sólo durante su tránsito universitario sino, también, en sus futuros desarrollos profesionales. Una de las evaluaciones dice: “(...) me

sirve para tener en cuenta en nuevos trabajos prácticos de todas las materias así como también en mi futuro”. Por otro lado también, señalan que la aplicación de las categorías de selección de imágenes es determinante en el proceso de investigación y selección exitosa de fuentes históricas, que permitan la extracción de información pertinente y de calidad, para la elaboración de sus proyectos de diseño. Por ejemplo una de las alumnas indica: “Considero que la investigación “Selección de imágenes funcionales” de Ángel Popolizio, es adecuada no solo para el proyecto de década desarrollado en la clase sino para los posteriores proyectos, ya que la selección apropiada de imágenes es determinante para el desarrollo de un proyecto.” En las evaluaciones se verifica el conocimiento adquirido a través del uso de las categorías: “Esta nueva propuesta para la búsqueda de imágenes la utilicé para la búsqueda de investigación del TP2, encontré imágenes de muy buena calidad de la época. Algunos de los ítems me fueron muy útiles para aprender algunas cosas de las cuales no tenía conocimiento alguno” o en otro caso “empecé a considerar cosas que anteriormente no le prestaba tanta atención, como por ejemplo, chequear bien la amplia escala de grises, para que la foto no se vea ni muy oscura ni muy clara, o asegurarme bien que la foto sea real y no alguna editada actualmente, entre otras cosas.” La mención al aprendizaje de conocimientos sobre imágenes digitales también aparece en las evaluaciones: “La información que brindan las categorías para la elección de imágenes es muy importante. Por mi parte no sabía lo necesario para saber el DPI, la calidad de la foto, y que ésta debería variar según su uso, ejemplo para imprimirla o para reproducirla en una pantalla, también conocer que en una foto en blanco y negro cuanto mas amplitud de escala de grises tenga se pueden apreciar mejor y mas los detalles.” Por otro lado también, señalan que la aplicación de las categorías de selección de imágenes es determinante en el proceso de selección exitosa de imágenes históricas, estas posibilitan una buena organización de la información y ordenan la investigación de fuentes. Por ejemplo una de las alumnas indica: “La propuesta de categorías para la elección de imágenes, personalmente me fue de gran ayuda. Principalmente porque ya el hecho de tener enumerados algunos ítems importantes a tener en cuenta para encontrar buenas imágenes me facilitó bastante la búsqueda y me enseñó a estar más alerta al momento de seleccionarlas.”

En contraposición a las evaluaciones positivas de la herramienta didáctica, sólo uno de los alumnos, más avanzado en la carrera, expone que las categorías de selección de imágenes no le fueron de mucha utilidad debido a que existen herramientas de búsqueda específicas y banco de imágenes en internet que le permiten una correcta selección de las fuentes. El alumno expone en su evaluación: "No considero adecuada la herramienta por la cantidad de ofertas de buscadores de imágenes que se ofrecen hoy en la red; además con la cantidad de información que hay. Hoy con herramientas de edición se puede lograr el resultado deseado según la necesidad que se tenga de la imagen buscada". Algunos ejemplos de buscadores de imágenes son: Foter, ImageFinder, PhotoPin, Wyllo, Compfight, Everystockphoto, Google Images, Pixabay, picSearch, TinEye, entre otros. Mientras que también menciona programa de edición posibles de ser utilizados como Photoshop o CorelDraw. Estos garantizan umbrales de calidad de diferentes características según la plataforma y los diferentes bancos de imágenes, que contienen las páginas mencionadas, están integrados por imágenes que son de libre uso, sin restricciones respecto a los derechos de autor y de uso gratuito. De todas formas, la evaluación del alumno está planteada en generalidades que no dejan entrever, específicamente, cuál es el interrogante que podría llegar a sugerirse para una mejora de la herramienta didáctica. El alumno no puede identificar con claridad cuáles son los procedimientos de búsqueda y la comparación con las categorías específicas que se plantearon en la ejercitación de la clase.

La presencia de evaluaciones con este carácter generalista, en torno a las diversas consideraciones en el uso de las categorías de selección de imágenes, podría ser un punto a tener en cuenta a la hora de formular las preguntas ha realizar a los alumnos sobre la experiencia de aplicación de la herramienta didáctica. Posiblemente la consigna para la evaluación de la experiencia, debería haber sido orientada, con mayor énfasis, hacia los datos deseados o distinguir de manera más clara ítems en los que considerar y evaluar la herramienta didáctica. Por otro lado, hacer una aclaración que le permita al alumno profundizar su opinión y ser más específicos en la valoración de la herramienta.

Los informes de avance, las actividades y las experiencias que se realizan en estas instan-

cias de investigación son las que nos permiten desarrollar y afinar nuestro proceso como investigadores en la primera etapa de desarrollo del Proyecto de Investigación y Desarrollo, en el que buscamos convalidar las diversas herramientas para obtener resultados más precisos sobre las mismas. Al mismo tiempo, nuevos interrogantes aparecen y se puede sistematizar el uso de las herramientas mejorando su utilización e implementación.

CONCLUSIÓN

Con el objetivo de convalidar las herramientas didácticas abordadas en las ACYT (A15S30 y A15S31) se busca aplicar de manera sistemática las categorías de selección de imágenes propuestas por Ángel Popolizio para la elaboración de su banco de imágenes, en un curso de alumnos de la licenciatura en diseño de indumentaria y textil de la materia Diseño de Indumentaria I. Al ser una materia que se encuentra en el plan de estudios en el primer cuatrimestre del segundo año de la Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil en la Universidad Argentina de la Empresa, se pretende acercar a los alumnos una herramienta que les sea útil para la búsqueda y selección de fuentes históricas visuales, así como también imágenes referenciales, para sus propios proyectos de diseño en la materia pero también en los años sucesivos de su formación. Frega (2006) indica: "El niño y el joven que crean, que intentan, que eligen, que seleccionan, que conciben, que perfeccionan su hacer, crecen en confianza en sí mismos y en autoestima, mientras "aprenden a leer" las manifestaciones del Arte". El objetivo de la enseñanza del diseño, se enfoca en la búsqueda del desarrollo de alumnos independientes capaces de interpretar y construir representaciones de ideas que se condensan en proyectos de realización de objetos como profesionales de la disciplina. Para lograr este objetivo, es primordial la implementación y enseñanza de diversas metodologías que les posibiliten realizar investigaciones exhaustivas y fieles durante el proceso de diseño que luego puedan usar en los desarrollos de los proyectos. Un diseñador de indumentaria debe tener un conocimiento profundo de aquello que quiere tomar como temática para el desarrollo de sus colecciones, sobre todo si se trata del trabajo con citas históricas. Más allá del aprendizaje de la metodología proyectual y de diseño propia de la disciplina, es de suma importancia para el desarrollo de la formación de un diseñador, el aprendiza-

je de diversas herramientas metodológicas de investigación, selección, observación y análisis aplicadas sobre aquellos objetos a los que se enfrentan y que se utilizan como materia prima para extracción de elementos que luego son implementados, a modo de referencia, en sus diseños, a través de complejos procesos de re-actualización y resignificación.

Por otro lado, la experiencia que se expone en el presente artículo, permite la convalidación de estas categorías de selección de imágenes dentro de la primera etapa del Proyecto de Investigación y Desarrollo (P18S04). Esta actividad, de la que se desencadena este informe de avance, pretende, a partir del cuestionamiento del accionar docente y a lo ocurrido en el campo del aula, dar cuenta de algunos de los aspectos que se pueden perfeccionar en la aplicación de estas herramientas didácticas no sólo en materias de diseño sino también en actividades de materias propias del ambiente de la enseñanza artística, por parte de docentes y alumnos. Haciendo especial énfasis en ser más precisos en la elaboración de la pregunta acerca de la evaluación de la herramienta para obtener los datos deseados. Esta tarea se puede realizar debido a la implementación de la herramienta del portafolio por parte de la docente quien registró el proceso de las sucesivas etapas de la aplicación de la herramienta. Esto permitió una correcta evaluación, perfeccionamiento de la herramienta y convalidación de su uso en el ámbito del aula en una disciplina ajena a la que originalmente fue propuesta por A. Popolizio (2015)

Los resultados obtenidos en la primera aplicación y en el posterior perfeccionamiento de las herramientas, nos permite abrir nuevos interrogantes entorno a los métodos de evaluación que parten y se aplican a partir del uso de estas herramientas para medir el aprendizaje desarrollado en cada uno de los alumnos.

Por último, se quiere destacar que la aplicación de la herramienta no sólo fue utilizada como un grupo de categorías de selección de imágenes para que los alumnos implementen en sus investigaciones y selección de fuentes históricas sino, también, como una posible herramienta de evaluación utilizada por el mismo docente, que a través de las mismas puede verificar que el trabajo realizado por el alumno refleje e interprete correctamente aquello que se pide observar y analizar en la imagen elegida y utilizada como fuente referencial para el

prototipo de diseño desarrollado en la clase. En esta oportunidad hemos podido extraer datos sobre las experiencias de los alumnos destacando puntos positivos o negativos del uso de estas herramientas didácticas en el aula pero no se ha hecho un seguimiento preciso de la evaluación que el docente aplica sobre las herramientas para medir los contenidos que forman parte de la currícula de cada materia. Por este motivo, creemos que este camino es el indicado para seguir con el perfeccionamiento de estas herramientas y la ampliación de la investigación en el campo de la pedagogía en el arte que dan lugar a nuevas investigaciones a futuro.

Rescatando la línea que propone Paul Webster (2017): "Tengamos en cuenta que una de las mayores tragedias que enfrentamos es la complacencia: una falta de voluntad para considerar cualquier tipo de idea nueva o cambio (...) estas grandes ideas no son fáciles de abordar, pero vale la pena considerarlas si queremos crecer profesionalmente". Es en esta dirección en la que nos posponemos seguir avanzando en el Proyecto de Investigación y Desarrollo realizado en la Universidad Argentina de la Empresa que busca convalidar y construir nuevas herramientas didácticas para la enseñanza en el marco de materias de arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boughton, D. (2005) From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*, Volume 1 Number 3. 211–223.
- de la Harpe, B., et al. (2009) Assessment Focus in Studio: What is Most Prominent in Architecture, Art and Design? *JADE* 28.1 (2009), 37-51
- Eisner, Elliot, ¿Por qué enseñar Arte? En *Educación la visión artística*, Paidós Educador, Barcelona, 1995.
- Frega, Ana Lucía, *Pedagogía del Arte*, Bonum, Buenos Aires, 2006.
- Luna, Marcela (2015) Libro de artista: relato y análisis de una experiencia didáctica en el marco de las materias optativo obligatorio de arte, UADE.

Madeja, S.S. (2004) Alternative Assessment Strategies for Schools. Arts Education Policy Review Vol. 105, No. 5, May/June 2004, 3-13

Munari, Bruno, ¿Cómo nacen los objetos?, Gustavo Gili, 2006.

Popolizio, Ángel (2015) Cien obras emblemáticas de la Historia Universal del Arte y el Diseño, UADE.

Webster, Peter R. Big Ideas in music teaching and learning: implications of cognitive research and practice. Revista da ABEM, 2017, vol.24, no.37.



Miriam Peña – Zabala

Alaitz Sasiain Camarero – Nuñez

Regina Guerra – Guezuraga

Universidad del País Vasco UPV EHU

**“DEJAR DE MIRAR
HACIA FUERA PARA
REPENSARNOS
HACIA DENTRO:
DESACELERAR A TRAVÉS DEL
AUTORRETRATO”**

STOP LOOKING OUTWARD IN ORDER TO RETHINK INWARD:
DECELERATION THROUGH SELF-PORTRAIT

RESUMEN

En la primavera de 2020, vivimos en un momento de deceleración forzada, un intervalo espacial que forzosamente interviene en el modo de afrontar la vida y por ende en los procesos educativos. Paradójicamente el sistema capitalista de producción en el que vivimos inmersos ansía volver a lo pasado, a la velocidad sin recoveco, sin observación y sin la pausa necesaria para activar la sensibilidad estética del sujeto que reivindicamos con este texto. Contextualizado en la formación inicial de profesorado, en este texto hacemos uso de la Investigación Basada en Artes y de la creación del autorretrato como una estrategia que permite desacelerar y repensarnos como sujetos únicos capaces de reflexionar críticamente a partir de la construcción de una imagen única. Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia, evidencian que la creación artística propicia procesos de aprendizaje encarnados que posibilitan conectar con el mundo a partir de repensarnos hacia adentro posibilitando así convertirnos en sujetos críticos.

PALABRAS CLAVE

Sociedad contemporánea, Observación, Pensamiento crítico, Educación artística

ABSTRACT

In the spring of 2020, we live in a moment of forced deceleration, a spatial interval that necessarily intervenes in the way of coping with life and therefore in educational processes. Paradoxically, the capitalist production system in which we live yearns to return to the past, at a speed without nook, without observation and without the necessary pause to activate the aesthetic sensitivity of the subject that we claim with this text. Contextualized in the initial teacher training, in this text we make use of Arts-Based Research and the creation of the self-portrait as a strategy that allows us to slow down and rethink ourselves as unique subjects capable of critically reflecting on the construction of a unique image. The results obtained from this experience show that the artistic creation fosters embodied learning processes that make it possible to connect with the world by rethinking ourselves inwardly.

KEYWORDS

Contemporary society, Observation, Critical thinking, Art education

DEJAR DE MIRAR HACIA FUERA PARA REPENSARNOS HACIA DENTRO: DESACELERAR A TRAVÉS DEL AUTORRETRATO

Miriam Peña Zabala
Alaitz Sasiain Camarero – Nuñez
Regina Guerra – Guezuraga
Universidad del País Vasco UPV EHU

INTRODUCCIÓN: EL INTERVALO TEMPORAL

Dice Maialen Lujanbio (2016) que avanzamos, que todo cambia a medida que el tiempo pasa, que todo cambia, pero quizá sobre una base que no lo hace.

Se podría decir mucho sobre lo que se espera de uno y qué mecanismos usa el individuo para cumplir dichos objetivos con el fin de no ser penalizado socialmente. Emerge así una reflexión esencial en torno a cómo se articula la sociedad capitalista contemporánea, lo predominante del Qué, por encima del Cómo. ¿Qué hay que estar en forma?, vamos al gimnasio durante una hora los lunes y miércoles, ¿qué hay que alimentarse?, se hace una gran compra online que nos entregan en casa. Así, el factor espacio-tiempo se ha convertido en una variable que define y limita el Cómo, hasta tal punto de normativizar muchas de nuestras rutinas diarias bajo la justificación de que no *hay tiempo*. Paradójicamente, esta lógica resulta contradictoria por cuanto que se inserta en un espacio-tiempo en el que hemos embutido en la rutina diaria actividades que no hace tantos años necesitaríamos mucho más de un día para ejecutar. Los *intervalos espaciales* (Han, 2015a) se suprimen, por lo que podría decirse que la variable espacio-tiempo se transforma “en una aceleración que conlleva un empobrecimiento semántico del mundo” (Han, 2015a, p.61).

En un sistema social de horarios encajados, como de si un *Sudoku* se tratase, cada hora está dedicada a una tarea específica, que se repite en el momento y lugar preciso, en base

a un modo de hacer basado en términos de producción, encadenado de un eslabón al otro, en relación por ejemplo a que terminamos una acción, y cogemos el autobús que nos lleva a enlazar con la siguiente tarea. A veces el trayecto del autobús también se emplea en el diseño de la gestión de otra fracción de tiempo en la que sería preferible optimizar la tarea destinada a ese espacio, ya que si no se hace, podemos tener el peligro de que el día se descuadre. Nos atrevemos a decir que muchas de las personas que leen estas líneas se pueden identificar con la aceptación social de una organización óptima de tiempo-espacio que posibilite afirmar que somos personas *respetables e incluso ejemplares* en base a cuantas más tareas seamos capaces de llevar a cabo en el engranaje del día a día. De este modo el intervalo temporal, la grieta, el recoveco que se aleje de los términos acogidos a avanzar en base a criterios productivos, se esconde, no existe, queda invisibilizado.

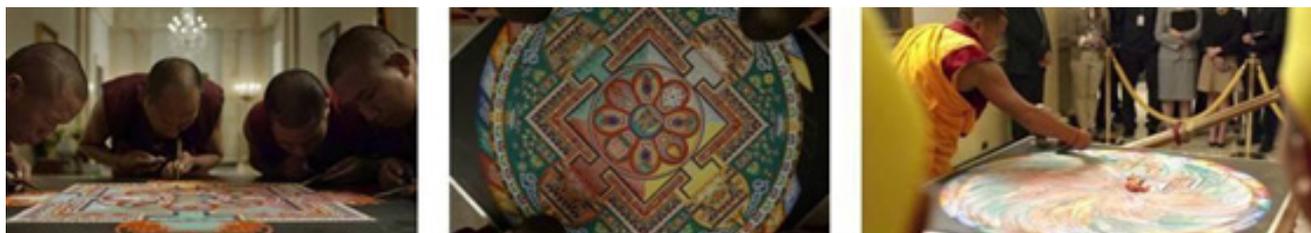
Se da la paradoja de que este texto se crea en un momento histórico donde el orden establecido tambalea. En el 2020 todo ha parado, y aunque haya sido de modo forzoso, inevitablemente el intervalo espacio-tiempo ha encontrado su lugar, o al menos un nuevo lugar. “Entramos en un período de caos del sistema-mundo, que es la condición previa para la formación de un nuevo orden global” (Zibechi 2020, p. 113). Esta reflexión nos lleva a pensar en la variable velocidad como un agente que puede ser decisivo en relación al modo y el posicionamiento desde el que abordamos la

tarea a realizar. Esta idea deriva de un capítulo de la serie *House of Cards* (Fincher, 2015). En uno de los capítulos unos budistas son invitados a la Casa Blanca y en un recibidor bastante transitado comienzan a componer un delicado mandala con una fina arena de colores saturados. A lo largo del capítulo parece como si realidades paralelas de velocidades

desacompañadas convivieran. El ajetreo de la Casa Blanca en convivencia con la minuciosa creación de los monjes de ritmo acompañado, sin pausa, en perfecta sintonía entre cuerpo, mente y objeto

Figura 1, 2 y 3

“House of Cards”. Fotogramas del capítulo siete de la tercera temporada, Fincher, 2015.



En pocos días los monjes terminan y deshacen su delicado mandala con la sencillez de un barrido que recoge la arena. El momento de creación, sus tiempos, su ejercicio de introspección ha concluido. Se van. Solo queda la huella de un trazo barrido, arena en un color indefinido debido a la mezcla de lo que queda, de lo que fue. Ciertas partículas de arena recuerdan que algo ha ocurrido allí.

El presidente, al anochecer, después de un día de trabajo, cuando parece que cierta tranquilidad llega también a la Casa Blanca, comenta que no ha tenido ni tiempo de ver el trabajo realizado por los monjes. Le regala una foto de la creación a su mujer, una que ha encargado. Vuelve a confrontarse la experiencia pausada, desacelerada y encarnada de vivencia *in situ*, frente al objeto acabado, enmarcado, bello, decorativo, el objetivo a conseguir de la obra definitiva. La imagen estanca y gélida de una vivencia que nunca volverá. Vivir para trabajar o trabajar para vivir. ¿Entenderá algo del mandala aquel que lo tiene enmarcado?

Sin entrar en juicios de bien o mal, se pretende vincular la aceleración inherente a la idea del *planning milimetrado*, diríamos que necesario para alcanzar todos los objetivos marcados a lo largo de un día, o a la vida de altos estándares que nos marcamos y hemos asumido como normales, es ahí donde el Cómo se rebela y adquiere interés.

Este esquema es fácilmente aplicable al marco educativo, ya que en realidad ese sentir es vinculable a cualquier acción implicada de la estructura capitalista contemporánea. Un tiempo establecido, con un horario en forma de créditos, con unas tareas que cumplir, en el que excederse casi se penaliza por necesitar dicho tiempo para otros menesteres, la tarea a desempeñar docente-discente está claramente acotada a la retícula. Transportando este sentir al ámbito de la formación inicial de profesorado, en inicio un estudiante se matricula en un Grado que ocupará cuatro años de su vida. Durante ese tiempo *lo que debe aprender* se fragmenta en diversas áreas de conocimiento, y a su vez éstas responden a unas guías docentes establecidas. Todo está organizado para que cada componente de la ecuación sepa lo que tiene que hacer en cada momento. Es necesario un orden en una comunidad educativa de miles de estudiantes donde los recursos deben de ser ordenadamente gestionados. Eso es lo que hemos decidido.

Los intervalos no funcionan únicamente como retardadores. También tienen como misión ordenar y articular. Sin intervalos no hay más que una yuxtaposición o un caos de acontecimientos desarticulados, desorientados. Los intervalos no solo estructuran la percepción sino también la vida (Han, 2015a, p.62).

En este paisaje, paradójicamente se pide al docente universitario —nosotras—, que el alumnado debe de estar inmerso en un aprendizaje significativo, basado en metodologías transformadoras, que reivindiquen la semántica del mundo que proclama Han (2015a), con atención individualizada, que encuentre en la formación un lugar de emoción clave en el engranaje de la vida (...) y millones y trillones de cosas más que no encuentran las piezas necesarias en el puzzle que nos han dado para tal tarea.

Este requisito docente aparentemente alcanzable, a nuestro modo de ver, es un reto de ciertos tintes utópicos. En inicio, parece sencillo comprender e incorporar ciertas metodologías direccionadas hacia la construcción de un sujeto crítico. En nuestro modo de vivir en semejante ecosistema, desde el posicionamiento docente, todo esto parece una delicada canción con la que todos podamos emocionarnos, pero que solo unos pocos tienen la sutileza de reproducir.

Por lo tanto se le pide al docente —nos referimos a la experiencia docente universitaria— que sea capaz de plantear y desarrollar propuestas, basadas en un proceso pausado de intervalos significativos. Se le pide por lo tanto, que reproduzca dicha delicadeza de la canción y que a su vez que el alumnado —futuro docente— adquiera competencias para aprender a reproducirla. En esta tesitura el reto ha pasado a ser una comprensión metodológica accesible, a rozar lo extraordinario de la aplicación.

Es necesario repensar constantemente en los modos y entender que es impensable estancarse en ellos. Por cuanto que la sociedad está en constante movimiento, la educación debe seguir los mismos patrones de transformación. Dicho de otro modo (...) pensar en la arquitectura de la transmisión (Acaso, 2014, min. 21.13).

¿Sí? ¿Debemos de seguir los mismos patrones de transformación? La reflexión debe de ser mucho más profunda, en la que nos invade un deseo de empastar lo fragmentado, dejar de mirar hacia fuera para repensarnos hacia dentro. Y es que tal y como afirma (Shön, 1992) la educación se caracteriza por una complejidad, de conflictos, con incertidumbres pendientes de desvelar. En este andamiaje del que somos

parte, como docentes se nos pide ser transformadoras. Acaso, ¿nosotras transformamos? ¿nosotras nos transformamos? ¿Nosotras nos hemos transformado? ¿Se nos pide acaso ser personas ajenas a la reticulada fragmentación social en la que vivimos inmersas? No sabemos si sabremos ser eso, y aunque lo intentemos, —persiguiendo a nuestro deseo de procesos de introspección en busca de ese intervalo que reivindica Han—, las ofertas emergentes de *dos por uno* también salen en nuestra pantalla, y también acumulamos *puntos travel*.

EL VALOR DE LA IMAGEN ÚNICA

En esta tesitura este texto aborda la mencionada fractura social de alta velocidad en la que todas estamos inmersas, abordando dicha velocidad desde la Educación Artística, y más específicamente desde una aproximación reflexiva a la producción de imágenes compulsiva que predomina en la actualidad. Parece de vital importancia comprender cómo nos relacionamos con éstas imágenes, y cómo éstas se resignifican en la construcción de la sensibilidad estética inherente al ser humano. Frenar y observar su potencialidad, y así quizá dar cuenta de su cualidad de empastar lo fragmentado, de encontrar un hueco intervalo si nos acercamos a las imágenes como una oportunidad de propiciar un aprendizaje encarnado (Braidotti, 2014).

En una sociedad en la que recibimos de tres mil a cinco mil impulsos comerciales al día, nuestra retina está más que adoctrinada a un consumo incesante de impulsos visuales. Ya avisaba Warhol de la democratización de la producción en cadena, donde todo el mundo podría tener a Marilyn Monroe en la pared de su casa. Aunque no haya pasado ni un siglo de esta declaración provocadora, la propia reivindicación de esa democratización, y lo que significa, deriva en una velocidad expansiva de reproducción del objeto tanto formal (móviles con cámara, variedad de aplicaciones ...) como conceptualmente (descargas de material intelectual, democratización de generar contenido, la multiplicación de un *me gusta/no me gusta* en redes sociales...), hacen que la idea de Warhol ya no sea una novedad, e incluso parezca, de algún modo, desfasada o antigua. La posibilidades de la imagen se expanden desde que “las tecnologías del ciberespacio se instalaron en el hábitat natural del ser humano, las imágenes acosan y confunden, con su doble cara, la impostada o la real, multiplicán-

dose en un devenir incierto” (González Gea, 2017, p.346).

La onda expansiva y su multiplicidad es tal que, los límites de lo que puede reproducir el sujeto anónimo en la sala de su casa nos lleva, por ejemplo, a la reciente legislación revocada *in extremis* por un juez de Estados Unidos (Noain, 2018) referente a colgar en la red planos de piezas de armas, para posteriormente poder descargarlas, y que cualquiera pueda reproducir y construir armas mediante una impresora 3D. La democratización de la producción en masa es ya una realidad global con bondades y límites vertiginosos con los que tendremos que aprender a bailar.

En busca de la imagen única

En contraposición a la producción y propagación en masa, se incide en el poder de la imagen única e intransferible que puede conectarnos con lo más íntimo. Valoramos con detenimiento cómo nos conforma y deforma la creación de una imagen, cómo alberga un poder camaleónico tan invasivo que incluso deja de parecer algo generado para un fin, y convive en una amalgama de barroquismo mediático resignificándose y reconfigurándose sin cesar.

Inciendo en la importancia de la imagen única, nos vemos inmersas en las cajas de los rastros en busca de fotos analógicas que fueron creadas sin afán de repetición. Se trata de cajas llenas de fotografías desordenadas en las que las manos revuelven en busca de algo que el otro no sabe. Es una actividad entre emocionante y nostálgica ¿Cómo han terminado todas esas fotos en ese enjambre del olvido? Cogemos y desechamos las instantáneas casi como si no fueran personas las que contienen dichas imágenes, hemos normalizado la magia de un instante plasmado en un soporte bidimensional. Nos atrevemos a decir que muchas de ellas han vivido enmarcadas en alguna mesita, en alguna sala, han viajado en alguna cartera, han viajado kilómetros en un sobre, o han convivido con otras semejantes en un álbum visitado de vez en cuando. En ese instante se refuerza la idea de la idea de la imagen única, esa colección que se guardaba con mimo, esa que tenían las familias no hace tanto tiempo y que cuidaba como algo excepcional.

Pero para los que las manoseamos en la caja del rastro las miramos con otro prisma. Bus-

camos la composición extraña, diagonales, contrastes, quizá vacíos (...) Y es que lo raro es no encontrar personas en las fotografías, lo raro es no encontrar vestimenta preparada para la ocasión, lo raro es no contar con un decorado, es evidente que no se contaba con un excedente con el que experimentar, cada fotografía responde a La fotografía. ¿Cuánto cuesta esta foto del columpio? Preguntamos al dueño del montón de fotografías. *Esta es de las raras, vale el doble.*

Y es que, ¿Quién tiene una foto de hace cincuenta años en la que aparece una mujer entrada en años cumpliéndose, en una composición fotográfica completamente descompensada para la época? ¿Quién le daría al *click* en aquel momento? ¿Quién tendría una cámara para *malgastar* una fotografía única de tales características?



Figura 4 y 5

Fotografías superiores. Rastro de Madrid. Fotografía documental del lugar (Fotografía de las autoras), 2016.

Figura 6

Fotografía inferior. Rastro de Madrid. Fotografía rara extraída del montón, (autoría desconocida), 2016.

A partir de la vivencia estética, sabemos el valor que alberga el estar detrás de la cámara, apretar el botón ante una composición u otra y encontrar en el espacio de génesis (Peña-Zabala, 2019) una captura genuina. Nos encontramos en otro plano de apreciación de la imagen, en un estado consciente de la capacidad de ver que describe John Berger (1976). Han (2015b) incide en esta idea desde un enfoque que nos interesa en la práctica docente. Habla de lo delicado de conseguir ver, y por consiguiente la sensibilidad que emerge del sujeto vulnerable cuando esto sucede. Lo vulnerable abre su coraza y enseña sus recovecos y grietas.

Y este es el instante que nos interesa, el del valor de la imagen única, y aplicarla en la formación inicial de profesorado, ya que es como un modo de hacer contra-sistema que requiere el momento de borrachera icónica que vivimos. Volvemos a las ideas de inicio, a la deceleración en busca de lo intrínseco del individuo, alejarnos de lo normativizado de la generación obscena de imágenes y buscar la grieta en la que cada uno puede encontrar un espacio de diálogo que permita cuestionarnos y poder así avanzar.

Por lo tanto se trata de identificar las fortalezas de la democratización de la imagen. Un lienzo aupado en gran medida por las redes sociales donde todas las personas creamos y compartimos imágenes. “La fotografía, por su lenguaje icónico universal, hace que se comporte como uno de los mejores vehículos para soportar la ficción” (Caro Cabrera, 2016, p.111). Esta asunción social, esta normatividad en la que las imágenes forman parte nuestra cotidianidad deriva en una alfabetización visual asumida e integrada por una práctica naturalmente interiorizada. Aceptamos esta realidad como una bondad desde la que nutrimos en la práctica docente. Ahora, y si nos detenemos en el ¿Cómo? en el proceso, en la búsqueda, en el detenimiento al fin y al cabo, tal y como se ha mencionado anteriormente, en dejar de producir para afuera para proyectarnos y repensarnos hacia adentro, hacia una sensibilidad estética que nos permita conectarnos con nosotras mismas.

Los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y

la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos (Pérez-Gómez, 2019, p.4).

SENSIBILIDAD ESTÉTICA INTRÍNSECA

Sin querer afirmar que toda persona tiene la misma disposición ante la sensibilidad estética, sí que una gran cantidad de personas la tiene sin saberlo o sin darse cuenta conscientemente de ello. En nuestra opinión, este es un problema al que no se ha reparado suficientemente desde la educación artística, esto es ¿Cómo poner de relevancia la potencialidad de la sensibilidad estética que reside de por sí en el individuo?

Puede parecer que el mundo conformado a partir de dicha sensibilidad estética es un lugar reservado para unos pocos. A veces se tiende a interiorizar y creernos de verdad ese tipo de afirmaciones cuando por ejemplo en clase se escuchan declaraciones como que “en mi casa todo el mundo dibuja mal, es de familia”, o como cuando una alumna dijo “yo soy muy torpe para pensar cosas bonitas”, la cual emerge como una frase de una profunda complejidad incluso para utilizarla como detonante al hablar de la sensibilidad estética, ya que palabras completamente estereotipadas como torpe y bonito, juntas, se sitúan contundentes en una frase tan breve. Estos son unos ínfimos ejemplos de una gran masa social que tiene interiorizada que *todo* está perdido, en la mayoría de los casos sin saber ni tan siquiera, que es ese todo. Estas manifestaciones proliferan en el contexto del aula, quizá sin ser demasiado conscientes del contenido preocupante de esas afirmaciones que provienen de un tejido de futuros docentes. Sentenciar que no se posee ninguna sensibilidad estética ¿qué nos dice de todo ese futuro profesorado que tendrá la futura labor de ejercer de guía de las generaciones venideras? “Todo el mundo comenzó con un sí. Una molécula dijo sí a otra molécula y nació la vida” (Lispector, 2014b, p.11). Lo importante es dar cuenta de que es difícil que algo suceda sin no acontece el Sí.

Paradójicamente la sensibilidad estética está presente en las representaciones más cotidianas. Ponemos el acento en la disparidad de elecciones estéticas que hacemos a lo largo del día y son recurrentes los ejemplos desde

dónde acercarnos al menos tangencialmente a la dialéctica de lo que puede ser una experiencia estética. Pero aunque estemos en lo cierto, ¿qué sucede si el sujeto no es consciente de ello? Es aquí donde aparece latente la paradoja, cuando no sucede el Sí que reivindica Lispector. Existe por lo tanto una inminente necesidad de sacar a flote todas esas posibles sensibilidades potenciales, —incidiendo en los posibles intervalos— y es tarea en gran medida del profesorado —nosotras, nuestra tarea— estar atentas, identificar esos matices y poner el foco, en lo que se aprende y da forma a esos pensamientos innatos y quizá únicos, haciéndolos suyos, ya que esto logrará que sean importantes para ellas (Eisner, 2004, p.131). Por lo tanto una de las esencias de este trabajo reside en proporcionar los mimbres que permitan a las personas conectar con lo que son capaces de sentir a través de la experiencia estética, desde el convencimiento de lo que todos somos capaces de crear.

Desde la necesidad de educar la mirada para empezar a construir interiormente, de manera un tanto efectista, nos sirven como ejemplo objetos de deseo de un sujeto globalizado. Como rápidamente distinguimos el valor estético de un *Iphone* o un coche *Lexus*, en una sociedad de consumo verdaderamente estética —aunque sea alienado—. Y aún mejor, si es que alguien no lo sabe lo que son dichos objetos en base a su nomenclatura, —refiriéndonos al sujeto globalizado—, ante una imagen de dichos objetos rápidamente entendería a los objetos de deseo a los que nos referimos. De esta idea se desprende que la sensibilidad estética está implícita en la razón de ser del ser humano y ésta emerge en cualquier manifestación sensible de ser interpretada.

Con el objetivo de matizar esta idea, nos alejamos de elementos mercantilistas para poner el acento en representaciones ínfimas, como puede ser la luz cálida tambaleante de una vela o el movimiento armonioso de una medusa. Quien más quien menos ha quedado prendado alguna vez de la calidez de una llama. Quien más quien menos ha pegado su nariz a un cristal hipnotizado por el movimiento armónico de una medusa de transparencias o colores fantásticamente empastados. La llama que parece amarilla en inicio, despliega una gama infinita de colores cuando se contempla con detenimiento. La medusa fácilmente identificable se transforma en múltiples patrones abstractos que nos seduce e hipnotiza sumer-

giéndonos en un encadenamiento contemplativo que nos conecta con lo que allí sucede. La técnica *Trataka* pone el acento en dicha acción contemplativa de observar con detenimiento. Esta acción supone un acto de conciencia que rompe con las asociaciones de la llama como signo, y el fenómeno fascinante y complejo de la contemplación deriva de una profunda asimilación perceptiva. Y es que “el sentimiento estético en la apreciación interior de la belleza se puede considerar una ciencia que nos lleva al conocimiento, y a un estado del alma próximo a lo divino” (Novoa, 1999, p.374). Oteiza (2009) nos habla en la misma línea de pensamiento y reivindica una función del arte que “desemboca (para todos) en la vida con una imaginación instantánea como servicio público (político) desde la sensibilidad” (p.5). Por lo tanto, una experiencia estética posibilita expresar una intensidad de sentimientos los cuales quedan definidos como experiencias únicas de vida. De estas ideas se extrae que, “el aprendizaje se gesta entre el sujeto y el objeto. Solo ellos dos son los protagonistas” (Rodríguez Estrada, 2005, p.49). Y aunque evidentemente existen otros componentes auxiliares que añaden o restan pregnancia a la propuesta, como en una relación de enamoramiento dichos componentes pasarán a un segundo plano.” ¿Será verdad que la acción supera a las palabras?” (Lispector, 2014a p.16).

Observar qué es observar

Se podría decir por lo tanto que el que observa de modo consciente se abstrae, y puede llegar a sumergirse en mundos imaginarios infinitos, y “es a la toma de conciencia a la que llamamos emancipación, y la que abre todo tipo de aventuras en el país del conocimiento” (Ranciere, 2010a, p.49), ya que “a partir de la exploración permanente que interroga la realidad más allá de las apariencias se plantea la búsqueda de sentido para interpretar el mundo y la propia actuación” (Hernández y Ventura, 2008, p.19).

El concepto observar sugiere calma, es paciente y lleva sus propios ritmos. Observar, —entendido como un acto canalizador del pensamiento— requiere tomar conciencia de ello, en cuanto que es un acto de empoderamiento en el que cada individuo es responsable y en el que de algún modo, decide formar parte o no. Como tal es un concepto que aboga por la transformación continua. Sugiere un pensamiento genuino e inquieto, que establece

anclajes hacia nuevos prismas, una deriva hacia un pensamiento poliédrico por cuanto que nunca la observación será la misma, ni la modificación que genera, ni la re-observación que pueda acontecer a partir de las modificaciones. Barthes (1994) incide en esta idea cuando afirma que, “la observación modifica lo observado”(p.43). Es una frase estructuralmente sencilla compuesta de cinco palabras, y en la que el concepto observar se repite. Suponemos que su pregnancia responde a ese impacto fugaz no redundante. Tanto la estructura sintáctica como su semántica plantea un rizo-ma sin fin, en el que cada observación alimenta a la siguiente sin cesar, el metalenguaje de la estructura de la frase nos lleva a detenernos en ella, ya que la propia estructura responde a la definición de observar.

Aun así, aunque compartamos la idea de Barthes, hacemos el ejercicio de situarnos en un lugar antagónico y nos preguntamos ¿Quedaría la posibilidad de no observar? ¿Se puede observar y no ser consciente de ello? ¿Siempre se observa? ¿Cuánto se observa? ¿Cómo se mide la capacidad observadora?, (...) se plantean de este modo un sinfín de cuestiones que resuenan en torno a la frase de Barthes, generando millones de incógnitas imposibles de abarcar hasta el punto de perdernos en su magnitud. Incluso da miedo no tener la capacidad de formular alguna pregunta pertinente, ya que si no se pregunta, es que como si no se buscara una respuesta. Hablamos entonces de una no observación que no puede modificar lo observado. Deducimos que la capacidad de observación de cada individuo es la que establece su propio límite. Se expande sin límites generando sinergias infinitas si se está predispuesto a impregnarse de éstas incondicionalmente, huyendo de lo preconcebido, de lo asimilado, de lo que se presupone.

Toma especial relevancia por lo tanto un ejercicio de conciencia—desde el discente—, hacia la observación y más desde el ámbito educativo donde se invita al alumnado —futuro docente— a abandonar la actitud pasiva de mero receptor, a aprender a filtrar los contenidos visuales través de la práctica y repensar cómo nos relacionamos con lo icónico. Qué papel juega en nuestra sociedad y qué usos podrían derivar de las imágenes si la entendemos desde los significados que pueden emerger de los diferentes planos de creación.

METODOLOGÍA

Objetivos

A partir de las ideas trabajadas en el texto, se propone una intervención en la formación inicial de profesorado que persigue ahondar en los siguientes objetivos:

Se quiere destacar como oportunidad educativa lo que emerge del sujeto vulnerable cuando la vivencia estética se da mediante la creación genuina. Se busca por lo tanto generar un espacio de creación en el que el alumnado pueda encontrar un intervalo de búsqueda donde emerjan las creaciones genuinas.

Desde un punto de vista metodológico se quiere indagar en el uso del autorretrato como estrategia educativa de deceleración, en contraposición a un contexto global de producción compulsiva de imágenes. Se busca por lo tanto poner el acento en la Investigación Basada en Artes (IBA) como un marco de acción introspectivo contextualizado en la práctica artística.

El autorretrato desde la Investigación Basada en Artes

Barthes (1989) y Foncuberta (2019) coinciden en que la fotografía tiene la capacidad de convertir el sujeto en objeto. El primero en referencia a los retratos de mediados del siglo. XIX, y el segundo en cuanto al reino de los autorretratos *selfies* con slogans del siglo XXI, llegando incluso a comparar el dolor que este tránsito inflige en el sujeto con el de una operación quirúrgica (Barthes, 1989, p.41). Este devenir objeto, la significación del mismo y la manera en el que éste es expuesto en la actualidad por ejemplo en las redes sociales, nos hace pensar en qué estrategia se podría tomar en el ámbito educativo para poder enriquecer el *empobrecimiento semántico* que observa Han (2015a) como consecuencia del ritmo frenético de esta sociedad y su consumo de imágenes-réplicas, que sacia y crea desidia, pero pocas veces disidencia.

A la hora de abordar la intervención, pensamos que los procesos artísticos permiten generar los *intervalos-espaciales* (Ibidem) que posibilitan dar respuesta a la emergencia de la sensibilidad estética, y es entonces cuando el autorretrato surge como una estrategia aliada para trabajar en torno al sujeto vulnerable a partir de la observación, lo observado y la

persona que observa. Se trata no sólo sobre lo que acontece delante de nuestras miradas, sino también de la significación detrás de la observación que hacemos de nuestras propias prácticas sociales y de nuestra propia persona. Tenemos en cuenta lo que Barthes (1989) describe al sentirse delante de un objetivo “todo cambia: me constituyo en el acto de posar, me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen (...) la fotografía crea mi cuerpo o lo mortifica” (p.39) y es ahí donde toma sentido buscar otras maneras de investigar basadas en el arte, más allá de los límites restrictivos de la comunicación discursiva, para poder expresar significados que de otra manera serían inefables (Barone y Eisner, 2012).

Cuando se piensa en ejemplos de autorretratos, se encuentran infinitas visiones de este modo de hacer desde la prehistoria hasta la actualidad, siempre presente, como una necesidad intrínseca del que crea, la necesidad de búsqueda en su propio ser. En esta propuesta ponemos el acento en la abundancia de imágenes registradas por un objetivo. La cámara fotográfica, hoy en día sustituida por la cámara del móvil, es el objeto que nos cuestiona, nos juzga, nos hace ser conscientes de nuestro propio cuerpo y su performatividad. Encontramos sugerente hacer referencia a la Exposición ¡Feminismos! (Schor y Segarra, 2019) que recoge el trabajo de 70 artistas, en su mayoría a través de series fotográficas, interesadas en ampliar perspectivas al explorar la performatividad de su rostro y cuerpo en contextos específicos, con una clara intención investigadora sobre la relación de los espacios con el cuerpo, y sobre el efecto que el uso y la representación del cuerpo tiene en su relación con la

Figura 7 y 8

Fotogramas de vídeo. Reportaje de exposición ¡Feminismos!, CCCB, 2019. Autoría del museo.



sociedad en la que les ha tocado vivir y con ellas mismas.

No debemos olvidar que el autorretrato se presenta rotundo fuera de las esferas establecidas del Arte, vive entremezclado con lo cotidiano, por lo que se presenta como un modo de hacer perfectamente asumible por cualquiera que tenga un teléfono móvil. Fontcuberta reflexiona sobre la *condición maleable de la identidad* en internet “Los retratos y sobre todo los autorretratos, se multiplican y se cuelgan en la red expresando un doble impulso narcisista y exhibicionista que también tiende a disolver la membrana entre lo privado y lo público” (Fontcuberta, 2016, p.48). En ese afán por mostrar tu vida, tus acciones y tu mejor cara al público perdemos la capacidad de indagar más allá de la imagen que proyectamos al exterior.

Por lo tanto, dejar de mirar hacia afuera para repensarnos hacia adentro a través del autorretrato, nos permite poner la atención en otras maneras de hacer centradas en aspectos vinculados a la sensibilidad estética que emerge de nuestro propio ser, que dan muestra de los entramados complejos en los que los/las actores/as de la sociedad globalizada y acelerada se encuentran. En este *intervalo-espacial* se pretende dar cuenta de explorar las dimensiones estéticas que los procesos artísticos ofrecen y reforzar estrategias que consigan dialogar con las ideas de *identidad maleable* que Fontcuberta esboza. Nos apoyamos en Barone y Eisner (1989) cuando afirman que los proyectos de Investigación Basada en Artes utilizan efectivamente la dimensión estética tanto en sus fases de investigación, como representacionales y que a su vez cumple una importante necesidad humana: la necesidad de sorpresa, el tipo de

re-creación que surge desde la apertura a las posibilidades de perspectivas alternativas sobre el mundo.

Fases de la intervención

La investigación se presenta en modo de una intervención en el aula de formación inicial de profesorado. Se apela a la necesidad de trabajar a través de lo contemplativo, a la observación desacelerada, y se reflexiona a partir de la creación de un autorretrato introspectivo, entendiendo éste como un modo intransferible de repensarnos, al fin y al cabo, como una oportunidad para observar y contemplar las oportunidades de la imagen si las abordamos desde lo genuino que emerge desde cada individuo, abogando por la búsqueda de un intervalo para ello

Interés de un enunciado:

Uno a uno mismo

La idea de vivir una experiencia estética conectada a la creación genuina nos llevó a diseñar un enunciado que tuviera que ver con el concepto del autorretrato. El autorretrato a modo de comienzo, de presentación e indagación en uno/a mismo/a. El alumnado recibe un enunciado titulado *Uno a uno mismo*. La premisa consiste en elaborar un autorretrato, "genera un autorretrato para exponer tu mundo interior: tus intereses, tus características, tus sensaciones, tus sueños pueden estar presentes".

El alumnado es libre de hacer uso de la fotografía del modo que considere oportuno, no existen barreras técnicas ni conceptuales. "De este modo aprender a ver es cualquier cosa menos un proceso activo y consciente. Más bien es dejar que algo suceda o un exponerse a un suceso" (Han, 2015b, p.54). En definitiva se trata de dejar de lado el yo que es ajeno a lo que le rodea, y convertir la relación con el objeto en un yo-tú, que se da cuando nos enamoramos (Freud, 2010), cuando aceptamos que lo otro forma parte de nosotros mismos.

Aprender del mismo modo con el que se aprende la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que ya habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas adivinando (Ranciere,

2010a, p.28).

Un sobre: mirar hacia adentro y hacia afuera

En estos tiempos donde estamos tan expuestos a los medios, donde el concepto de la privacidad ha perdido su valor o al menos se ha desvirtuado y donde el concepto de la imagen única es algo inexistente, se decide utilizar un sobre para plasmar una imagen que haga alusión a un autorretrato. La materialidad del sobre y su significación genera conexiones que asociamos con una nostalgia hacia un pasado no tan lejano donde el tiempo tenía otro tempo y lo privado tenía otro valor, donde recibir un sobre generaba una sensación única. Por lo tanto, las cualidades funcionales y simbólicas del sobre generan unas sugerentes analogías sobre lo que implica ahondar en la noción de autorretrato y permite trabajar conceptos como dentro/fuera, expuesto/cubierto dando la opción de que la obra pudiera quedar oculta o cerrada en sí misma dada las características físicas del sobre.

Para ello a modo de condición se le da a cada estudiante un sobre blanco que funcionará como soporte. Este soporte "puede ser pintado, escrito, doblado, cortado, agujereado, roto, cosido, pegado..." Las decisiones que debe tomar el estudiante a la hora de manipular el sobre blanco a menudo lo paralizan y debe de hacer frente a ese bloqueo a través de la intuición y los conocimientos propios que ya posee. "Este tipo de enunciado característico se hace partícipe de la provocación y lleva al estudiante a la búsqueda de soluciones, a cuestionarse y a tomar decisiones que le acerquen a la investigación como método y a la creación como respuesta" (Grau, 2000, p.69-70). Se le anima a tomar decisiones propias que darán un carácter personal e íntimo al trabajo, buscando la autoafirmación del alumnado ante un proceso artístico basado en metodologías artísticas que llevan a buscar su propio modo de hacer.

RESULTADOS

En base a los objetivos planteados se presentan los siguientes resultados. Se quieren destacar los resultados de trabajar en un contexto de observación pausada donde el que crea a

partir de dicha búsqueda pueda encontrar el mencionado intervalo donde emerge su propio ser genuino.

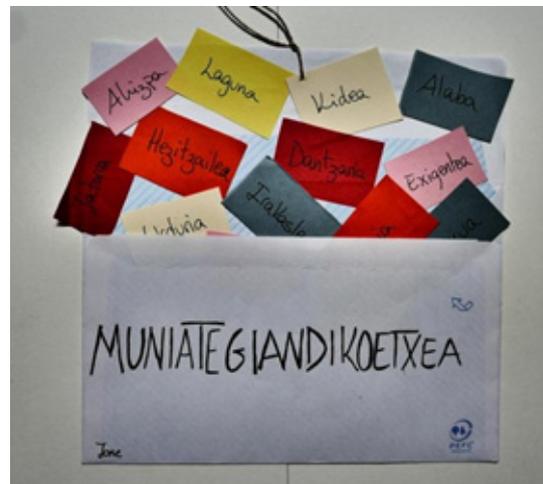
A través de pequeñas composiciones realizadas con dibujos, fotos, collage o conceptos escritos, los estudiantes pudieron autorretratarse y exponer sus intereses, aficiones o sueños en la superficie del sobre. En algunas propuestas se visibiliza la necesidad de ir más allá y mostrar aquella parte de sí mismos que normalmente ocultamos y que a menudo nos incomoda que los demás vean. Hubo quien cuestionó cómo se comporta cuando es observado por el otro, hubo quien mostró sus identidades más ocultas y hubo quien se permitió no mostrarse ante los demás cerrando el sobre intencionalmente. Las dos caras del sobre permitieron crear varios mundos dentro de un solo mundo, retratando incoherencias, sensaciones opuestas, paisajes interiores, un mundo íntimo lleno de pequeños matices que iban más allá de las características físicas de la persona retratada

y que desvelaba una intimidad no medida, a través de un trazo, un material o una composición de imágenes escogidas al azar, permitiendo al estudiante repensarse y mostrarse desde la vivencia que le aporta el proceso artístico en sí.

Un solo elemento y unas pocas premisas fueron suficientes para desatar una acción, inicialmente individual e introspectiva para luego dialogar y exponer en conjunto dotando un nuevo escenario a esa búsqueda de la identidad que adquiere un matiz múltiple y colectivo cuando se muestra al resto de la clase. Fue asombroso ver cómo un simple sobre se convertía en una excusa para poder reflexionar y hablar sobre la propia identidad a veces única, a menudo múltiple y compleja, que a veces queda oculta tras una máscara o las similitudes de unas características que conlleva cada generación. Al fin y al cabo los relatos se presentan como un entramado multiplano de todo lo que somos, individuo y colectivo, un

Figura 9 y 10

Autorretrato “una a una misma” de Jone Muniategiandikoetxea, 2019. Autoría de la estudiante.



En relación al segundo objetivo que subraya las bondades de investigar a través del arte, se quiere destacar que la libertad de acción que reside en el enunciado da lugar a trabajar desde lo *subjetivo* y a través de un proceso artístico que ayuda a indagar en su propio relato y establecer una *conexión personal* (Acaso y Megías, 2017) con el trabajo realizado. “En lugar de partir de lo objetivo, el tipo de pensamiento que potencian las artes trabaja desde y hacia lo subjetivo, a través de lo narra-

tivo y no desde la evidencia” (Acaso y Megías, 2017, p.115) Eso nos lleva a trabajar desde la intuición, otorgando prioridad a la búsqueda y convirtiendo el proceso en un viaje hacia uno/a mismo/a, alejándonos de la proyección en un resultado. El alumnado responde con implicación y hace uso de sus recursos de experimentación de prueba y error para abordar el proyecto. Es entonces donde los matices de lo matérico de la imagen y sus posibilidades estéticas encuentran su lugar, y emerge lo ines-

perado, ese modo de narrarnos que ofrece la imagen donde la palabra nunca podrá llegar, ya que en esa relación objeto-cerebro-mano el arte encuentra su propio intervalo de acceder al conocimiento y conectar con lo intrínseco del ser humano, ya que una de las potenciales consecuencias de la investigación basada en artes es ampliar nuestras concepciones sobre las maneras en las que llegamos a conocer (Barone y Eisner, 2012, p.4).

Figura 11 y 12

Autorretrato "Una a una misma" de Uxue Pardo, 2019. Autoría de la estudiante.



CONCLUSIONES

El autorretrato nos ha servido como estrategia de introspección para que el alumnado reflexione sobre quién es y cómo se ve a sí mismo, pero también sobre cómo le influye el entorno, sobre cómo se expone o se oculta en

un contexto donde puede incluso reinventarse o adoptar diversas identidades o narrarse en relación con lo otro. En el contexto de este abanico de infinitas posibilidades es importante destacar que resulta impredecible e inclasificable dar cuenta de todo lo que sucede cuando cada uno asume como un ejercicio de introspección generar un autorretrato. Entendemos por lo tanto lo inabarcable de la tarea discente. Aun así cuando eso sucede nos colocamos en un lugar donde el intervalo genuino del que crea ha encontrado su lugar, donde la observación más íntima puede que haya ocurrido a través de un matiz estético, y es ahí donde el crecer personal del individuo aparece y donde el discente pasa a una segunda línea. Y es que quizá en la aceptación de lo inalcanzable desde un posicionamiento que reivindica desacelerar el proceso de aprendizaje vital y corporeizando la experiencia (Ellsworth, 2005), encontramos un lugar donde "la actividad docente es una práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba" (Ellsworth, 2005, p.162), por lo que se traza como una urgencia reflexionar sobre esos espacios-tiempo, sobre los mencionados intervalos, para que el repensarnos hacia adentro ocurra.

Para concluir tomamos como referencia la idea de que "la experiencia estética puede surgir en cualquier encuentro que una persona tenga con el mundo" (Eisner, 2004, p.6). Desde la formación inicial de profesorado consideramos esencial proyectar la idea que todo alumnado es capaz de acercarse a la experiencia estética como una característica intrínseca del ser humano. Si el futuro docente es contagiado por este sentir, donde encuentre ese intervalo de observación en un mundo lleno de pliegues de comprensión, este a su vez será capaz de transmitir dicha potencialidad a su futuro alumnado desde edades más tempranas.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2014). *La Educación Disruptiva* (Conferencia completa). Fundación TelefónicaMX, De la brecha tecnológica a la brecha metodológica (19 de junio de 2014). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-cbcYxp49Os>

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking, Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. California: Sage.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1994) [1984]. *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, episode 1. Emitido el 8 de Enero de 1972, UK: BBC Four. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2km4IN_udIE
- Braidotti, R. (2014). Writing as a Nomadic Subject. *Comparative Critical Studies*, 11(2-3), 163-184.
- Caro Cabrera, M. (2016). La página como soporte plástico: El caso de Adventure Series de Tracey Moffatt. *Arte y Políticas de Identidad, Culturas de Creatividad*, 14(1), 109-130.
- Eisner, E. (2004) [2002]. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Fincher, D. (Productor). (2015). *House of cards*. Temporada 3, Episodio 7 [serie de televisión]. EU: Netflix y Sony Pictures Televisión.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Fontcuberta, J. (2019). *Construcciones post-fotográficas de la expresión*. En E. Moreno (Comisariado). Conferencia llevada a cabo en *Emotional*. Tabakalera, Donostia/San Sebastian.
- Freud, S. (2010) [1966]. *El Malestar en la Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonzalez Gea, E. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica a la cultura visual. *Laocoonte, Revista de Estética y teoría de las Artes*, 4, 346-349.
- Grau, E. (2000). *Escultura y metodologías de la creación*. Proyecto docente vinculado a Plaza Interina en la UB, Facultad de Bellas Artes de Barcelona. (Sin publicar).
- Han, B.C. (2015a) [2009]. *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2015b). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización de curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento en un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Lispector, C. (2014a) [1973]. *Agua viva*. Madrid: Siruela.
- Lispector, C. (2014b) [1977]. *La hora de la estrella*. Madrid: Siruela.
- Lujanbio, M. (2016). *Beti-bezperako koplak*. En, Maialen Lujanbioren asteroko saioan, Faktorian, Euskadi Irratia. (3 de febrero de 2016). Recuperado de, <https://sustatu.eus/1454494199197>
- Noain, I. (1 de agosto de 2018). *Armas impresas en 3D: la última amenaza de EEUU*. El Periódico, Recuperado de, <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20180801/la-justicia-de-eeuu-bloquea-unos-manuales-para-imprimir-armas-en-3d-6971156>
- Novoa, M.G. (1999). La intuición estética en la educación. *ADAXE, Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 369-375.
- Oteiza, J. (2009) [1963]. *Quousque Tandem...!* Pamplona-Iruña: Pamiela.
- Ranciere, J. (2010a) [1987]. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ranciere, J. (2010b) [2008]. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. México DF: Trillas.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós (MEC): Barcelona.
- Schor, G. y Segarra, M. (2019). *iFeminismos!* [Exposición]. CCCB: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Peña-Zabala, M. (2019). *El devenir del acontecimiento poroso. La vivencia del espacio social a través de prácticas estéticas contemporáneas*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-1.

Zibechi, R. (2020). A las puertas de un nuevo orden mundial. En Pablo Amadeo, *Sopa de Wuhan, Pensamiento Contemporáneo en tiempo de pandemia*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).



Isabel Quiroga – Fuentes
Rolando Angel – Alvarado

**“PRÁCTICAS
INCLUSIVAS EN
ORQUESTAS
INFANTO-JUVENILES:
UN ESTUDIO DE CASO
EN CHILE”**

**INCLUSIVE PRACTICES IN CHILD-YOUTH ORCHESTRAS:
A CASE STUDY IN CHILE**

RESUMEN

A 10 años de la Agenda de Seúl, las prácticas inclusivas todavía no son habituales en los sistemas educativos de Occidente, puesto que toda práctica pedagógica ligada a la inclusión se concibe como una innovación educativa. Las prácticas educativas en las orquestas infanto-juveniles no marcan una diferencia con los otros espacios educativos porque las creencias pedagógicas se fundan en estilos de enseñanza que se utilizan principalmente en conservatorios y escuelas profesionales de música. El objetivo del presente estudio se centra en profundizar en las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas inclusivas, analizando a un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto orquestal implementado dentro de una escuela pública chilena. El método se enmarca en el diseño cualitativo no-experimental, puesto que el caso seleccionado solo se analiza mediante observaciones y entrevistas. Los resultados dan cuenta de que las creencias pedagógicas se focalizan en proporcionar un entorno seguro donde el estudiantado se sienta libre de opinar y de cantar para interiorizar melodías instrumentales. En conclusión, el profesorado provee espacios sociomusicales para reflexionar y discutir materias ligadas a la interpretación musical y los repertorios, puesto que el estudiantado puede expresar sus opiniones y emociones en un ambiente seguro.

PALABRAS CLAVE

Orquesta inclusiva, Enfoque sociomusical, Igualdad de oportunidades, Necesidades educativas especiales, Barreras educativas.

ABSTRACT

To 10 years from Seoul Agenda, inclusive practices are not habitual in Western education systems yet, given that each teaching practice linked to inclusion is conceived as an educational innovation. Teaching practices in child-youth orchestras establish no difference with other educational settings because teacher beliefs are based on teaching styles applied mainly in conservatoires and professional schools of music. The objective of the present study is focused on exploring teacher beliefs that influence on inclusive practices, analysing to a group of instrumental instructors who participate in an orchestral project implemented within a public school. The method entails a nonexperimental qualitative design, given that the selected case is only analysed through observations and interviews. Results display teacher beliefs are focused on providing a secure milieu, where students feel free for giving opinions and practising the singing in order to internalise instrumental melodies. In conclusion, instructors provide sociomusical spaces for reflecting on and discussing issues linked to musical performances and repertoires, given that students have the autonomy for expressing opinions and emotions in a secure *milieu*.

KEYWORDS

Inclusive orchestra, Sociomusical approach, Equal opportunities, Special educational needs, Educational barriers

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO EN CHILE

Isabel Quiroga – Fuentes
Rolando Angel – Alvarado

INTRODUCCIÓN

Este estudio propone explorar las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas orquestales inclusivas, puesto que las personas que muestran dificultades para aprender música tienen pocas posibilidades para formarse musicalmente porque la cultura hegemónica centrada en el mérito no garantizaría la igualdad de oportunidades para acceder a aprendizajes musicales (Elmgren, 2019). Esta concepción del mérito se puede vincular al derribamiento de mitos que hace Baker (2016) al señalar que la “idea de que la orquesta es un modelo para la sociedad entra en conflicto con las ideas modernas sobre sistemas complejos adaptables” (p. 54), dado que la práctica orquestal ha mostrado dificultades para asimilar la inclusión de personas que presentan barreras de aprendizaje. Cabe señalar que desde hace una década se ha decretado la educación artística como un derecho humano mediante la Agenda de Seúl (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2010), de modo que las prácticas educativo-musicales inclusivas ya deberían ser actividades habituales y sistemáticas en el espacio social y no acciones aisladas.

Para alcanzar el propósito del presente estudio, un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto orquestal escolar será entrevistado y observado en sus labores educativas con el fin de explorar las creencias pedagógicas que inciden en sus prácticas orquestales inclusivas. Es conveniente indicar que en el proyecto orquestal seleccionado deliberadamente participan estudiantes con dificultades cognitivas de aprendizaje. Por lo di-

cho, el estudio se comprende como un estudio de caso que busca rescatar las perspectivas y estrategias pedagógicas inclusivas.

Pedagogías inclusivas para la igualdad de oportunidades en la educación musical

El profesorado de música percibe que la inclusión educativa se ve limitada por la falta de preparación pedagógica para atender al estudiantado que presenta barreras de aprendizaje (Jellison, 2018), ya que el estudiantado en cuestión rara vez tiene la posibilidad de asumir roles colaborativos en las situaciones de aprendizaje, puesto que son considerados menos capaces y hasta vulnerables (Darrow, 1999). Por lo tanto, es imperioso que la educación musical inclusiva establezca puentes con terapeutas y docentes del área de la educación especial, ya que, según Hammel y Hourigan (2017), es necesario adquirir y desarrollar competencias que apunten a comprender las necesidades educativas especiales [NEE] de cada estudiante en base a sus intereses, procesos de aprendizaje, capacidades de adaptación y personalidad exhibida durante las situaciones de aula. Es importante enfatizar que dichas orientaciones no se deberían enmarcar en un enfoque individualista porque aquella posición haría correr el riesgo pedagógico de segregar o apartar del grupo a estudiantes que presenten alguna dificultad de aprendizaje. En este sentido, es necesario recordar que, si “la clase de música es verdaderamente inclusiva, en línea con la declaración de Unesco [Agen-

da de Seúl]..., entonces la igualdad de oportunidades es un imperativo" (Philpott, Wright, Evans y Zimmermann, 2016, p. 186).

La actividad musical per se permite aunar a participantes con diferentes tipos de necesidades, pero el principio de inclusión debe ser garantizado por la persona que asuma el liderazgo. Por ejemplo, una autoridad pedagógica que se base en el modelo conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015) podría mostrar resistencia para incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales a las orquestas regulares, siendo plausible que su mayor apertura sea integrar una orquesta conformada únicamente por personas que presenten dificultades cognitivas y psicomotoras. En cambio, una autoridad pedagógica que se funde en el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020) generaría espacios de interacción e inclusión social desde el primer minuto, con el afán de que el estudiantado que presente barreras de aprendizaje se incorpore lo más rápido posible a las prácticas orquestales regulares, compartiendo de manera horizontal con personas que no están diagnosticadas o calificadas en listas de educación especial.

Modelo conservatorio y enfoque sociomusical en las prácticas orquestales inclusivas

En el modelo conservatorio se enmarca el Programa de Educación Especial que establece El Sistema porque solo congrega a estudiantes que presentan barreras educativas. Más precisamente, el Programa de Educación Especial "se enfoca en potenciar lo que cada niño y joven [con déficit auditivo, visual o cognitivo] puede hacer y desarrollar a través del lenguaje de la música" (Verhagen, Panigada y Morales, 2016, p.39), haciéndose hincapié que son "muchos los músicos con condiciones especiales que han sido merecedores de entrar a las filas de agrupaciones sinfónicas y corales de gran nivel" (Fundación Musical Simón Bolívar, 2019). Esto último da cuenta de la hegemonía de la meritocracia para ingresar a las orquestas regulares (Elmgren, 2019), así como también deja entrever que el estudiantado con necesidades educativas especiales es acogido en un programa exclusivo para ellos, viéndose restringidas las posibilidades para que puedan interactuar musicalmente con participantes de otros programas de El Sistema.

Respecto al enfoque sociomusical, éste se observa en distintas latitudes. Por ejemplo, en Finlandia existe el Centro de Educación Musical Resonaari, el que promueve aprendizajes musicales de calidad de la mano de profesores especialistas y capacitados a través de la interacción del estudiantado con y sin NEE. Según Kivijärvi y Poutiainen (2019), el concierto anual Soi Resonaari es una clara evidencia de la posibilidad que tienen estudiantes con NEE de lograr altos niveles de aprendizaje musical y de interpretación a la par con músicos profesionales sin NEE. Otro proyecto europeo se observa en Reino Unido dentro de la Orquesta Nacional para Todos, ya que, según Tsaklagkanou y Creech (2016), la inclusión de estudiantes que presentan dificultades socioeconómicas y NEE no solo da buenos resultados en el dominio instrumental, sino que también influye en el compañerismo y sinergia del grupo estudiantil, puesto que se brinda apoyo motivacional entre pares, quienes se esfuerzan colectivamente para superar dificultades y desafíos. Finalmente, en Perú destaca el Ensemble Orquestal Inclusivo del programa gubernamental Orquestando, el que "reúne a jóvenes con habilidades diferentes en un entorno de convivencia con sus pares músicos de los distintos elencos de Orquestando. Esta propuesta innovadora demuestra que la música es un lenguaje común que nos une y nos integra" (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

MÉTODO

Esta investigación se comprende como un estudio de caso bajo un enfoque cualitativo, puesto que busca explorar las creencias pedagógicas que inciden en las prácticas orquestales inclusivas que lleva a cabo un grupo de docentes de instrumentos que participan en un proyecto musical escolar. Este estudio se enmarca en un diseño no experimental y transeccional, puesto que no se contemplan intervenciones en el contexto de estudio, recogiendo todos los datos durante octubre 2019, mediante entrevistas y observaciones no participantes.

Contexto

En Chile, la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles [FOJI] se centra en atender a personas que viven en situaciones económicas de vulnerabilidad social (Garrido, 2016) a través de orquestas conformadas por al menos 12 instrumentistas, de hasta 24 años de edad, que ejecuten instrumentos de cuerda frotada

e, idealmente, instrumentos de vientos y percusión. Es importante señalar que la FOJI es una fundación sin fines de lucro de dependencia gubernamental, siendo un legado republicano ya que la cabeza administrativa la asume un miembro directo de la persona que asume la presidencia de la nación. Hasta el 2019, los ayuntamientos o municipalidades son las instituciones que se hacen cargo principalmente de administrar los recursos de las 18 orquestas que existen a lo largo del país (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017; FOJI, 2020).

Dado que la FOJI no establece programas sociales que atiendan a personas con capacidades cognitivas diferentes, cualquier programa social que surja en esa línea se comprende como una actividad independiente, siendo principalmente las escuelas de orientación artística las que asumen dichos compromisos sociales, como es el caso de la escuela seleccionada para llevar a cabo el presente estudio. Estas escuelas de orientación artística son una alternativa formal para cursar los niveles de educación primaria y secundaria, de modo que se pueden acoger al Programa de Integración Escolar [PIE] con el afán de promover el aprendizaje y su desarrollo desde una perspectiva integral (Muñoz, 2019).

Muestra

En el presente estudio ha participado una escuela municipal situada en Santiago de Chile, la que oferta una escolaridad desde educación preescolar hasta la educación secundaria superior (jóvenes de 17 a 18 años de edad). Es importante destacar que un 80% del estudiantado califica en situación de vulnerabilidad social, calificación que comprende principalmente información económica (Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes y Rojas, 2005). La escuela apuesta por ofrecer una formación artística donde el área de música comprende clases instrumentales y de teoría musical. El estudiantado puede participar en clases de diversas áreas artísticas y en elencos musicales, entre ellos un ensamble vocal, una orquesta latinoamericana y una camerata. En términos de infraestructura, el establecimiento posee 10 aulas para prácticas musicales de grupos pequeños, las que cuentan con la implementación musical necesaria para desarrollar las actividades. Asimismo, hay una Aula de Ensamble, lugar donde ensaya la orquesta latinoamericana. El profesorado valora la calidad y disponibilidad de instrumentos, así como también que el estudiantado cuente con aulas para trabajar, equipadas con lo necesario para desarrollar sus actividades. Por último, la escuela seleccionada se acoge al PIE, con la

Tabla 1

Aspectos relevantes de las actividades que realiza la muestra participante.

	Actividad a cargo	Instrumentos en cátedra	Tipo de actividad	Número de estudiantes
DPM	Orquesta latinoamericana	Tiple, cuatro venezolano, charango, guitarra, bajo eléctrico, clarinete, flauta traversa, saxo, acordeón, quena, siku, set de percusión, bombo y glockenspiel	Extracurricular	24
Docente 1	Camerata	Violines, violas y violoncellos	Extracurricular	12
Docente 2	Bronces	Trompeta y trombón	Curricular	4
Docente 3	Septeto	Batería, set de percusión eléctrico, bajo eléctrico, teclado, saxo, trombón y flauta traversa	Extracurricular	5
Docente 4	Ensamble de vientos	Flauta traversa, trompeta, trombón y saxo	Extracurricular	5

Fuente: Elaboración propia

intención de promover la inclusión estudiantil en todas sus áreas de expresión educativa, social y artística.

En términos técnicos, la muestra se seleccionó de manera no probabilística deliberada, ya que solo participaron en el estudio el Director del Proyecto Musical [DPM] y cuatro docentes del proyecto (Tabla 1), quienes realizan clases de instrumentos vinculados a la conformación orquestal FOJI y que atienden estudiantes pertenecientes al PIE. No se ha considerado la participación del estudiantado, puesto que la legislación chilena impide recoger datos a personas consideradas vulnerables, como, por ejemplo, las personas con trastornos mentales (Muñoz y Lucero, 2014).

Técnicas de recolección de datos

Labor docente e inclusión. Una entrevista semiestructurada – validada por un panel de expertos – dirigida al profesorado permite profundizar en las creencias pedagógicas y estrategias de enseñanza utilizadas para fomentar la inclusión de estudiantes con dificultades cognitivas de aprendizaje. La entrevista se funda en tres criterios. En primer lugar, el contexto de la labor educativa (tres preguntas; por ejemplo, ¿Qué puede mencionar respecto al compromiso de la institución, programa PIE y apoderados con relación a la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en el proyecto?). Segundo, las competencias pedagógicas (cuatro preguntas; por ejemplo, ¿Qué experiencias de capacitación de docencia inclusiva o aprendizajes ha tenido usted y en que contextos se han llevado a cabo?). Por último, estrategias de enseñanza instrumental inclusiva (cinco preguntas; por ejemplo, ¿Existe un programa de enseñanza inclusiva que todo el profesorado maneje?).

Estrategias de enseñanza. Mediante la observación no participante a docentes en el desarrollo de clases y ensayos, se busca reconocer las distintas estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado, poniendo énfasis en el enfoque inclusivo. La observación se lleva a cabo por medio de una pauta de observación validada por un panel de expertos, la que se funda en tres criterios. Primero, la experiencia musical (cuatro puntos; por ejemplo, tiempos asignados y dinámica de ensayo/clase). En segundo lugar, la superación de dificultades (tres puntos; por ejemplo, resolución de problemas técnico-musicales). Por último, el fomento de

la participación activa del estudiantado (cinco puntos; por ejemplo, promoción de la autonomía de estudiantes con dificultades de aprendizaje).

Procedimiento de recogida de datos

Se envió una carta a la Dirección Escolar y al DPM con el ánimo de solicitar autorización para llevar a cabo la recogida de datos. Una vez autorizado el ingreso, se entregaron las cartas de Consentimiento Informado al profesorado participante, invitándoles a responder la entrevista y solicitando autorización para observar sus labores docentes. Una vez resueltos los trámites éticos, se entrevistó al profesorado de manera privada e individual, siendo dichas conversaciones grabadas por voz, contando con la autorización respectiva de cada docente. Finalmente, se observaron clases y ensayos de manera no participante, lo que implica que no se intervino en ninguna de las actividades didácticas.

RESULTADOS

Los datos se organizaron por medio de un proceso de codificación (Coffey y Atkinson, 2005) que permite identificar, interrelacionar y seleccionar las cuestiones relevantes, haciendo plausible construir una categoría central que permita dar cumplimiento al objetivo de investigación.

Perspectiva del trabajo docente y factor inclusivo

El profesorado participante no recibe una nómina institucional que indique al estudiantado que pertenece al PIE, de modo que no conocen los diagnósticos e historiales clínicos. Ante este escenario, el DPM señala que la situación podría dar cuenta de una tensión y lejanía entre el Proyecto Musical y el PIE, no obstante, asegura que el profesorado del proyecto no tiene “la necesidad de saber que diagnóstico tiene [cada estudiante]” (2019). Más que una limitante, esta situación es entendida como una puerta abierta a la inclusión para el profesorado porque, según lo comentado por el Docente 3, “favorablemente no nos dicen que niños están en el PIE, entonces los tratamos a todos por igual” (2019). A esto, el Docente 1 agrega que “partiendo de esa base, los aprendizajes van a ser iguales” (2019); mientras que el DPM complementa que, si tuvieran aquella

información, enfrentarían de forma distinta la docencia y “quizás los resultados serían menos” (2019).

Es importante considerar que el trabajo inclusivo que realiza el cuerpo docente guarda relación con el contexto social y familiar del estudiantado. En concreto, el DPM afirma que “en mi vida había trabajado en un espacio con tanto índice de vulnerabilidad” (2019). A pesar de que un 80% del estudiantado califica en situación de vulnerabilidad social, el profesorado valora que en las actividades escolares prime el respeto y la inclusión. En este marco, la Docente 4 recalca que al estudiantado con más dificultades “sus pares los ven como iguales.... No hay discriminación” (2019), lo que es ratificado por el DPM, quien indica que “el concepto del entorno seguro de la escuela, yo lo entendí acá” (2019).

En definitiva, el entorno seguro se ve reflejado en todas las actividades observadas (Figura 1), ya que el profesorado utiliza frases motivadoras para favorecer el aprendizaje, brinda atención personalizada cuando se requiere, permite anotar en las partituras a modo de “ayuda memoria”, canta o solfea a priori en conjunto con el estudiantado las melodías de mayor dificultad y, por último, fomenta el sentido de pertenencia mediante las prácticas musicales colectivas, incorporándose como instrumentistas en las actividades orquestales. El DPM asegura que el estudiantado asume un alto nivel de compromiso al asistir a las actividades, al punto de que “hay que echarlos del colegio... A veces son las siete de la tarde y aún no se van” (2019). El Docente 2 corrobora lo anterior, indicando que el compromiso estudiantil hacia el proyecto musical surge “por el contexto sociocultural en el cual ellos están inmersos. Algunos tal vez no quieren llegar a la casa” (2019).

Figura 1

Actitudes del docente para fomentar el entorno seguro.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la formación docente, el profesorado dice no haber participado en cursos o capacitaciones sobre enseñanza musical inclusiva, puesto que éstos no existen o “ninguno tiene relación con lo que nosotros estamos haciendo acá” (Docente 4, 2019). No obstante, para abordar los desafíos que se les presentan en temas de inclusión, han implementado herramientas desde el área de la musicoterapia, utilizando técnicas de relajación o una visión sensorial de la música. En definitiva, afirman

que han aprendido en el camino cómo desarrollar una docencia inclusiva.

Estrategias de enseñanza inclusiva

En el proyecto musical, el profesorado elabora programas de estudios personalizados que se desprenden de los programas instrumentales generales, puesto que conocen las habilidades y destrezas del estudiantado porque han “hecho todo el recorrido antes” (DPM, 2019).

Dicho recorrido incluye las propias experiencias de vida, ya que el Docente 1 afirma que “ahí están mis herramientas, desde mi experiencia” (2019). Que el equipo docente valore y replique los modelos de enseñanza desde su experiencia, responde a que provienen de un entorno musical ligado a la interpretación instrumental, ya sea integrando orquestas infantiles y juveniles o estudiando en escuelas de música y/o conservatorios. El Docente 2 valora el legado de su formación instrumental temprana y, por esto, replica el modelo al “hacer los mismos ejercicios, traspasar... de generación en generación” (2019). Del mismo modo, el Docente 3 afirma: “hago clases como me hacían clases a mí. (...) utilizo los mismos métodos con los que yo estudié... y ha dado buenos resultados hasta el momento” (2019).

Sin embargo, incluyen aspectos que su formación docente no consideró, como, por ejemplo, establecer relaciones asimétricas pero cer-

canas con sus estudiantes. En este sentido, el Docente 2 menciona que “los alumnos tienen mucha confianza (...) y nos cuentan sus problemas” (2019). Por tal motivo, él ha decidido no seguir el modelo tradicional que le enseñaron en su Universidad, en donde le dijeron que debía decir “a mí no me cuente, porque soy el profesor y yo solo debo hacerle clase” (2019).

En el marco de los programas personalizados (Tabla 2), el Docente 2 considera que su material didáctico es adecuado porque contempla “desde el chico que toca dos notas hasta el que toca más” (2019); mientras que la Docente 4 aborda la didáctica “desde el mundo del niño: qué quiere aprender, cómo lo quiere aprender” (2019). Ambos casos dan cuenta de la importancia por implementar repertorios inclusivos, dado que se consideran las expectativas e intereses estudiantiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1

Aspectos relevantes de las actividades que realiza la muestra participante.

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	DPM
Escrito a mano	A	A	N.O	A	N.A
Adaptado por docente	A	A	A	A	A
Notación personalizada o guía de ensayo	A	A	N.O	N.O	A
Música elegida junto a estudiantes	A	N.O	A	A	A
Docentes incentivan a realizar anotaciones propias	A	A	A	A	A

A= Aplica | N.A= No Aplica | N.O=No Observado

Fuente: Elaboración propia

Este enfoque pedagógico es una constante en el material aplicado en el proyecto, puesto que se observa que el Docente 1 genera su propio repertorio para la camerata, considerándose el gusto del estudiantado. Dicho material está escrito a mano desde una perspectiva pedagógica porque no implica mayores desafíos interpretativos y, además, incluye dedajes, así como también otras indicaciones que permitan optimizar la ejecución instrumental. El Docente 3 también confecciona su propio repertorio, pero de manera consensuada con el grupo

de estudiantes, lo que ha dejado entrever una tendencia didáctica a tocar de oído. Por último, es importante destacar la importancia que tiene el trabajo vocal y el canto para todo el profesorado instrumental, lo que se resume en la idea que “todos los instrumentistas deberían cantar” (Docente 1, 2019).

Con respecto a las actividades musicales extra-curriculares, todas plantean una fase en que se arman instrumentos y se afina, para continuar con el ensayo. Respecto a las clases llevadas a

cabo dentro del horario escolar regular, también se comienza con el montaje y afinación de instrumentos, para seguir con la práctica musical mediante ejercicios técnicos y finalizar con

repertorios a dúo (Figura 2).

Figura 2

Estructura común de la clase y ensayos



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En el contexto de estudio no existen impedimentos para que estudiantes que presenten dificultades cognitivas de aprendizaje se incorporen al proyecto orquestal, puesto que el profesorado participante se ha dispuesto a adaptar de manera personalizada la enseñanza musical a partir de la construcción de creencias positivas sobre las prácticas musicales reflexivas del estudiantado (Calderón, 2010). En estricto rigor, las prácticas orquestales observadas se enmarcan en el enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020) porque estudiantes que presentan barreras de aprendizaje participan activamente en las actividades musical de manera inclusiva con estudiantes regulares que no están enlistados en el PIE. En consecuencia, el proyecto chileno observado muestra una orientación pedagógica afín con el proyecto Resonaari de Finlandia (Kivijärvi y Poutiainen, 2019), la Orquesta Nacional para Todos de Reino Unido (Tsaklagkanou y Creech, 2016) y el programa Orquestando del Perú (Ministerio de Educación del Perú, 2019) porque todos tienen en común la intención de generar espacios de interacción e inclusión social, donde el estudiantado que

presente barreras de aprendizaje conviva musical y horizontalmente con personas que no están diagnosticadas o calificadas en listas de educación especial.

Es importante destacar que los proyectos europeos cuentan con programas de formación docente para atender a la diversidad bio-psico-socio-ética. No obstante, los proyectos latinoamericanos han debido acumular experiencia pedagógica únicamente mediante prácticas de ensayo-y-error porque no se han implementado programas de formación pedagógico-musical que apunten hacia la atención de la diversidad (Angel-Alvarado, 2018; Jellison, 2018). Por tal motivo, es imperioso que el profesorado estudiado acceda a formación en el área de inclusión educativa, dado que se observan inconsistencias entre sus prácticas pedagógicas y las recomendaciones didácticas que aporta la literatura internacional.

Por ejemplo, Hammel y Hourigan (2017) sugieren que la educación musical establezca lazos pedagógicos con terapeutas y docentes del área de la educación especial, pero en el contexto de estudio se observa una tensión entre el profesorado de música y los agentes del PIE, al punto que el DPM no está informado sobre el registro y diagnóstico médico del grupo de estudiantes que asisten al proyecto musical. Por lo tanto, no solo es necesario brindar formación profesional en inclusión educativa, sino que también es fundamental establecer canales de comunicación al interior de la institución educativa, con la intención de que el proyecto educativo pueda contar con el apoyo directo del PIE. Es importante señalar que el hecho de desconocer el historial médico del estudiantado es visto como algo que favorece las prácticas inclusivas por el profesorado, no obstante, es preciso señalar que aquella postura solo da cuenta de la amenaza que representa el dominio de la información, haciendo pasar por alto la oportunidad que representa la toma de conocimiento social a la hora de diseñar actividades, confeccionar arreglos y establecer procedimientos evaluativos. En otras palabras, el dominio de la información no debería servir para apartar o segregar a estudiantes que presenten barreras educativas, sino que debería utilizarse para fortalecer los vínculos sociomusicales entre la comunidad orquestal, asegurando la igualdad de oportunidades en lo que respecta al derecho inalienable de acceso a formación musical (Philpott et al., 2016; Unesco, 2010).

Bajo el interés pedagógico por asegurar que todo el estudiantado se desarrolle de manera plena y activa dentro del proyecto musical, el equipo docente adapta sus estrategias pedagógicas y el material didáctico con el propósito de garantizar el derecho a la educación musical inclusiva. En las prácticas educativas dicho interés pedagógico se observa en el aseguramiento del entorno seguro, puesto que se incentiva el aprendizaje al brindar constantes refuerzos positivos, tomar en cuenta la opinión del estudiantado al momento de seleccionar repertorios y utilizar el canto para interiorizar melodías instrumentales, lo que podría servir para potenciar la autorregulación y la corporalidad estudiantil (Casas-Mas, López-Íñiguez, Pozo, Montero, 2018). El entorno seguro deja entrever incluso que el profesorado está dispuesto a implicarse musicalmente como ejecutantes instrumentales con el afán de servir de modelo al estudiantado, lo que también se ha visto en otros elencos musicales chilenos de carácter formativo (Angel-Alvarado y Álamos, 2018). Por lo dicho, es crucial asumir que el proyecto musical observado confronta el espíritu de la FOJI porque su aspiración final no es formar profesionales de la música, sino que es transformar realidades sociales mediante las prácticas musicales ligadas al enfoque sociomusical (Angel-Alvarado, 2020). Por tal motivo es que se puede entender el proyecto musical como un movimiento disidente, dado que surge de manera autónoma con el ánimo de brindar aprendizajes instrumentales a un sector social al que la FOJI deja sin cobertura.

CONCLUSIONES

Se han identificado tres creencias pedagógicas inclusivas de docentes de instrumentos que desempeñan funciones pedagógicas en el proyecto musical escolar. En primer lugar, se observa que el profesorado no limita el ingreso de estudiantes al proyecto, de modo que todo el estudiantado puede participar y acceder a los mismos conocimientos musicales, sin distinciones académicas, económicas y cognitivas. Esto significa que el proyecto se funda en la educación inclusiva porque cualquier estudiante puede participar en las agrupaciones musicales que se establecen, sin presentarse restricciones de ningún tipo. Segundo, se revela que el profesorado observado adapta sus estrategias de enseñanza y el material didáctico a las destrezas musicales del estudiantado, lo que refuerza la intención pedagógica por centrar el proyecto en la educación inclusiva.

Finalmente, se constata que el profesorado genera espacios educativos sociomusicales para reflexionar y discutir materias ligadas a la interpretación musical y los repertorios, puesto que el estudiantado puede expresar sus opiniones y emociones en un ambiente seguro. En vista de estas tres creencias pedagógicas, se concluye que es necesario abrir los proyectos orquestales infanto-juveniles hacia una inclusión que no se limite solo a las cuestiones socioeconómicas, sino que también contemple la práctica instrumental de personas con NEE porque, en estricto rigor, aquel grupo social también tiene el derecho inalienable a acceder a la formación musical y a desarrollarse integralmente. Por consiguiente, existe la necesidad educativa por normalizar la igualdad de oportunidades en la línea del acceso a prácticas y estudios instrumentales.

A partir de estos hallazgos surgen tres implicaciones. Desde la dimensión teórica, es necesario replicar este estudio en proyectos orquestales infantiles y juveniles que no establezcan procesos de ingreso basados en la selección, puesto que la educación inclusiva implica no discriminar por ningún criterio. Además, tomando en cuenta que algunos programas orquestales se fundan en el modelo conservatorio y otros se plantean desde el enfoque sociomusical, es necesario profundizar el debate sobre la importancia e impacto de las orquestas infanto-juveniles para definir el rol que deben cumplir en la sociedad. Desde la dimensión práctica, es imperioso que la institución educativa observada y otras similares formen a sus docentes de instrumentos en educación inclusiva, con el afán de asegurar el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan guiar de una manera más efectiva la formación musical integral que ofrece el Proyecto. En este sentido, es importante también que especialistas del campo de la educación especial se impliquen formalmente en las actividades musicales que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Finalmente, desde la dimensión pedagógica es esencial que el profesorado deje de replicar modelos de enseñanza que surgen desde las academias o los conservatorios de música, ya que las prácticas pedagógicas tradicionalistas podrían conllevar mecanismos de exclusión y discriminación basados en las habilidades y destrezas cognitivas y psicomotoras. Todos los esfuerzos pedagógicos que promueven la formación musical inclusiva son trascendentales para que las personas vulneradas y excluidas socialmente encuentren

un espacio para expresarse libremente y sentir que sus capacidades son valoradas.

El presente estudio, aun cuando se plantea desde la realidad chilena, tiene impacto internacional porque actualmente las actividades orquestales infanto-juveniles sufren una tensión fundada en el modelo conservatorio. La mayoría de los casos expuestos en este estudio dan cuenta que dicha tensión puede ser superada, lo que da la esperanza que los sistemas orquestales puedan refundarse en favor de una mayor democracia, inclusión e igualdad de oportunidades. Algo en común que tienen todos los programas orquestales vistos en este estudio es que pertenecen a instituciones públicas. Por consiguiente, la refundación de los programas orquestales debería quedar siempre en manos del Estado para asegurar un desarrollo bio-psico-social-ético, puesto que las instituciones privadas persiguen otro tipo de fines.

REFERENCIAS

- Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83-95. doi:10.5209/RECIEM.58530
- Angel-Alvarado, R. y Álamos, J. E. (2018). Dirección musical en el conjunto de guitarras Guitárregas: Un liderazgo centrado en la autodeterminación del profesorado de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 53-61. doi:10.1177/230748411800600105
- Angel-Alvarado, R. (2020). The crisis in music education resulting from the demise of educational institutions. *Revista de Educación*, 44(1), 1-14. doi:10.15517/revedu.v44i1.39188
- Baker, G. (2016). Antes de pasar página: conectando los mundos paralelos de El Sistema y la investigación crítica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 51-60.
- Calderón, I. (2010). «Ahí me siento agrupado». Cinco claves inclusivas de la experiencia de un músico con síndrome de Down. *Aula de innovación educativa*, (195), 63-66.
- Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Pozo, J. y Montero, I. (2019). Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. *Musicae Scientiae*, 23(4), 442-464. doi:10.1177/1029864918759593
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. San Vicente del Raspeig: Departamento de Enfermería, Universidad de Alicante.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). *Informe Final Estudio de Caracterización del Estado Actual de las Orquestas y Ensembles Juveniles e Infantiles en Chile*. Santiago de Chile: ASIDES Ltda.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago de Chile: SINA, Gobierno de Chile
- Darrow, A. (1999). Music Educators' Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Severe Disabilities in Music Classrooms. *Journal of Music Therapy*, XXXVI(4), 254-273.
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439. doi:10.1177/0255761419843990
- Fundación Musical Simón Bolívar (2019, diciembre). Programa de Educación Especial. Recuperado de <https://fundamusical.org.ve/estructura-academica/programas/programa-de-educacion-especial/>
- Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (2020). Nuestra historia. Recuperado de <https://www.orquestajuvenil.cl/foji/quienes-somos/historia/>
- Garrido, D. (2016). Orquestas Infantiles y fronteras semiósferas: Consideraciones referidas a los espacios de sentido, en los músicos – estudiantes de Lo Espejo (Santiago de Chile). *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 1(1), 73-86. Recuperado de <http://revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/14/36>

- Hammel, A. y Hourigan R. (2017). *Teaching music to students with special needs: A label-free approach*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Jellison, J. A. (2018). Inclusive music classroom and programs. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *Special needs, community music, and adult learning: An Oxford handbook of music education* (pp. 63-79). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Kivijärvi, S. y Poutiainen, A. (2019). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1-21. doi:10.1177/1321103X19843005
- Ministerio de Educación del Perú (2019, diciembre). Orquestando: Elencos. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/orquestando/elencos.php>
- Muñoz, M. y Lucero, B. (2014). Aspectos legales y bioéticos de intervenciones e investigaciones en personas con discapacidad intelectual en Chile. *Acta Bioethica*, 20(1), 61-70.
- Muñoz, M. (2019). Conformar escuelas inclusivas aporta beneficios para la comunidad educativa. *Revista Educar*, 23(236), 19.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl, Corea del Sur.
- Philpott, C., Wright, R., Evans, K. y Zimmermann, S. (2016). Addressing individual needs and equality of opportunity in music education. En C. Cooke, K. Evans, C. Philpott y G. Spruce (Eds.), *Learning to teach music in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 173-193). Nueva York, NY: Routledge.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. doi:10.21932/epistemus.3.2971.2
- Tsaklagkanou, L. y Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 85-94. doi:10.12967/RIEM-2016-4-p085-094
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35-45. doi:10.12967/RIEM-2016-4-p035-046



Sergio Moneo Benítez

Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

**“LA INTRODUCCIÓN
DE LA CAPOEIRA EN
UN CONTEXTO
EXTRAESCOLAR
MULTICULTURAL.
UNA EXPERIENCIA
PRÁCTICA HACIA LA
INTERCULTURALIDAD”**

THE INTRODUCTION OF CAPOEIRA IN A MULTICULTURAL
EXTRACURRICULAR CONTEXT. A PRACTICAL EXPERIENCE
TOWARDS INTERCULTURALITY

RESUMEN

Mediante este artículo se pretende mostrar cómo es posible fomentar la interculturalidad en un contexto de educación no formal, o extraescolar, introduciendo la actividad física de la Capoeira. A tal efecto, se presenta parte de un estudio que aborda la problemática social en la que se encuentra un centro escolar debido, en esencia, a la segregación que existe entre sus alumnos y alumnas¹, la cual está causada por sus diferencias culturales, lingüísticas, nativas, etc. Éste es un estudio de casos en el que el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica, vinculada con la Capoeira, permite potenciar los vínculos personales de 27 participantes (comprendidos en una edad de entre 10 y 12 años) que se encuentran situados en la problemática social mencionada, así como un comportamiento apropiado en sus prácticas grupales. La información del proceso es obtenida a partir de la observación participante y de los registros en vídeo de las 39 sesiones extraescolares llevadas a cabo, la cual se recoge en un diario de campo, y de las entrevistas realizadas a distintos informantes: los 2 monitores que dirigieron el proceso empírico, las tutoras del alumnado perteneciente a los grupos A y B del centro escolar y el maestro de Educación Física de la escuela.

PALABRAS CLAVE

Multiculturalidad, Interculturalidad, Educación no formal, Propuesta didáctica, Capoeira

ABSTRACT

This article aims to show how it is possible to promote interculturality in a context of non-formal or extra-curricular education, introducing physical activity in Capoeira. To this end, part of a study that addresses the social problem in which a school is found is presented, due, in essence, to the segregation that exists between its students, which is caused by their cultural, linguistic differences, native, etc. This is a case study in which the design and application of a didactic proposal, linked to Capoeira, enables the personal ties of 27 participants (aged between 10 and 12 years) who are located in the social problems mentioned, as well as appropriate behavior in their group practices. The information of the process is obtained from the participant observation and from the video records of the 39 extracurricular sessions carried out, which is collected in a field newspaper, and from the interviews carried out with different informants: the 2 monitors who They directed the empirical process, the tutors of the students belonging to groups A and B of the school and the Physical Education teacher of the school.

KEYWORDS

Multiculturalism, Interculturality, Non-formal education, Didactic proposal, Capoeira

¹ Para facilidad del lector, en adelante se usará el término masculino en referencia a ambos géneros.

LA INTRODUCCIÓN DE LA CAPOEIRA EN UN CONTEXTO EXTRAESCOLAR MULTICULTURAL. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Sergio Moneo Benítez

Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La *interculturalidad* surge en aquellos entornos en los que cohabitan personas de rasgos culturales distintos. Por este motivo, su desarrollo solo es posible en un contexto multicultural (Barabas, 2014). La convivencia en la pluralidad le ofrece al ciudadano la posibilidad de conocer diversos modos de vivir en sociedades con diversidad. Bertollini y Langón (2009, p.41) determinan que esta diversidad se encuentra en acciones, a priori poco trascendentes (formas de saludar o de vestir), así como en aspectos potencialmente relevantes (opciones sobre un criterio moral). Para comprender modos de vida distintos, son necesarias la interacción y la comunicación entre sujetos de características diversas; procesos que surgen al reconocer y comprender las culturas que existen (Bernabé, 2012) con respeto, igualdad y tolerancia.

Subyace aquí el *pluralismo cultural* el cual, para Giménez (2003), se basa en los principios de igualdad (o no discriminación) y de diferencia (o respeto y aceptación del Otro). Desde la pedagogía, la *educación intercultural* amplía la formación del alumnado en este plano y promueve la creación de vínculos sociales sin atender a diferencias entre ciudadanos. Aplicar estos principios en cualquier realidad multicultural, ayudaría a que todo habitante tuviera mismos derechos, responsabilidades e igualdad de oportunidades.

De esta forma, *pluralismo cultural* y *educación intercultural* equiparan posturas en cuanto a unión ciudadana y eliminación de factores excluyentes como origen, idioma o ideología. Así, cuando nativos e inmigrantes adquieren

el compromiso de convivir en una misma sociedad global, es viable la diversidad en la pluralidad. En la actualidad, sin embargo, es utópico para la mayoría de sociedades y los comentarios (reiterados) entre habitantes se deben, como indica Bernabé (2016, p.330):

a que todavía no se ha conseguido la situación intercultural que la legislación educativa defiende; y que por ello es necesario seguir insistiendo en este tipo de temática, para mover a la reflexión (y a la acción) en los correspondientes ámbitos educativos.

Gran parte de la población asume, de modo natural e instintivo, que la cultura primaria de una sociedad pluricultural es la que prevalece sobre las foráneas y, más aún, ante aquéllas de recién llegada. El ciudadano nativo del propio lugar adquiere un estatus superior que, en algún momento durante su encuentro, manifiesta ante el extranjero; una situación frecuente en colectivos que cohabitan en un mismo territorio y que representan diversidad. Bertollini y Langón (2009, p.42), aluden a este hecho afirmando que las diferencias no pasan desapercibidas:

El contacto intercultural, la revelación del "otro" como distinto, no es nunca un acontecimiento irrelevante para la conciencia individual o colectiva. Siempre conmociona profundamente y tiene consecuencias revulsivas en cada una de las áreas culturales que se confrontan.

En este sentido, los principios de igualdad y de diferencia son un compromiso de todos. En el caso del inmigrante, asume su responsabilidad para adaptarse a la sociedad; hecho que a veces no sucede e, incluso, propicia que el ciudadano residente se vaya. En conjunto, se vislumbra la necesidad de fomentar una convivencia sana en una sociedad diversa. Porrás (2010, p.14) indica al respecto:

La educación multicultural se presenta en la actualidad como una problemática apremiante, tanto en lo que respecta a la inserción de las minorías étnicas como de los inmigrantes en una comunidad cualquiera.

En definitiva, comprender y compartir la cultura se fundamenta en el respeto y la tolerancia hacia todo ciudadano, sin atender a diferencias y con mutuo compromiso; de esta manera progresará. Toda sociedad será intercultural cuando exista una interacción y comunicación entre sus habitantes (Bernabé, 2012).

MARCO DE REFERENCIA

Pronto se cumplirán dos décadas desde que los ciudadanos nos adentramos en el siglo XXI, un tiempo globalizado en el que la sociedad está formada por ciudadanos con origen distinto. El inicio de este fenómeno se halla en la corriente migratoria producida en los últimos años del siglo XX y que, de forma natural, ha transformado pensamiento y convivencia (García, Escarbajal Frutos y Escarbajal De Haro, 2007). Esta coexistencia entre residentes y forasteros generó el uso de términos referentes a diferentes ideologías, corrientes y/o comportamientos que se encontraban en una misma zona. Con el tiempo, el aumento de la población inmigrante ha sido notorio (Vecina, 2013), lo cual ha hecho que los conceptos “*multicultural*” e “*interculturalidad*” experimenten un nuevo auge en la ciudadanía y actualmente posean un gran protagonismo (Barabas, 2014). No obstante, a menudo se confunden y se utilizan de modo erróneo, o impreciso, debido a sus rasgos comunes (García, 2005). Por su relevancia en este estudio, es conveniente identificar los matices que los diferencian entre sí.

Para tal fin, en un primer momento se analizan las definiciones que proporciona la Real Academia Española (2019) sobre estos conceptos y se observa que, mientras que el término *multicultural*² alude a la convivencia de ciudadanos entre diversas culturas, la *interculturalidad* remite a la relación de personas con distintas culturas. De forma breve, aquí se vislumbran los aspectos principales que los diferencian y que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, la *multiculturalidad* hace referencia a ciudadanos que, teniendo diferencias culturales, ideológicas, lingüísticas, etc., comparten el mismo territorio. Esta situación, muy frecuente, representa diversidad (Porrás 2010; Barabas, 2014). En dichas convivencias plurales, los fundamentos de la *multiculturalidad* se basan en la capacidad de reconocer, aceptar y respetar la diversidad, rechazar cualquier tipo de discriminación y promover un trato igualitario hacia todos sin excepción (Giménez, 2009).

Más allá de instar a un equilibrio social, la *multiculturalidad* no interfiere en las posibles relaciones de ciudadanos, ni en los cambios que se podrían originar en el lugar. Reconoce, no obstante, que la falta de vínculos supone el riesgo de motivar desigualdad (Vivas, 2015). Asimismo, teniendo en cuenta que la cantidad de ciudadanos originarios de un territorio siempre será, *a priori*, más grande que el número de recién llegados, la *multiculturalidad* distingue a un grupo cultural principal (nacidos en la zona geográfica en la que viven) de minorías culturales (inmigrantes que habitan en un territorio del cual no provienen). Respecto a los conjuntos, el primero ejerce funciones de padrino hacia el segundo manifestando un carácter protector que, a su vez, simboliza un nivel superior; García, Escarbajal Frutos y Escarbajal De Haro (2007, p.93) concretan que:

la multiculturalidad no habla de transformación social, sino que adopta posturas paternalistas de la mayoría hacia las minorías.

En suma, la *multiculturalidad* atiende y valora la existencia de la diversidad, así como la convivencia conjunta de grupos heterogéneos, pero sin remitir a interrelaciones. Su enfoque

² La palabra *multiculturalidad* se define como una cualidad del término *multicultural*.

se orienta a la relación entre espacio y tiempo de expresiones culturales simultáneas (García, 2005).

La *interculturalidad*, en cambio, no acepta la supremacía de una cultura sino que promueve la comunicación entre grupos culturales, así como el trascender de políticas educativas encargadas de constituir unos mismos derechos para todos, comprendiendo a la sociedad como un conjunto. En este sentido, la UNESCO (2017, p.15) determina que:

La «interculturalidad» se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

A partir de aquí, se comprende que en la *interculturalidad* se valora al ciudadano recién llegado, se acepta y se integra en la comunidad sin establecer jerarquías y procura que, en ningún momento, pierda su propia identidad. A su vez, sin atender a diferencias, defiende la legitimidad, fomenta la igualdad y promueve el diálogo entre los habitantes (Vivas, 2015).

Teniendo en cuenta estos aspectos, se concibe que la principal característica que distingue al *multiculturalismo* del *interculturalismo* sea la relevancia que, este último, le otorga a las relaciones sociales surgidas entre ciudadanos de origen, cultura, idioma y/o ideología diferente. Interacciones que son el pilar sobre el que sustentar una convivencia saludable en una sociedad con una ciudadanía de representada diversidad (García, 2005, p.91). Cabe señalar que el *interculturalismo* no escapa del *multiculturalismo* sino que, además de compartir sus ideas, promueve los vínculos. Giménez (2009, p.113) concreta:

Si el multiculturalismo ha puesto énfasis en la creación de sociedades de iguales y diferentes, el interculturalismo también lo hace pero añade algo más: el énfasis en la interacción positiva entre los diferentes. Los principios centrales del *multiculturalismo* –igualdad de trato y no discriminación, por una parte, y valoración positiva de la

diversidad y el respeto a la diferencia, por otra– asume también el interculturalismo, pero añade una tercera guía: el principio de unidad en la diversidad a partir de enriquecer los proyectos comunes a partir de las especificidades.

De esta forma, el término *interculturalidad* comprende un pensamiento que huye de la segregación y el aislamiento de grupos culturales. Para ello, adquiere especial relevancia la comunicación entre ciudadanos de rasgos diversos (Porras, 2010); diálogos e interacciones que, a su vez, evitarían la creación de guetos. En síntesis, la edificación de vínculos entre todos los ciudadanos es la base que sostiene a la *interculturalidad*.

Expuesto el marco de referencia, se presentan 2 de los objetivos planteados para este estudio³, los cuales se enmarcan en un contexto educativo de gran diversidad entre el alumnado:

1. Impulsar las relaciones sociales entre personas de distintas culturas.
2. Fomentar un comportamiento apropiado en prácticas grupales.

METODOLOGÍA

Está probado que el ejercicio físico mejora la salud y la calidad de vida, no solo desde un punto de vista corporal, sino también mental y social (Barbosa y Urrea, 2018). Dicha vertiente social, denota que una actividad motriz sea un potencial recurso para fomentar la interculturalidad y, en ese sentido, la Capoeira⁴ será el medio para intentar impulsarla.

Mencionado este aspecto, nos situamos en una investigación de carácter cualitativo, en la cual el estudio de casos orientará la fase práctica. Las características de este método posibilitan el análisis específico de una realidad en particular (L.A.C.E., 2013; Simons, 2011; Stake, 1998), lo que resulta relevante en este estudio ya que se desarrollará en un contexto educativo con una representación multicultural significativa entre el alumnado. Asimismo, permite que el investigador esté presente en el proceso empírico (de forma más o menos ac-

³ Este artículo solo remite a una parte del estudio, delimitado por los 2 objetivos presentados.

⁴ Práctica que combina artes marciales y danza con un importante bagaje histórico.

tiva) y tenga ocasión de observar el comportamiento y la actitud de los participantes en cada situación. Flyvbjerg (2004, p.50) indica en este sentido que:

La ventaja del estudio de casos es que puede «acercarse» a situaciones de la vida real y comprobar ideas en relación directa con el fenómeno a medida que se desarrolla en la práctica.

A continuación se indica el ámbito educativo en el que se desarrollará el proceso práctico, los 2 tipos de labores que se les solicitarán a los alumnos (considerando que el diseño global estará vinculado con la Capoeira y con elementos de la interculturalidad), los informantes, las técnicas e instrumentos para recoger la información y su análisis.

Ámbito Educativo

Todos los momentos, y espacios, de carácter educativo son una oportunidad para promover que el ciudadano comprenda, acepte y respete la diversidad que existe en toda sociedad plural. Sin embargo, determinados contextos resultan más idóneos para aplicar procesos de enseñanza – aprendizaje (E – A) orientados a un alumnado en concreto y en un ámbito específico. En este sentido, desde la educación informal es difícil lograr unos objetivos de tipo formativo ya que, de un modo espontáneo, irrumpe más allá del marco institucional. En cambio, debido a su carácter obligatorio y reglado, la educación formal permite diseñar estructuras didácticas orientadas a objetivos concretos, lo cual posibilita una planificación y, si es necesario, una adaptación. Por su parte, la educación no formal también posee esas ventajas, pero la asistencia es voluntaria (Larson, 2000) y se concibe para el ámbito extraescolar.

Conociendo todos los contextos, este estudio de casos se sitúa en un ámbito extraescolar multicultural debido, esencialmente, a la posibilidad de programar y ajustar las sesiones según evolución del alumnado. Si bien desde la educación formal también sería posible, ésta requiere la coordinación de varios docentes o, incluso, del claustro al completo. Por otra parte, en las actividades extraescolares no suele existir una calificación cuantitativa, o cualitativa, que determine el conocimiento adquirido; labor frecuente en la educación formal. Santos

y Sicilia (1998, p.14) completan sobre las actividades extraescolares que:

la convivencia social es más intensa, la motivación orienta la actuación de los agentes y la calificación no condiciona tanto el aprendizaje.

Justificada la elección, se debe de considerar que el carácter voluntario pueda alterar el número de alumnos participantes, lo cual crearía sesgos y condicionaría los resultados del estudio. Para evitarlo, tan solo se valorarán a los asistentes habituales. La asistencia voluntaria, a su vez, no justifica el desorden ni exime respetar las normas e indicaciones del responsable. No hay que obviar que las actividades extraescolares se engloban en un sistema de participación que implica reglas, propósitos y restricciones (Larson, 2000) en el que se interviendrá para gestionar cada situación que se considere oportuna.

Respecto al centro educativo, se trata de una escuela situada en un barrio al oeste del Badalona en la cual, en el año 2017 se suprimió toda actividad extraescolar debido a frecuentes conflictos entre alumnos de procedencias distintas; situación que era habitual más allá de la escuela. Por ese motivo, previo a la entrada en el campo hubo 2 reuniones con el equipo directivo a fin de presentar el estudio y la intervención práctica. Según datos del Instituto de Estadística de Cataluña, en el año 2018 el municipio de Badalona contaba con 217.741 habitantes, de los cuales 27.758 eran de nacionalidad extranjera, una cifra cercana al 12,7 %. Sin embargo, en la zona en la que está ubicada la escuela, la población inmigrante representa el 49 % de los habitantes del barrio.

Propuesta Didáctica

El diseño y la programación de las sesiones extraescolares consideraron la situación del alumnado en este particular contexto multicultural, el cual era el pertinente para intentar lograr los objetivos planteados mediante la introducción de la Capoeira. Con relación a la propuesta didáctica, en primer lugar se indican 2 tipos de labores que Moneo (2014, p.252) distingue y que son la referencia para el desarrollo de contenidos:

Actividades E – A → prácticas que, en la mayoría de las ocasiones, se basan en la ejecución repetida de una o varias acciones que previamente se han explicado y/o mostrado. En función del diseño, el alumnado las realizará individualmente, por parejas o mediante agrupaciones. En cualquier situación, el docente tiene la mayor parte del control.

Tarea → situaciones complejas en las que el aprendizaje cooperativo posee gran presencia. Solicitan un elevado nivel de responsabilidad, autonomía y capacidad de decisión por parte de los alumnos para poder resolverlas con éxito. Por este motivo, el control durante los procesos de resolución recae sobre el alumnado.

Se diseñan, entonces, labores de distinta dificultad que promuevan relaciones personales entre una diversidad de alumnos. En este sentido, mientras que las actividades de E – A poseen un grado de complejidad menor, las tareas requieren de la activación, combinación y aplicación de diversos recursos personales (conocimientos, destrezas, etc.) para poder resolverse con éxito. Se comprende que, en procesos colaborativos, el uso de recursos generará un aprendizaje más significativo que aquéllos que provengan de un procedimiento únicamente teórico o práctico; más aún si estos se implementaran de manera efectiva en contextos multiculturales. Este nexo de ideas sobre constructos susceptibles de fomentar aprendizajes duraderos, en un contexto pluricultural, es una necesidad que García (2005, p.100) relata de la siguiente manera:

La escuela inclusiva y orientada a la diversidad debe tratar de que los alumnos aprendan estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje, y me-

jorar los procesos de aprendizaje («autoaprendizaje») permanente que habrán de utilizar a lo largo de toda la vida. Por ello, se resalta más la importancia de la adquisición de técnicas y estrategias que de conocimientos.

En este caso, no obstante, se considera oportuna una planificación de actividades para el aprendizaje básico de la Capoeira puesto que, excepto en Brasil, es una práctica poco conocida. Así, el propósito en las primeras sesiones consistirá en una enseñanza inicial (instrumentos, canciones, vestuario, origen, etc.) y en el aprendizaje de los movimientos esenciales. Éstos, en función de la actividad, se practicarán individualmente, por parejas o en pequeños grupos. Al respecto, en las actividades colaborativas los alumnos tendrán autonomía para escoger a su/s compañero/s (respetando la cantidad que se mencione) y nadie podrá intervenir. Cada sesión concluirá con la *Roda*⁵ instando, ahora sí, a cambiar de compañeros para el *jogo*⁶; un espacio de entre 10 y 15 minutos (los últimos) en el que se introducirán canciones de Capoeira y se enseñará a entonar coros y a batir de palmas.

Transcurridas las primeras sesiones, en las siguientes se mantendrán actividades de E – A con el intercalo de 3 tareas, cuyas resoluciones requerirán dedicar un tiempo que, probablemente, se extenderá más allá del horario extraescolar⁷. Los diseños de las tareas tienen vinculación directa con los objetivos del estudio y se presentan en el Cuadro 1.

⁵ Distribución para el *jogo*: semicírculo formado por alumnos (sentados) y una línea contigua de maestros (de pie), los cuales cantan y tocan música marcando la entrada, salida y ritmo del *jogo*.

⁶ La práctica de la Capoeira. Los participantes se alternan para entrar en la *Roda* y combinar movimientos próximos entre ellos o, en determinados casos, derribarse. El ritmo varía según música y cánticos.

⁷ Este planteamiento es el idóneo para el desarrollo de tareas. No obstante, solicitar dedicación fuera del horario extraescolar es susceptible de causar problemas con la comunidad educativa. En tal caso, se puede valorar dejar un tiempo en las sesiones para resolver las tareas o ampliar los plazos de entrega.

Cuadro 1

Descripción de las tareas

Tarea	Organización	Descripción	Tiempo
Secuencia grabada	Parejas	<p>Cada uno pensará una serie de movimientos que, en una secuencia, realizará ante su compañero mientras le graba (con móvil, tablet, cámara, etc.). Luego cambiarán roles. Al término, visualizarán ambas grabaciones y decidirán cuál ha sido mejor a partir de los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo (acorde con la música escogida). <ul style="list-style-type: none"> • Velocidad de movimientos. • Equilibrio. • Combinación de movimientos. • Secuencia ordenada (aprovechar posturas). <ul style="list-style-type: none"> • Grado de dificultad. <p>El día previsto, cada pareja mostrará sus grabaciones y revelará su decisión.</p>	Extracurricular
Creación de una revista deportiva	Grupos de 8 – 9 personas	<p>Cada grupo diseñará una revista deportiva basada en la Capoeira. El grupo asignará los siguientes roles en equipos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director – Coordinador • Editor – Diseñador • Escritor/es artículo/s <ul style="list-style-type: none"> • Periodista/s • Fotógrafo/s • Guionista/s 	3 semanas
La función teatral	Grupo – clase	<p>Los alumnos diseñarán y representarán una función (obra, performance, etc.) basada en la Capoeira que, como mínimo, conste de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación. • Muestra de movimientos aprendidos. • Formación de la Roda y explicación del jogo. • Muestra de secuencias diseñadas por parejas. <ul style="list-style-type: none"> • Agradecimientos por la asistencia. 	5 semanas

Fuente: Elaboración propia

El conjunto de actividades y tareas que combina la propuesta didáctica tiene una duración de 6 meses y comprende 42 sesiones a desarrollar entre el mes de enero y junio del año 2018. Cada sesión será de 1 hora y 30 minutos, martes y viernes de cada semana (excepto días festivos). Así, la primera sesión práctica es el día 6 de enero y la última (la función teatral para alumnado, profesorado y familias de alumnos participantes) el 22 de junio. Respecto a la orientación metodológica, se concibe que la propuesta didáctica sea más apropiada para los alumnos situados entre 10 y 12 años debido, en esencia, a que la ejecución de algunos movimientos requiere una mínima condición física y, por su parte, la resolución de las tareas demanda un cierto nivel cognitivo que, se considera, está más cercano a los sujetos que se encuentran en 6º (y último) curso de Primaria.

Informantes

En primer lugar, Kazez (2009) expresa como prioridad la acción de escoger a los sujetos adecuados para obtener respuestas afines a la investigación en concreto, en lugar de pretender la generalización de resultados. Por esta razón, la diversidad del alumnado, la concreción de la edad y la realidad social que enmarcaba a la escuela, fueron factores determinantes para su elección. De ese modo, el modelo restringido de informantes hizo que la muestra fuese pequeña y no aleatoria (Salamanca y Martín-Crespo, 2007, p.1), u orientada hacia la información (Flyvbjerg, 2004, p.45).

Por su parte, la propuesta didáctica fue desarrollada entre 2 (por aquel entonces) alumnos universitarios que cursaban la mención de Educación Física en el 4º (y último) curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria. Un estudiante contaba con 2 años de experiencia como monitor de Capoeira, mientras que su compañero hacía 4 años que era alumno en una academia especializada. Ambos se encargaron de dirigir las sesiones, posibilitando al investigador realizar una observación no

participante. Se consideró que, mantener una cierta distancia, facilitaría un análisis objetivo de las evidencias obtenidas.

Como se indicó, la voluntariedad de acudir a las sesiones extraescolares hizo que únicamente se consideraran informantes a los alumnos que asistieron de forma habitual. Respecto a la posibilidad de modificar, o adaptar, el número de los informantes durante un proceso de la investigación cualitativa, Martínez-Salgado (2012, p.617) indica:

Otra característica de este tipo de procedimiento es que el tamaño de la muestra no se conoce al inicio, sino solo cuando la indagación ha culminado.

En este sentido, al término de la propuesta didáctica se constató que 27 alumnos asistieron de manera continua a las sesiones⁸, en concreto 12 del grupo A y 15 del B. Con relación a la diversidad del grupo-clase, el Cuadro 2 muestra los datos relativos al país de origen, el espacio de tiempo que reside en la ciudad⁹ y el conocimiento de algún idioma utilizado por los habitantes ^{10 11}.

⁸ Salvo excepciones puntuales y justificadas.

⁹ Se consideran "Recién llegados" los que se incorporaron a la escuela una vez empezado el curso y con "Menos de 1 año" aquellos que, sin residir ese tiempo en el país, iniciaron el curso.

¹⁰ En el municipio son de uso común el catalán y el castellano.

¹¹ Se agradece aquí la predisposición y ayuda del equipo directivo para la consulta de expedientes.

Cuadro 2

Diversidad del grupo-clase

Alumno	País de origen	Periodo de residencia	Conocimiento y uso del idioma
A1	Pakistán	Entre 1 y 2 años	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
B2	India	Recién llegada	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
C3	China	Recién llegada	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
D4	Pakistán	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
E5	Marruecos	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
F6	Marruecos	Entre 1 y 2 años	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
G7	India	Menos de 1 año	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
H8	Barcelona	Nativo	Comprende y habla el idioma perfectamente
I9	Tailandia	Menos de 1 año	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
J10	Filipinas	Entre 1 y 2 años	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
K11	Ecuador	Más de 2 años	Comprende y habla el idioma perfectamente
L12	Marruecos	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
M13	Barcelona	Nativo	Comprende y habla el idioma perfectamente
N14	Pakistán	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
O15	China	Menos de 1 año	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
P16	India	Menos de 1 año	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
Q17	Barcelona	Nativa	Comprende y habla el idioma perfectamente
R18	China	Recién llegada	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
S19	Ecuador	Más de 2 años	Comprende y habla el idioma perfectamente
T20	India	Menos de 1 año	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas

Alumno	País de origen	Periodo de residencia	Conocimiento y uso del idioma
U21	Pakistán	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
V22	Rusia	Recién llegada	No comprende el idioma o solo reconoce palabras concretas
W23	Marruecos	Entre 1 y 2 años	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
X24	Filipinas	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar
Y25	Barcelona	Nativo	Comprende y habla el idioma perfectamente
Z26	Pakistán	Entre 1 y 2 años	Comprende el idioma, pero no lo habla o tiene muchas limitaciones
α27	Marruecos	Más de 2 años	Comprende el idioma y logra conversar

Fuente: Elaboración propia

Además de alumnos y monitores, el conjunto de informantes implicó a la tutora de cada grupo-clase de 6° curso y al maestro de Educación Física de la escuela (figuras que conocían a todos los alumnos).

Técnicas e Instrumentos

La observación no participante limitó la interacción con el alumnado y facilitó la objetividad en el análisis posterior. Sin perjuicio de ello, la presencia del investigador fue aceptada previamente por el grupo-clase, como se requiere en este tipo de observación (Angrosino, 2012, p.38). Con las anotaciones se recogían evidencias como la aceptación o el rechazo a la Capoeira, la formación natural de grupos según un determinado patrón, las reacciones y comportamientos en estas asociaciones, etc.

Para completar y ajustar estas evidencias, cada sesión se registró desde 2 ángulos opuestos colocando una cámara a lados opuestos del espacio de práctica, lo que permitió observar la actuación del alumnado. Con el propósito de estructurar toda la información procedente de la observación, se elaboró en un diario de campo.

Finalmente, aunque durante el desarrollo de la propuesta didáctica fue recurrente dialogar e intercambiar información con los docentes

sobre diferentes aspectos, una vez terminadas las sesiones se entrevistó a la tutora de cada grupo, al maestro de Educación Física de la escuela y a los 2 monitores; en este último caso realizándose conjuntamente debido a disponibilidades. Cada entrevista disponía de un guión semi-estructurado que incidía sobre los aspectos fundamentales del estudio y permitía ampliar una información cuando se consideraba oportuno. Si bien, el interés hacia elementos relacionados con los objetivos de la investigación establecía que las entrevistas eran focalizadas (Flick, 2004, p.89). En cuanto al diseño y formulación de preguntas, se tuvieron como referencia las aportaciones de Angrosino (2012), Stott y Ramil (2014), y Troncoso y Amaya (2017).

Con respecto a las preguntas vinculadas con los objetivos, estas se diversificaban en 2 grandes bloques que se complementaron con las anotaciones del diario de campo:

- *Asociación entre los compañeros*; reflexiones acerca de la reacción de los alumnos cuando se plantean labores conjuntas, así como sus respuestas al conocer quién/es será/n su/s compañero/s de trabajo.
- *Comportamientos en la realización de labores en conjunto*; valoraciones rela-

tivas a la interacción entre compañeros, implicación personal durante el desarrollo de la labor e interés por conseguir una resolución exitosa.

Acotada la información procedente de cada instrumento, se realizó su análisis.

Análisis De Información

Las anotaciones en el diario de campo concretaban las evidencias observadas en cada sesión. Cada entrevista se transcribió y se hizo llegar al entrevistado para que fuese validada; teniendo así oportunidad de ratificar, o de corregir, la respectiva transcripción. Corroboradas estas, la información se incorporó al programa informático Nudist Vivo (N-Vivo) para realizar un análisis inductivo. Estructurados e interpretados los datos, se organizaron 2 categorías vinculadas a los objetivos del estudio y, en la segunda de estas, 2 subcategorías más, como se muestra a continuación:

- Relación entre sujetos de diferentes rasgos culturales; información sobre predisposición (rechazo, aceptación, indiferencia, etc.) para asociarse con personas de distinto país, cultura, idioma, etc.

- Desarrollo de labores en conjunto; evidencias sobre su actitud:
- Hacia los compañeros: respeta a la persona sin distinción, acepta opiniones distintas a las propias, muestra empatía, dialoga, llega a acuerdos, etc.
- Personal: participa, colabora, es responsable, etc.

En síntesis, la información incluida en cada apartado procedía de las evidencias del diario de campo y de las respuestas de cada entrevistado.

RESULTADOS

La muestra de resultados se ha estructurado siguiendo el orden de los 2 objetivos expuestos, los cuales se corresponden con la información recogida en cada categoría. Se debe mencionar que solo se realizaron 39 de las 42 sesiones diseñadas debido, en primer lugar, a una excursión cuya llegada fueron las 19:00 horas y, en segundo lugar, a que las colonias de fin de curso ausentaron 4 días (de lunes a jueves) a los alumnos de 6º curso. La distribución de sesiones, entonces, quedó configurada como muestra el Cuadro 3.

Cuadro 3

Distribución de sesiones

Actividades de enseñanza — aprendizaje	Explicación y desarrollo de Tareas
Sesiones 1 a 9	Tarea 1 – Sesión 10ª
Sesiones 11 a 16	Tarea 2 – Sesión 17ª
Sesiones 18 a 26	Tarea 3 – Sesión 27ª
Sesiones 28 a 38 (las sesiones 35 – 36 – 37 y 38 se dedicaron exclusivamente a los ensayos de la función teatral)	Función teatral – Sesión 39ª

El análisis de la información reveló los siguientes resultados:

Objetivo 1. Impulsar las relaciones sociales entre personas de distintas culturas.

Haciendo efectiva la directriz de proporcionar autonomía, en el inicio se observaron las asociaciones que formaban los alumnos (de

manera natural) cuando se les solicitaba una unión, así como su actitud según quién era su/s compañero/s. Se advirtió que la mayo-

ría de ellos siempre tenía tendencia a juntarse con los mismos compañeros y, cuando no era posible, se exteriorizaba un malestar, enfado e, incluso, algunos abandonaron la práctica renegando de alumnos y monitores; comportamientos reiterados en los sujetos D4, E5, L12, U21, W23, Z26 y a27. En este sentido, se apreció que el país de origen y el idioma común eran los primeros factores por los que se agrupaban, quedando en segundo plano el periodo de residencia, así como el conocimiento y uso del idioma. La tutora del grupo A (TG-A), del grupo B (TG-B) y el maestro de Educación Física (MEF) valoraron que:

TG-A: “Ellos tienen muy claro con quiénes se van a juntar incluso antes de empezar el curso... al menos antes era así, ahora es verdad que me tienen un poco... desconcertada (risas), pero ellos siempre se han juntado mucho en función de su idioma, de su país... piensa que hablar el mismo idioma hace mucho, uno de los que al principio lo pasó peor aquí fue M13, lo pusimos aquí por circunstancias del momento, pero fue difícil para él”.

TG-B: “No se relacionaban con nadie que no fuera de su entorno, desde el principio del curso los chinos con los chinos, los marroquíes con los marroquíes y así... y al cabo de un mes ya no querían saber nada del resto, los de aquí también ¿eh? aquí Y25, Q17, H8, (menciona a 2 alumnos más de Barcelona no asistentes a la actividad extraescolar) siempre iban por su lado”.

MEF: “Se juntaban los que hablaban igual, pero es normal... vienes aquí, no conoces a nadie y al que primero te acercas es al que te entiende, lo que pasa es que estos tampoco hacían nada luego por estar con otros, más bien al contrario, y mira que yo siempre les hacía cambiar de compañeros en los ejercicios, pero montaban unos líos entre ellos que al final pensé que no valía la pena”.

Durante las primeras semanas, los alumnos repetían las agrupaciones tanto en las actividades como en la Roda; participando siempre en esta con los mismos compañeros si estaban disponibles y querían. Sin embargo, en la Roda de la 6ª sesión se observó que los alumnos A1 y N14 (pareja muy recurrente), participaron con distintos compañeros. La situación ocurrió cuando H8 hizo gestos a N14 para jugar con él, y este asintiera. De forma inmediata, A1

hizo lo mismo con Y25 y, segundos después, estaban juntos en la entrada de la Roda. En el registro en vídeo se advirtió que se generaron murmullos entre el grupo-clase y que diversos alumnos mostraron cierto asombro.

Durante la 7ª sesión no surgieron nuevas formaciones ni en actividades de E –A ni en la Roda. Sin embargo, en la Roda de la 8ª sesión, de nuevo se asociaron alumnos que nunca antes se habían unido (solo se juntaron con una persona distinta en la ocasión en que no les fue posible unirse a su compañero natural, pero lo hicieron evidenciando enfado y provocando a su pareja). Sobre estas asociaciones, la primera ocurrió entre los alumnos X24 y J10, cuando el primero le hizo gestos al segundo para salir a jugar y este negó con la cabeza. Transcurridos unos instantes en que X24 intentó, sin éxito, pedirle explicaciones, finalmente optó por preguntarle al alumno S19 el cual, sentado en el lado izquierdo de J10, había seguido lo sucedido. El alumno S19 evidenció su predisposición asintiendo inmediatamente y, en escasos minutos, ambos formaron pareja para jugar.

La segunda asociación ocurrió de un modo más natural entre las alumnas Q17 y B2. La alumna B2, llegada de la India hacía pocos meses, solo estaba con 3 compañeros procedentes del mismo país y, cuando no era así, mostraba su malestar (sin provocar al compañero). La organización en la Roda, no obstante, la situó al lado de Q17 que, por gestos, le insinuó formar pareja para jugar. La grabación en vídeo reveló que B2 mostró confusión sin, al parecer, entender exactamente qué le expresaba su compañera. Cuando una de las habituales parejas salió a jugar, la alumna Q17 llamó de nuevo la atención de B2 señalándole hacia la pareja y manifestándole la idea anterior. B2, con cierta sorpresa, aceptó. A partir de esa sesión se observó que B2 no rehusó unirse con otros compañeros para realizar cualquier labor; un ligero cambio de actitud que generó cierta discrepancia entre monitores (M-1 y M-2), y del cual advirtió su tutora.

M-1: “Lo que le pasaba a B2 es que no podía hablar con nadie que no fuera T20, P16 ó G7, y como ellos tampoco conocían el idioma de aquí, no daban el paso para hablar con otros”.

M-2: “Yo creo que va más por el tema cultural. A otros les pasa lo mismo pero son más echaos

pa'lante, otra cosa es que no se quieran juntar con los que no son de su gueto, pero estos que vienen de la India... yo creo que allí son así... les falta voluntad, o son más precavidos”.

M-1: “Pero en el caso de B2 no creo que fuera por falta de carácter, cuando tuvo que estar aquel día con K11, al principio, se puso como una fiera y pasaba del chaval”.

M-2: “En cuestión de enfadarse sí, pero me refiero a que no tienen ese... arrojo para ser ellos los que den el primer paso para acercarse a alguien que no sea de su país o que no hable su idioma”.

M-1: “Es que eso también puede ser por un tema de carácter”.

M-2: “Claro pero tu carácter está ligado a tu cultura”.

TG-A: “También me sorprendió lo de B2. Aquí en clase era imposible que estuviera con alguien que no fuera G7, T20 ó P16, y al decirme tú aquello (referencia a lo expuesto en la 7ª sesión) la puse con M13 para que hicieran un comentario de texto y no dijo nada, se levantó, se puso con él y estuvieron bien”.

Más allá de apreciar que los alumnos L12 y α27 seguían optando por enfadarse y abandonar la práctica cuando, en ciertas actividades, no se podían unir a los compañeros que querían, en las sesiones inmediatamente posteriores se observó que los alumnos D4, E5, U21, W23 y Z26 continuaban mostrándose inconformes pero, en cambio, realizaban las actividades cada vez con mejor actitud o, en el peor de los casos, indiferencia. Por su parte, el resto del alumnado mantenía su predisposición para agruparse con compañeros distintos, cesando en gran parte sus quejas.

Respecto al origen de nuevas asociaciones (formadas por alumnos distintos a los citados) existe un salto de tiempo hasta la 13ª sesión. En esta, se planteaba una actividad para practicar la vertical en grupos de 3 personas, de tal manera que una realizaba el movimiento en una colchoneta con la ayuda adecuada de sus 2 compañeros, los cuales permanecían a ambos lados por seguridad. Tras 3 intentos, cambiaban las posiciones. La asistencia a esta sesión y la distribución de los alumnos en esta

actividad hicieron que el sujeto F6 no se pudiera juntar con E5, L12, W23 ó α27 (sus inseparables compañeros) y debiera agruparse con los alumnos K11 y V22. Respecto a estos, nunca evidenciaron rechazo para unirse a cualquier persona en actividades o tareas. Sin embargo, aunque de forma moderada, sí era un comportamiento frecuente en F6. Así, cuando advirtió de esta situación mostró su disconformidad pero, durante el desarrollo de la actividad, modificó su actitud e incluso, a pesar de sus limitaciones con el idioma en común, intentó ayudar al alumno K11 a explicarle a la alumna V22 en qué consistía la actividad. Más tarde, en la Roda, formó pareja con M13 para *jogar*. A partir de esta sesión, se apreció que F6 no mostró enfado ni rechazo hacia los demás compañeros.

Con relación a este cambio de actitud en F6, el maestro evidenció cierta sorpresa y, curiosamente, este no fue un hecho extraño para su tutora ni en ambos monitores.

MEF: “(...) me pareció raro lo que me dijiste ese día sobre F6 (en referencia al posible cambio de actitud del alumno) y a la semana siguiente lo puse con otros compañeros (no asistentes a la actividad extraescolar) y no dijo nada, se puso con ellos sin quejarse... sin caras raras ni nada”.

TG-B: “F6 no ha tenido nunca un comportamiento tan desagradable como los otros que decíamos. Sí que le daba rabia no ir con los suyos, pero tampoco me extraña que ahora esté con otros sin mucho problema”.

M-1: “Lo comentamos un día nosotros, que pensábamos que no sería tan difícil que F6 se juntara con otros. Se tenía que dar la situación”.

M-2: “Lo que pasa es que al no hacer nosotros los grupos, no han surgido algunas cosas que hubiesen podido surgir. Por ejemplo, si yo hubiese hecho grupos, parejas y demás, hubiese juntado a muchos que no querían ni verse. Aunque se hubiesen enfadado, yo los habría juntado”.

M-1: “Yo no soy tan tan tan... porque teníamos niños que cuando no iban con quienes querían, no es que se enfadaran, es que se enfadaban y se iban allí (señala un espacio de la pista).

En cuanto al resto del alumnado, C3, O15 y R18 fueron juntas en todo momento. Si bien,

en una ocasión en que la distribución inicial del grupo-clase las hizo separar, su actitud fue neutra (no manifestaron aceptación ni rechazo). Situación similar ocurrió con G7, P16 y T20, los cuales, al igual que B2, siempre intentaban juntarse. Sin embargo, y con la excepción de B2 en las primeras semanas, no mostraban rechazo en las ocasiones en que debieron unirse con otros compañeros. Por su parte, la alumna I9 siempre estuvo dispuesta a asociarse con cualquier compañero sin problemas. Respecto a los demás, no se detectaron nuevas agrupaciones.

Objetivo 2. Fomentar un comportamiento apropiado en prácticas grupales.

Los desarrollos y resoluciones de cada tarea fueron clave para obtener información acerca de este objetivo. La aplicación de recursos individuales en un objetivo común incidía sobre comportamientos de: responsabilidad, respeto, participación, diálogo, colaboración, etc.

Se observó que la implicación personal en labores conjuntas se equiparaba, en la mayoría de casos, con la reacción manifestada al conocer la persona, o grupo, con el que haría la tarea. Así, cuando el alumno aceptaba a su/s compañero/s, su actitud era óptima en el desarrollo y, con ciertas excepciones, la resolución era exitosa. En cambio, cuando expresaba rechazo (por tener que unirse a alguien de otro país o con el que no compartía el idioma) su actitud era disidente e improductiva.

En la Tarea 1, la distribución autónoma originó una formación de 12 parejas y de 1 trío cuyas asociaciones, en su mayoría, fueron entre compañeros habituales. Por lo que hubo conformidad del grupo con la excepción del alumno E5, procedente de Marruecos, y del alumno U21, originario de Pakistán. En las primeras sesiones, ambos abandonaron la práctica evidenciado gran enfado al no poder con unirse, respectivamente, el alumno L12, W23 ó a27 (Marruecos), y D4 ó Z26 (Pakistán). En cambio, a partir de la 9ª sesión mostraron predisposición para unirse con cualquier persona; cambio de comportamiento que no surgió en el alumno E5 (cuando advirtió que formaría pareja con la alumna V22) y tampoco en U21 (al conocer su asociación con Y25).

El resultado de la tarea en ambas parejas no fue exitoso. Los alumnos E5 y U21, no obstante, reconocieron que no habían colaborado

en el diseño de la secuencia. Por su parte, el alumno Y25 expresó su frustración por tener un compañero con el que no había podido hacer nada debido a su falta de interés, lo que provocó su desconexión con él. La alumna V22, gracias a la voluntad y el esfuerzo de los monitores, logró comprender qué eran las tareas y en qué consistía esta. Sin embargo no expuso reflexiones ya que, recién llegada de Rusia (y sin conocimiento del idioma), le resultaba prácticamente imposible comunicarse. Los monitores manifestaron respecto a la Tarea 1:

M-2: "Yo pienso que trabajaron bien ya en la primera tarea, lo que pasa es que en esa también hicieron parejas los mismos de siempre".

M-1: "No en todas (se dirige a M-2) ¿te acuerdas qué pasó con E5 y U21 cuando vieron que no podían juntarse con... los suyos? (entrecorilla con los dedos la última parte)".

M-2: "U21 se quedó con Y25... se cabreó y no hicieron nada... E5 se fue con V22, pero pasó literalmente de ella... y ella no dijo nada porque no sabía".

M-1: "Pero reconocieron que había sido culpa suya".

Para la creación de la revista en la segunda tarea, los alumnos debían organizarse en grupos de 8 ó 9 personas, lo cual generó que se unieran sujetos con orígenes, culturas e idiomas distintos. El Cuadro 4 muestra la distribución de los 3 grupos formados.

Cuadro 3

Distribución de sesiones

Grupo1	Grupo2	Grupo3
B2 – India	C3 – China	A1 – Pakistán
E5 – Marruecos	D4 – Pakistán	G7 – India
F6 – Marruecos	J10 – Filipinas	I9 – Tailandia
H8 – Barcelona	K11 – Ecuador	M13 – Barcelona
L12 – Marruecos	O15 – China	S19 – Ecuador
N14 – Pakistán	Q17 – Barcelona	U21 – Pakistán
P16 – India	R18 – China	X24 – Filipinas
T20 – India	V22 – Rusia	Y25 – Barcelona
a27 – Marruecos	W23 – Marruecos	Z26 – Pakistán

El resultado final de las revistas fue positivo y, ciertamente, se apreció que todos los grupos lograran resolver la tarea con éxito. Presentadas las 3 revistas, se preguntó al alumnado sobre el comportamiento de los compañeros durante los procesos. Con mayor y menor dificultad, todos expresaron su opinión al respecto. En este sentido, en el grupo 1 se reveló que E5, F6, L12 y Q27 no habían aportado nada en las primeras reuniones. Sin embargo, transcurridos unos días, E5 y F6 se empezaron a implicar. En cambio, L12 y Q27 nunca colaboraron y, cuando se juntaban, ridiculizaban al que decía algo (siempre que no fuera E5, F6 ó H8). Respecto a N14, coincidieron en que fue el más preocupado por hacer la revista. Por su parte, indicaron que B2, T20 y P16 no aportaban ideas, pero respetaban lo que decían sus compañeros e hicieron la labor individual que se les pidió.

Situación similar a esta última se produjo en el grupo 2 con las alumnas C3, O15 y R18. Varios compañeros expresaron que solo hablaban entre ellas y que no intentaban decir algo cuando se reunían. No obstante, para sorpresa del resto del grupo, el alumno K11 y la alumna Q17 afirmaron que una vez habían ido juntas a enseñarles las fotos que habían hecho para una sección de la revista (esta era su labor) y a preguntarles lo que no habían entendido, lo cual confirmaron las 3 alumnas. Debido al idioma, se mencionó la dificultad de V22 para poder dialogar con sus compañeros. Sin embargo, revelaron que se lograron comunicar utilizando el traductor de un móvil. En cuanto a los alumnos D4, J10 y W23, la alumna Q17 señaló que no participaron al principio pero que, después de unos días y a pesar de las dificultades de J10 y W23 con el idioma, aportaron ideas.

Con relación al grupo 3, los alumnos M13, S19, X24 e Y25 indicaron que habían tenido dificultades para comunicarse con A1, G7 e I9 a causa del idioma. Puntualizaron que, aun así, desde el principio escuchaban e intentaban saber qué debían hacer. Con el transcurso de los días, consiguieron expresar algunas opiniones y dialogar con el resto. Sobre los alumnos U21 y Z26, se afirmó que en los primeros días no habían colaborado y que en una ocasión en que X24 estaba hablando, se rieron de él sin motivo aparente. A partir de la segunda semana la actitud de ambos cambió y empezaron a dialogar, aportar ideas, etc. Los propios alumnos admitieron que había sido

así. Finalmente, se reconoció la implicación de Z26 mencionando la dificultad que tenía con el idioma. Aludiendo a esta segunda tarea, tutoras y maestro de EF hicieron las siguientes reflexiones acerca de la actitud de sus alumnos:

TG-A: "He notado cambios en D4, U21 y Z26 porque, es que no hacían nada. Era una discusión constante con ellos, y la verdad es que poco a poco sí que he ido viendo que participan más... En aquello de la revista no me esperaba que hicieran nada. Yo les iba preguntando a algunos cómo lo llevaban y eso... al principio me decían que este y aquel no hacían nada, que lo tenían que hacer todo ellos, que otros ni entendían lo que decían (risas)... pero recuerdo el día que me enseñaron la revista, que les pregunté cómo la habían hecho y me empezaron a decir que este había escrito esto, el otro había dibujado la portada, no sé quién las fotos, todos habían hecho algo. (...) En eso de la revista me enteré que E5 y W23 no pusieron interés al principio, pero en su caso no se me hace tan raro que acabaran colaborando y participando, no sé por qué pero no me extraña tanto, puede que por su forma de ser, su cultura, no sé".

TG-B: "Cuando estaban haciendo la revista aquella venía Q17 y me decía que las chinas iban a enseñarle unas fotos y que le preguntaban cosas, y que ella no se enteraba (risas), y un día en el patio vi que estaban las cuatro y el K11, del otro grupo, y fui para allá a ver si entre todos podíamos explicarles algo. Y luego lo pensé... que nunca había visto que estuvieran intentando hablar con alguien que no fuera ellas... aunque tampoco me extraña porque la C3 y la R18 (hermanas) vinieron a la mitad de curso, más perdidas que todo... y encontraron a la O15, que le cuesta pero es un sol de niña, y ya pues no se separaron para nada. (...) L12 y Q27 no tienen solución, me dijeron que en la revista no hicieron nada y que se metían con los demás... y sin embargo otros como el J10, que ya has visto que le cuesta expresarse, o la V22, que no entiende nada de castellano y menos de catalán, sé que se pusieron a trabajar con los demás. Algo parecido pasó también con A1, lo que pasa es que este chico ha tenido la suerte de poder juntarse en clase con N14, le ha ido ayudando bastante porque tira mucho y es muy bueno".

MEF: "Posiblemente fue con lo de las revistas cuando se notó más cambio en algunos, sobre todo en D4, E5 y W23 del grupo A. El otro día hablando de esto con TG-A, me dijo que ella

también lo había notado en U21 y Z26, pero yo con ellos no he visto tanta diferencia. (...) Luego está el tema de los niños de la India... y de la niña que también llegó de allí hace poco. Si ella (B2) no se ponía con G7, P16 ó T20 se enfadaba, y creo que a esto de la Capoeira fue porque iban ellos, pero con las semanas también es verdad que empezó a estar como más predispuesta para juntarse con otros”.

Finalmente, la actitud de la mayoría de los alumnos fue positiva en las 4 sesiones dedicadas a ensayar la función teatral de la Tarea 3. De forma específica, se observó que Q17, Y25, K11, H8, N14 y S19 mostraron gran iniciativa desde un inicio. Tras plantear la tarea, se dirigieron hacia sus compañeros para dar ideas sobre el diseño de la función. A partir de aquí, asumieron responsabilidad encargándose de organizar y gestionar a sus compañeros; con la excepción de los alumnos L12 y a27, los cuales no se implicaron en ningún momento y no asistieron el día de la función.

Por su parte, se apreció la voluntad y esfuerzo de aquellos que residían en el país desde hacía poco tiempo y que comprendían muy poco (o nada) del idioma. Esta era la situación de las alumnas recién llegadas de China (C3 y R18), Rusia (V22) e India (B2), y de los que habían llegado hacía menos de 1 año, como le ocurría a I9 (procedente de Tailandia) y a G7, P16 y T20 (originarios de India). En cuanto al resto del alumnado, no se observaron hechos significativos. Las dinámicas fueron participativas, colaborativas y respetuosas por gran parte del grupo. La valoración de las tutoras, del maestro de EF y el diálogo de los monitores sobre aspectos vinculados a esta tarea, fueron los siguientes:

TG-A: “Esto de la función ha sido (gesticula) es que ni los padres se lo creían. Hablé con los padres del M13 y me explicaban que el niño les decía que se iba a ensayar Capoeira con unos amigos. Los padres de K11 me dijeron que les enseñaba en casa lo que iba a hacer... la verdad es que muy bien, y sé que del otro grupo también han habido padres que le han dicho lo mismo a TG-B”.

TG-B: “(...) al ver estos últimos días que estaban todos juntos en el patio hablando, que apuntaban cosas y eso, parecía que estaban tramando algo... le pregunté a TG-A y me dijo que era

por lo de la función de extraescolar, yo ya ni me acordaba que me lo dijiste (risas). Entonces al día siguiente empecé a fijarme más y vi que estaban ensayando eso, vi que Y25 y H8 estaban organizando a los otros, bueno y S19 también tenía un poco la voz cantante (...) he visto que las niñas chinas se han acercado mucho a Q17 y a N14”.

MEF: “En las últimas clases me preguntaron si podían ensayar la función (...) pues por un lado fueron H8, Y25, Q17 y S19 y del otro grupo... sobre todo M13 y K11 (...) a mí lo que me sorprendió es que en el patio se juntaran casi todos para hablar de eso, incluso la niña de Tailandia y la de Rusia estaban allí intentando enterarse de algo (risas)”.

M-2: “(...) los que empezaron a espabilar a los otros para montar la función fueron Y25, Q17, H8, K11, N14 y S19, si no es por ellos se quedan todos callados y no hacen nada”.

M-1: “Y por M13 también, lo que pasa es que al principio él tenía un rol más secundario y parecía que solo hacía lo que le decían, pero si te acuerdas, cuando se juntaban y hablaban, él también organizaba bastante, pero no lo hacía tan exagerado como los otros (...) cuando acabó vinieron varios padres a felicitarnos, estaban contentos, los padres de los de aquí (Barcelona) vinieron todos, y luego también hablé algo con los de Filipinas porque los padres de X24 me hicieron de traductor (risas) y con los de E5 y D4 también, que me dijeron que habían visto que se juntaban con otros compañeros”.

M-2: “Yo hablé con los padres de los de aquí también y con los de K11 y S19... y N14 vino con sus padres para despedirse y los dos muy bien también, me dieron las gracias y me dijeron que había estado muy interesado, que le gustaba la Capoeira, que hacía cosas con los demás... muy bien”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera reflexión se vincula con la introducción de la Capoeira, una actividad desconocida para los alumnos que les generó un curioso interés. Sus motivaciones en el transcurso de las sesiones fueron distintas, prefiriendo algunos indagar sobre su historia, analizar los movimientos como formas de expresión corporal o practicar el arte marcial.

Respecto al primer objetivo, en las sesiones iniciales se observó que los alumnos se juntaban según se hablaba un mismo idioma y, cuan-

do no era así, renegaban de todos mostrando enfado. Se constató así que, en este contexto, no existía ninguna interacción entre alumnos de culturas distintas, siendo esta la principal aportación de la perspectiva intercultural (Giménez, 2003). La diversa procedencia había originado guetos en grupos aislados entre sí. Los docentes indicaron que estos se fundaban de modo natural al inicio de cada curso y que, en el plazo de 4-5 semanas, reflejaban un carácter excluyente hacia los que no tenían la misma cultura, lengua, religión, ideología, etc.

Los docentes intentaron que los alumnos se unieran sin atender a rasgos distintos entre ellos, para lo cual proponían actividades colaborativas. Sin embargo, cada ocasión terminaba con enfrentamientos entre alumnos de países o culturas distintas. Finalmente, optaron por cesar los intentos. Se concibe, así, una carencia de la formación docente con respecto a estrategias didácticas que favorezcan el conocimiento y el respeto hacia otras culturas y las relaciones interpersonales que se puedan derivar. En este sentido, Jutinico (2017, p.283) comprende la creación de proyectos educativos globales e interculturales, avalados desde políticas educativas, que erradiquen prácticas discriminatorias.

En cuanto al diseño y aplicación de propuestas que aúnen actividades de E – A y tareas, se concibe que la activación y combinación de los recursos personales necesarios para resolver estas últimas, puedan promover la unión de personas aisladas en contextos multiculturales. En este estudio la Capoeira fue el medio para generar una aproximación intercultural y, con las excepciones de los alumnos L12 y a27, así ocurrió. En una de las habituales conversaciones con los docentes, se conoció que varios alumnos quedaban en un parque cercano a la escuela para practicar Capoeira; esta información se comunicó a los monitores y, tras preguntarles, los alumnos explicaron que una tarde se encontraron por casualidad y que empezaron a reunirse para practicar las secuencias de la Tarea 1. A partir de esa tarde, fue algo frecuente para gran parte de los asistentes habituales. Este se consideró el aspecto clave para que se empezaran a unir (sin enfadarse) con compañeros de distintas procedencias, idiomas, culturas, etc., teniendo así la oportunidad de empezar a crear relaciones sociales en la diversidad.

El segundo objetivo, referente al comporta-

miento individual en un grupo multicultural, tenía un doble propósito. Por un lado, consistía en la aceptación, respeto y valoración de la diversidad y, por otro, determinaba la implicación en la conquista de un objetivo común. Los comentarios y reflexiones del alumnado finalizadas la Tarea 1 y 2, así como el desarrollo de la Tarea 3, evidenciaron cambios de actitud en varios sujetos. Un ejemplo al respecto se observó en los alumnos E5 y U21. En las sesiones iniciales, abandonaban la práctica cuando no se podían unir a los compañeros que querían y, en la Tarea 1, reconocieron su falta de colaboración. Sin embargo, aunque en un primer instante tampoco participaron en la Tarea 2, en el transcurso se implicaron en el diseño de la revista realizando sus respectivas labores. Por otra parte, alumnos como Q17, Y25, K11, H8, N14 y S19, que en un principio tenían un rol poco activo, mostraron iniciativa y seguridad en sí mismos al ser capaces de gestionar y organizar al grupo en la Tarea 3. En otro orden, en las Tareas 2 y 3 se comprobó que personas con dificultad en el idioma se habían esforzado por dialogar con sus compañeros recurriendo al traductor del móvil.

Respecto a la Tarea 3, en las sesiones en que se ensayó la función (de la 35 a la 38) se constató que la mayoría del alumnado escuchaba y respetaba la opinión de todo compañero aunque no compartiera las mismas ideas, sin dejar por este motivo de seguir haciendo aportaciones. Bertollini y Langón (2009, p.34) señalan que estas interacciones descubren las virtudes de los individuos y son un medio para sociabilizarse en un grupo multicultural. Una vez se entiende esta dinámica de relaciones personales, originadas en contextos multiculturales (Barabas, 2014), es factible generar procedimientos adecuados para desarrollar la interculturalidad. En este estudio, sin embargo, se obtuvieron indicios de cambios de comportamiento en varias personas, pero no se evidenció esta posibilidad en el alumno L12 ni a27. En consecuencia, no se alcanzaron los objetivos propuestos en todo el conjunto del grupo-clase.

En síntesis, se concluye que las actividades y tareas de contenido motivador para el alumno pueden favorecer una predisposición para asociarse y colaborar con cualquier compañero. La aplicación de propuestas didácticas similares, en ámbitos multiculturales cuyas personas se encuentren segregadas por diferencias étnicas, permitirá corroborar o rebatir

este supuesto. Como afirma Martínez (2006, p.173), generalizar los resultados de un estudio de caso consiste en desarrollar una teoría que pueda transferirse a otros casos que así lo permitan.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Revista Configurações, Braga, 14*, 11-24.
- Barbosa, S. H. y Urrea, A. M. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Revista Katharsis, Colombia, 25*, 141-159.
- Bernabé, M. (2012). Pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos, 11*, 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>. [Consulta: 12 febrero 2019].
- Bernabé, M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en educación infantil. ¿Qué sucede en las universidades valencianas? Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado, 2* (20), 328-348. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946018>. [Consulta: 5 febrero 2019].
- Bertollini M. y Langón M. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Materiales para la construcción de cursos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, Madrid, 106, 33-62.
- García, A.; Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal De Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Editorial Dykinson.
- García, J. L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación, España, 336*, 89-109.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, Madrid, 8*, 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>. [Consulta: 9 diciembre 2018].
- Giménez, C. (2009). El Impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: Marco conceptual y metodológico. En WAA. Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos. Proyecto INTI-CIEN. *Colección Documentos de Trabajo, Serie Igualdad y Ciudadanía, Barcelona, 13*. Recuperado de <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/46644.pdf>. [Consulta: 14 marzo 2019].
- Instituto de Estadística de Cataluña. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://www.idescat.cat/?lang=es>. [Consulta: 25 abril 2019].
- Jutinico, M. S. (2017). Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas. *Revista Infancias Imágenes, Colombia, 2* (16), 282-294.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, Argentina, 1* (13), 71-89.
- L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, grupo de investigación HUM-109). (2013). Los estudios de caso. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), Barcelona:

- Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/33367>. [Consulta: 9 febrero 2019].
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *Revista American Psychologist*, Washington, 1 (55), 170-183.
- Martínez, P. D. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y gestión*. Colombia, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>. [Consulta: 12 noviembre 2017].
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 3 (17), 613-619.
- Moneo, S. (2014). *La Capoeira como contenido de la educación física escolar. Análisis de su incidencia educativa en un estudio de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/283809>. [Consulta: 5 abril 2019].
- Porras, J. (2010). *El valor de La educación intercultural*. Madrid: Editorial Visión libros.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed. Madrid: Editorial S.L.U. ESPASA LIBROS, 2014. Recuperado de <http://www.rae.es/>. [Consulta: 17 enero 2019].
- Salamanca, A. B. y Martín-Crespo, Mª. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Nure investigación*, 27, 1-2. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/issue/view/43>. [Consulta: 14 noviembre 2017].
- Santos, M. y Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Editorial Inde.
- Stott, L. y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de innovación en tecnología para el desarrollo humano. Madrid: UPM. Recuperado de http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia_estudios_de_caso.pdf. [Consulta: 10 abril 2018].
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2 (65), 329-332. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>. [Consulta: 3 octubre 2017].
- UNESCO. (2017). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260710_spa.page=16. [Consulta: 21 enero 2019].
- Vecina, C. (2013). La acción comunitaria, un camino para la integración social y la interculturalidad. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, España, 5 (3), 54-75.
- Vivas, J. A. (2016). Pensando la educación desde lo plural: el 'animal educandum, ex diversitate' en el acto educativo. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, Ecuador, 18, 37-54.

**Raquel Bravo Marín,
María del Valle De Moya Martínez
Narciso José López García**

Universidad de Castilla la Mancha

**“LOS CERTÁMENES
MUSICALES DE
LA FERIA DE
ALBACETE
ORIGEN Y EVOLUCIÓN
(1882-1948)”**

THE MUSICAL CONTESTS IN ALBACETE'S FAIR.
ORIGIN AND DEVELOPMENT (1882-1948)

RESUMEN

Los certámenes de bandas de música se originan a finales del siglo XIX y rápidamente se expanden por toda la geografía nacional, logrando mantenerse durante la pasada centuria. Ejemplo de la importancia y arraigo de los citados eventos entre la población, a nivel nacional, son los Certámenes celebrados en la Ciudad de Valencia.

La presente investigación sobre certámenes musicales para bandas civiles se centra en los celebrados por el Ayuntamiento de Albacete. Así, los objetivos propuestos son realizar un breve recorrido histórico, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, sobre el origen y evolución de dichos eventos musicales, para bandas civiles, organizados por el Consistorio albacetense. Así, se ha seguido una metodología de corte histórico, basada en la localización, catalogación y análisis de los datos proporcionados por dos fuentes primarias documentales, de carácter local: las actas de las sesiones plenarias consistoriales y todo tipo de noticias publicadas en periódicos y revistas con el objeto de difundir entre el gran público la celebración de tales eventos. Además, hay que añadir el rastreo bibliográfico para reconstruir un entorno y devenir históricos fidedignos.

Los certámenes musicales de Albacete tuvieron un mayor o menor alcance geográfico dependiendo de las vicisitudes por las que atravesaba el consistorio, fundamentalmente, de su partida presupuestaria. Un rápido recuento sobre los que se celebraron en los años estudiados, permite observar que predominan aquellos que tuvieron una convocatoria de carácter provincial, aunque a veces se amplió al ámbito regional. Y, como muestra de un alto grado de ambición artística, el Ayuntamiento manchego se atrevió a estudiar concursos musicales con rango nacional, durante los años 1922 y 1923. Pero estas fuertes aspiraciones artístico-musicales solo quedaron en proyectos ilusionantes que no llegaron a ser convocados de forma oficial.

PALABRAS CLAVE

Bandas civiles España, Festejos populares, Certámenes Musicales Bandas, Banda Municipal Albacete

ABSTRACT

This article pretends to make a brief history of the competitions for Music Bands supported by the City Council of Albacete. To make this investigation, we have started from the data provided by two primary documentary sources: the proceedings of the town hall plenary sessions and all kinds of news published in newspapers and magazines in order to disseminate the celebration of such events among the general public. Depending on the difficulties that the municipality was going through, mainly from the budget, the contests had a greater or lesser geographical standing. A quick survey allows us to observe that provincial contents were the main, although sometimes they increased to the region and as a sign of a high degree of artistic ambition, even some year, national competitions were projected (1922 and 1923). Music band contests originate at the end of the 19th Century and swiftly expand throughout the national geography, managing to remain throughout the past century. An example of the importance of the aforementioned events, it is noteworthy, at the national level, the Contests held in the City of Valencia, although there is the curious circumstance, as evidenced by the handling of the sources cited, that the honor of having conve-
ned the first event in Spain, it was not the city of Valencia. Albacete was the city which anticipated in two years the first event organized by the city of Turia.

KEYWORDS

Musical Contests, Albacete Municipal Music Band, Civil Bands Spain.

LOS CERTÁMENES MUSICALES DE LA FERIA DE ALBACETE. ORIGEN Y EVOLUCIÓN (1882-1948)

Raquel Bravo Marín,
María del Valle De Moya Martínez
Narciso José López García
Universidad de Castilla la Mancha

LOS CERTÁMENES DE BANDAS DE MÚSICA EN ESPAÑA: DEFINICIÓN Y ORIGEN

El Arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es un lenguaje que se expresa mediante mensajes elaborados con códigos propios. Estas expresiones artísticas precisan de estímulos de superación surgiendo la necesidad de medirse con rivales en eventos específicos (certámenes, concursos, competiciones).

Para la RAE (2017), certamen es *un concurso abierto para estimular con premios determinadas actividades*. Para María Moliner (1986), *una competición de carácter literario, artístico o científico en que se disputa un premio*. Ciñéndonos a las bandas de música, encontramos que Mínguez (2015) diferencia entre concurso (competición bandística con premios en metálico u honoríficos), certamen (criterios geográficos para la inscripción de las bandas) y festival (actuaciones de bandas sin afán de premio). Por su parte, López (2008) refiere que:

... los Certámenes de bandas de música o concursos de bandas, nacen con el objetivo de fomentar la música de este tipo de formaciones, estimulando a sus componentes a impulsar su nivel musical, tanto con incentivos artísticos como económicos. De la misma manera, estos concursos de marcado carácter popular, sirven para la difusión de la música de banda, creando mayor afición entre la población (p. 212).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, las bandas de música proliferan por la geografía

española, siendo un importante foco de cultura musical para el gran público. Con el tiempo, cada localidad intentó conseguir una banda de música propia para amenizar diversos actos y ser altavoz del arte musical (Astruells, 2012). Las bandas civiles tuvieron en Diputaciones y Ayuntamientos sus principales protectores en respuesta a su implicación en acontecimientos locales. En los últimos años de la centuria surgen los certámenes bandísticos, gran evento de festividades urbanas. Así se recoge en actas municipales, anuncios, artículos en prensa periódica y otros documentos custodiados en archivos locales. Los certámenes fueron un entretenimiento musical, pero tuvieron un afán de mejora técnica y artística, por parte de músicos y corporaciones, entendiendo la victoria como un orgullo para la localidad de la banda ganadora.

Certámenes, concursos y festivales de bandas de música surgen en la década de 1880 (Mínguez, 2015) convertidos en *auténticos concursos políticos entre ciudades, sentido desvirtuado en la actualidad, aunque sí continúa y se fomenta la competencia entre agrupaciones* (Ayala, 2013, p. 64). Un artículo sin firma, publicado en el *Boletín Musical* (1928) los considera elemento básico para el desarrollo musical y la cultura popular.

Tradicionalmente, se ha considerado a Valencia como ciudad pionera en España al inaugurar el certamen de bandas de música. López (2008) refiere que el primero tuvo lugar en 1886. Ayala (2013, p. 64) indica que *uno de los más antiguos e importantes, no sólo de España sino en Europa, es el citado Certamen Internacional de Bandas de Valencia con más*

de un siglo de historia (1886). Actualmente, es un renombrado concurso internacional que se celebra en julio en la Plaza de Toros o en el Palau de la Música.

Los certámenes de bandas se fueron consolidando como fenómenos artísticos, culturales y de ocio por todo el territorio nacional según avanzaba el siglo XX. Así se expresa en el número inaugural del *Boletín Musical* (*Boletín Musical*, 1927, p. 12):

Si el objetivo de estos festivales es crear una emulación sana entre las bandas y mejorar su educación musical, bien podemos afirmar que en la región valenciana se consigue este fin, apreciando cómo aumenta el número de concursantes que nos ofrecen ocasión de admirar el grado de perfeccionamiento a que conduce la constancia en el estudio de esas agrupaciones compuestas en verdaderos aficionados, y que sin el estímulo por la asistencia al Concurso y el respeto que infunde la actuación ante un Jurado calificador y veinte mil oyentes, difícilmente habrían llegado la mayoría de estas Bandas a ser reputadas como sobresalientes. Aunque lo consideramos algo extemporáneo por haberse ocupado la Prensa diaria de informar de sus fechas respectivas, dado el carácter de esta publicación nos decidimos a señalar los festivales celebrados en este verano y la concurrencia de bandas, para que nuestros lectores puedan juzgar la importancia que para las agrupaciones bandísticas tienen estos torneos musicales.

Otros importantes y antiguos certámenes son el de San Sebastián, iniciado en 1886 (Capdepón, 2011); Santander, Vigo, Bilbao, Barcelona y Pamplona inaugurados en 1893.

ALBACETE, 1882.

¿PRIMER CERTAMEN EN ESPAÑA?

El 3 de mayo de 1882, el concejal Manuel Muñoz Méndez, propuso al pleno del Ayuntamiento de Albacete la convocatoria de un certamen bandístico *para estimular la afición al arte musical y proporcionar a los concurrentes a la Feria de esta Ciudad un espectáculo más, se anunciará Certamen para todas las Bandas*

de esta provincia, adjudicándose premios en metálico, accésit y menciones honoríficas... Otro escrito del 2 de mayo, apoyando la novedosa idea del certamen, proponía suprimir el castillo de fuegos artificiales, que no aportaba nada cultural, y que ese dinero pasara a la dotación del certamen (Archivo Histórico Provincial Albacete (AHPA, Libro 106- MUN).

El 17 de junio el Ayuntamiento acordó celebrar, en la Feria de septiembre, un certamen musical con premios para las bandas de la provincia, tras recibir ayuda económica del comercio local (AHPA, Caja MUN 448).

El 8 de julio se escribía a Emilio Arrieta, director de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid, solicitando que presidiera el Jurado¹. En los siguientes días el Alcalde envió la siguiente carta a un total de 85 localidades albaceteñas (Sánchez, 2008):

Muy Señor Mío y apreciable compañero: el certamen musical con premios en metálico para las bandas de la provincia acordado por el Ayuntamiento de mi presidencia tendrá lugar en los días 11 y 12 de septiembre próximo y formarán parte en él quien lo solicite de esta Municipalidad hasta el día 1 de septiembre.

Se ejecutará la obra titulada "Sinfonía sobre motivos de varias zarzuelas", del maestro Barbieri, cuya partitura se expende a 38 reales en el Almacén de Música de Romero, Calle de Preciados, nº1 Madrid; además de esta pieza obligada cada banda traerá otra a su elección.

El Jurado se compondrá de profesores de la Escuela Nacional de Música y Declamación. El programa de la función, con todos sus detalles, se circulará hasta unos días; pero adelanto a V. los esenciales puntos de la fiesta para ganar tiempo...

Anticipo a V. que además de los premios, la banda que tome parte tendrá recompensa. (AHPA, Sección MUN, Legajo 313).

Otro documento, sin fecha, habla de una recaudación de 1058 pesetas para premios del

¹ El Ayuntamiento elaboró durante el mes de julio un expediente sobre la celebración del Certamen Musical en la Feria de 1882 (AHPA, Caja MUN 448).

certamen gracias a aportaciones de la Excm. Diputación Provincial (500 pesetas), Casino Artístico (75 pesetas) y diversos particulares (483 pesetas). Del mismo modo, en sesión extraordinaria (26 julio, AHPA, Caja 448 MUN), el Ayuntamiento contribuyó al certamen con 2250 pesetas con cargo a Imprevistos, destinando 1250 para premios y 100 para gastos de alumbrado y otros. Se dispusieron tres premios de 4000, 3000 y 2000 reales, precio de entrada de 3 reales y un gran baile la noche siguiente en la Plaza de Toros.

Emilio Arrieta presidió el jurado, compuesto por músicos locales y el abogado melómano Esteban Macragh Moreno representando a Diputación. No se conserva acta del fallo ni otras noticias de este primer certamen de bandas celebrado en Albacete, y posiblemente en España, al no conocerse celebración de otro certamen anterior en otra ciudad.

Sánchez (1916) recoge las bandas ganadoras y los premios, presentados en la siguiente tabla:

Tabla 1

1882: CERTAMEN PROVINCIAL 11 de septiembre. Elaboración propia.

Premio cantidad	Banda participante	Director	Obra libre
1º Premio 1000 pesetas	Banda Municipal de Albacete	Juan Marcos y Mas	No figura
2º Premio 750 pesetas	Banda Municipal de Almansa	José Romero Cambria	No figura
3º Premio 500 pesetas	Banda de Ontur	Segismundo Cebrián Martínez	No figura

Fuente: AHPA, Caja 448, MUN.

LOS CERTÁMENES MUSICALES DE ALBACETE DEL SIGLO XIX

En 1883 quiso el Ayuntamiento celebrar otro certamen provincial para realzar los actos conmemorativos del Centenario de la Feria. En sesión plenaria del 11 de mayo (AHPA, Libro 7 MUN) se propuso invitar nuevamente a Emilio Arrieta a presidir el jurado. Arrieta declinó proponiendo a Ruperto Chapí quien tampoco aceptó (AHPA, Sección Municipios, Legajo 313, *Carta de R. Chapí*, 27 mayo 1883), fracasando los intentos de tener un presidente de prestigio musical nacional.

De ese mismo año existen varias cartas: de Chapí a Marcos y Más, director de la Banda albaceteña, disculpándose por no asistir (27 mayo); de Juan Marcos y Más a Manuel Serrano (27 mayo) contando que ni Arrieta ni Chapí estarán en el certamen; de Segismundo Cebrián, director de banda de Ontur, (29 agosto) comunicando su asistencia al Certamen del 12 de septiembre (AHPA, Caja MUN, 448).

En mayo de 1883 el Ayuntamiento pidió presupuesto a un taller de grabado de Madrid para encargar tres medallas: oro, plata y bronce, para los premios del certamen (AHPA, Legajo 313, carta 28 mayo 1883) siendo esta la última noticia. Posiblemente, la variedad de actos conmemorativos aumentó los gastos y se relegó el certamen, al no figurar en el programa ferial (Archivo Municipal Albacete, AMA).

Transcurrirá una década hasta encontrar noticias sobre certámenes en Albacete. La Comisión municipal de Festividades (24 julio) expone las condiciones para celebrar el II Concurso Provincial de bandas en la Feria de 1892, determinando que las agrupaciones civiles participantes debían pertenecer a una de las cuatro provincias de la Audiencia Territorial (AHPA, Libro 122, MUN).

El 1 agosto la Comisión de Festejos presentó al Ayuntamiento el proyecto de actos de Fe-

ria. Proponía un concurso provincial de bandas para el 11 de septiembre, con un Jurado formado por tres profesores de música y dos miembros designados por la Comisión, y tres premios de 600, 500 y 400 pesetas. Se aprobó en sesión plenaria (3 agosto) (AHPA, Caja MUN 448, *Festejos de Feria*, 1 agosto 1892). El 11 de septiembre se celebró el Certamen en la Plaza de Toros, con la obra obligada *Obertura de la Ópera Tutti in Maschera* de C. Pedrotti. El acta de 21 de septiembre recoge la distribución de premios y composición del Jurado: Esteban Macragh, Presidente; Juan Marcos y Más, Emilio Montserrat (Vocales por el Ayuntamiento), José María Lorente y Francisco Fons (Vocales por la Comisión de Festejos) y

Luis Caballero, Secretario. El 30 de septiembre el Ayuntamiento informó a los directores de las bandas premiadas el fallo del Jurado y se expedieron los diplomas de los premios (AHPA, Caja MUN 448).

El Pleno del 10 de octubre estudió las cuentas del Certamen: recaudación de entradas de 883,50 pesetas frente al gasto de premios de 1500 pesetas. Se decidió que las 616,50 pesetas de desajuste se obtuvieran del Presupuesto de Festividades. Un mes después, sesión 26 octubre, se cargan a Imprevisto las 125 pesetas del arrendamiento de la Plaza de Toros (AHPA, Libro 115 MUN).

Tabla 2

II CONCURSO PROVINCIAL DE BANDAS 1892. Elaboración propia.

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio, empate 500 pesetas	Banda Municipal de Albacete	Daniel Prat	<i>Obertura El Caballo de Bronce, Auber</i>
1º premio, empate 500 pesetas	Banda Municipal de Pozohondo	Daniel Guerrero Ci- fuentes	<i>Sinfonía de Juarez</i>
2º premio, 500 pesetas	Banda de Madrigueras	Valentín Giraud	<i>Arlequín</i>
3º premio, 400 pesetas desierto			
Mención de Honor o accésit	Banda de la Sociedad Filarmónica "La Murga" de Chinchilla	Ricardo Sevilla	<i>Retreta Austríaca, B. Kéler</i>

Fuente: Acta Plenaria 21 de septiembre 1892. AHPA, Libro 115 MUN

1895 fue uno de los años donde el certamen quedó en proyecto de la Comisión, sin existir documentación que acredite su celebración, aunque hubo una convocatoria (19 junio). El proyecto contemplaba un Certamen Nacional de Bandas Civiles y Militares, divididas en dos categorías, y un solo premio de 3000 pesetas para la agrupación ganadora militar con la obra obligada *Sinfonía La Estrella del Norte*, Meyerbeer. También un solo premio, 1000 pesetas, para la ganadora civil con la obra obli-

gada *Obertura de Raymond*, A. Thomas. Se establecían dos accésits de 600 y 400 pesetas, para el conjunto militar y la agrupación civil respectivamente (AHPA, Caja MUN 448).

Finalizaba el siglo de oro de la difusión musical y de la democratización del acceso a eventos diversos del arte sonoro, sin que hubiese otro certamen musical en la Feria septembrina de Albacete.

CAMBIO DE SIGLO, CONTINUACIÓN DE CERTÁMENES

A comienzos del nuevo siglo, 26 febrero 1902, Daniel Prat, director de la banda y músico conocido de la sociedad albaceteña del momento, escribe un interesante Memoria sobre la Banda de Música Municipal de Albacete (AHPA, Caja MUN 448):

Voy a terminar haciendo dos ruegos a la Excm. Corporación Municipal. El primero es que en programa de la Feria de todos los años figure un certamen musical de bandas civiles, sea nacional, territorial o provincial. Aquí el éxito de los dos celebrados fue evidente y sin embargo no se han repetido. ¿Qué hubiera ocurrido si se siguen celebrando? Lo que en Valencia que tiene en su provincia las mejores bandas de España y esto consiste en la constancia con que se vienen celebrando estos concursos. De otra manera estaría el arte en esta región en cuanto a estas corporaciones se refiere. El concurso supone trabajo y lucha y con estos factores es indudable que se consiguen adelantos, véanse hoy las bandas de Almansa y Ontur que obtuvieron premio en el primero que se celebró y las de Pozohondo y Madrigueras que tomaron parte en el segun-

do. No ha quedado nada de ellas. También se dirá que en Valencia hay más espíritu musical que en La Mancha y es claro como que hay más estímulos. Vengan pues esos concursos y si el Ayuntamiento no se atreve, ayúdese a alguien o a algunos que los celebraran con poca protección que se les preste.

Su ruego tuvo resultados ya que existe documentación sobre los certámenes en Feria de 1902 a 1908.

En 1902 el Ayuntamiento (18 julio) acordó celebrar un Certamen Provincial de Bandas Civiles (AHPA, Caja MUN 448), el primero del siglo XX. En sesión del 13 de agosto, fija dos premios de 700 y 500 pesetas y agradece a la Diputación Provincial su generoso donativo para la celebración del certamen (AMA). La obra obligada de concurso fue Fantasía sobre motivos de la Sonámbula, Bellini y el Jurado estaba formado por José María Galiano, Sebastián Ruiz, Abraham Ruiz, Arturo Alarcón, Rafael Rodríguez y Daniel Prat, emitió el siguiente fallo:

Tabla 3

1902. CERTAMEN PROVINCIAL BANDAS CIVILES.

Domingo 14 septiembre. Plaza de Toros. 16 h de la tarde. Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 700 pesetas	Banda Municipal de Caudete	Francisco Serrano	No figura
2º premio 500 pesetas	Banda Municipal de Tobarra	Jesús Tébar Navarro	No figura
3º premio 300 pesetas	Banda "La Catachana" de Madrigueras	Romualdo Navarrete	No figura
4º premio 200 pesetas	Sociedad Filarmónica de Ontur	Bernabé Moreno	No figura

Fuente: Acta 14 septiembre 1902. AHPA, Caja MUN 448

Muy similar fue el proceso de 1903. La obra que se estableció como obligatoria fue Escena y marcha del 2º acto de Aida, Verdi. El Pleno del Ayuntamiento agradecía a Diputación la concesión de 1000 pesetas para premios. No

se sabe qué día de septiembre se celebró (Sánchez, 2008). Siguiendo la tradición, había un déficit para el Consistorio de 370,97 pesetas (acta 30 septiembre). Los resultados fueron:

Tabla 4

1903. CERTAMEN PROVINCIAL. Elaboración propia.

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 1000 pesetas	Banda Municipal de Caudete	Francisco Serrano	<i>Norma,</i> Bellini
2º premio 700 pesetas	Banda Municipal de Villarrobledo	Juan Ortega Vázquez	<i>La Selva Negra,</i> R. Lladó
3º premio 500 pesetas	Banda Municipal de Almansa	Marcelino Martínez	<i>Obertura de Bethulia,</i> N. Cartini
4º premio 300 pesetas	Banda Municipal "La Catachana" Madrigueras	Romualdo Navarrete	<i>Sinfonía Guillermo Tell,</i> Rossini
Sin premio	"La Primitiva" Madrigueras	Valentín Serrano Fuentes	<i>Fantasia El Arlequín</i>

Fuente: AHPA, Caja 448 MUN.

En 1904, el Ayuntamiento autoriza a la Comisión de festejos la organización del certamen provincial, con 2000 pesetas para premios y solicitud de ayuda económica a Diputación (sesión 27 junio). Ésta comprometió 1000 pesetas (acta 6 julio), por lo que el Ayuntamiento dispuso 4 premios de 750, 550, 400 y 300 pesetas. Días después se modificaron en base a

2500 pesetas, por retirar su ayuda Diputación (acta 20 julio). El certamen se celebró el 15 de septiembre siendo el secretario Juan Marcos y Más, director de la Banda de Albacete. Se desconoce la obra de concurso y la de libre elección de tres bandas, así como la cuantía de los premios.

Tabla 5

1904. CERTAMEN PROVINCIAL. Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio	Banda Municipal de Villarrobledo	No figura	<i>La marcha de las antorchas</i>
2º premio	Banda "Unión Musical" de Albacete	No figura	<i>No figura</i>
3º premio	Banda Municipal de Almansa	Marcelino Martínez Yáñez	<i>No figura</i>
4º premio	Banda "La Catachana" de Madrigueras	No figura	<i>No figura</i>

Fuente: AHPA, Caja MUN 448.

En 1905 hay referencias pero se desconoce la constitución del Jurado, la adjudicación de premios, las bandas concursantes, las obras ejecutadas (de concurso y de libre elección) y el resultado. La Comisión presentó el programa del certamen y se concedieron 2500 pesetas para premios (acta 2 agosto). Los gastos finales fueron de 756,16 pesetas y la data de 2540 pesetas, resultando un déficit municipal de 1783,84 pesetas (sesión 4 octubre).

Un artículo periodístico de años después, demuestra que hubo certamen en 1905. Es un recuerdo de un músico participante desvelando posibles tratos de favor hacia algunas agrupaciones:

... Llegamos al certamen de 1905. Sorteamos los puestos y después, así como inocentemente, dijo un jurado que tocaríamos seguidas las dos obras cada una de las bandas. Las bases estipulaban que primero se efectuara la de concurso por cada una, y después la de elección. Estuve hecho un idiota. Caí en la trampa infame y no me opuse, aunque malicié algo. En el acto del certamen vi la celada. Nuestra libre, "la Overtura de Cleopatra", tiene un final muy causado de

bajo y después de Rieni era lógico que Luis uno de edad cayera agotado y arrastrara la banda llevándola al fracaso... (Memorias de un músico. Luis. El Defensor de Albacete, 30 junio 1928, AHPA, Carpeta 45).

Este testimonio avala la celebración del certamen y aporta algún dato sobre las obras interpretadas, sin saberse más sobre las bandas concurrentes y el Jurado.

En 1906 se quiso impulsar el certamen; así lo demuestra la intervención del concejal Sr. Conangla proponiendo que fuera regional y militar para aumentar la afluencia de bandas (sesión 30 mayo). Se celebró el 14 de septiembre, destacando el prestigio profesional de los miembros del Jurado: Bartolomé Pérez Casas (director de la Banda del Real Cuerpo de Guardias Alabarderos), Emilio Borrás Vilanova (director de la Banda del Regimiento de Infantería de Wad-Rás) e Ildefonso Urizar y Asurmendi (director de la Banda del 2º Regimiento Mixto de Ingenieros). La concesión de premios fue por unanimidad y la obra de concurso *Obertura de Rieni*, Wagner.

Tabla 6

1906. CERTAMEN REGIONAL DE BANDAS CIVILES DE LAS PROVINCIAS ALBACETE, ALICANTE, CIUDAD REAL, CUENCA, TOLEDO, VALENCIA Y MURCIA. Elaboración propia.

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 2500 pesetas.	"Patronato Musical" Pueblo Nuevo del Mar, Valencia	No figura	<i>Segunda Rapsodia Húngara,</i> Liszt.
2º premio 1500 pesetas.	Banda Municipal de Albacete.	No figura	<i>Obertura Cleopatra,</i> Mancinelli
3º premio 1000 pesetas.	Banda "Unión Musi- cal" Albacete.	No figura	<i>Obertura Ténés,</i> Gurtner.
4º Premio 500 pesetas.	Banda "La Catachana" de Madrigueras	No figura	<i>Suite Les Erinyes,</i> Massanet.
Mención	Banda Municipal de Almansa	No figura	<i>Alegres Comadres de Wiindsor,</i> Nicolai

Fuente: AHPA, Caja MUN 448.

Al cerrarse el expediente económico de la Feria de ese año (30 octubre), el certamen regional de bandas civiles dejó al Ayuntamiento un déficit de 6536,27 pesetas.

La continuidad de los certámenes musicales en Feria se rompió en 1907. El Concejal Señor Martínez Gutiérrez solicitó la celebración habitual del certamen musical (acta 15 julio) pero fue desestimada por el Ayuntamiento, posiblemente por el déficit que supuso el año anterior.

En acta plenaria, 5 agosto 1908, consta que la Asociación de Prensa donó 1000 pesetas para el primer premio del certamen de bandas civiles; la Cámara de Comercio subvencionó un segundo de 750 pesetas y un tercero de 500. Se celebró el 13 de septiembre, con carácter provincial y con la obra de concurso *Introducción y marcha al torneo de Fantasía morisca*, R. Chapí:

Tabla 7

1908: CERTAMEN PROVINCIAL. Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 1000 pesetas.	Banda Municipal de Villarrobledo "La Clave"	Juan Ortega	<i>El campamento, Fantasía militar.</i> R. Losada.
2º Premio 750 pesetas.	Banda Municipal "La Catachana" de Madrigueras	Romualdo Navarrete	<i>La Selva Negra, sinfonía Fantástica</i> R. Lladó.
3º Premio 500 pesetas	Banda "La Tinajera de Villarrobledo.	Gregorio Moya	<i>Clotilde Nevers</i> Auber
Mención	Banda Municipal de Almansa	No figura	<i>Los Alegres Comadres de Windsor</i> Otto Nicolai.

Fuente: AHPA, Sección Prensa, Revista Sancho Panza, 12 de septiembre 1908.

En los siete años siguientes no hubo concursos de bandas de música durante la Feria. La poca afluencia de público demostraba que no despertaban gran interés entre la población que asistía a la larga Feria de la ciudad, prefiriendo el Ayuntamiento ofertar otros espectáculos más populares, a pesar de las protestas de algunos concejales. En este sentido, algunas reseñas lamentan la falta de cultura artística del público por su pobre aceptación de los certámenes, y el prestigioso *Diario de Albacete* siguió reclamando la celebración de estos eventos musicales. Pero el Ayuntamiento dedicó el presupuesto a contratar bandas de renombre como, a la Banda Municipal de Madrid en la Feria de 1909.

En 1915 resurgió el certamen provincial, celebrado el 13 de septiembre a las 16 horas esta vez en el Teatro Circo, con un Jurado compuesto por Ricardo Villa, presidente; Perfecto López, vocal y Enrique Sos Busto, secretario. Acordó por unanimidad, dividir el 1º y 2º premio en dos partes iguales de 1250 pesetas cada una, para las bandas de Almansa y Villarrobledo. Desconocemos cuál fue la obra de concurso.

Tabla 8

1908: CERTAMEN PROVINCIAL. Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 1250 pesetas	Banda Municipal de Villarrobledo "La Clave"	No figura	<i>Corte de Granada. Introducción y marcha al torneo. Fantasía morisca. R. Chapí.</i>
1º Premio 1250 pesetas	Unión Almanseña.	Marcelino Martínez	<i>Obertura "semíramis", Rossini.</i>
3º Premio	Banda de Música de Madrigueras	Romualdo Navarrete Cutanda	<i>"Fantasía militar" El campamento, R. Losada.</i>

Fuente: AHPA, Caja MUN 448

Es interesante una crítica, sin firma, aparecida en el periódico *El Radical* poco después de su celebración:

...a nuestro juicio ha sido el mejor, el más brillante festejo de Feria. Se agotaron todas las localidades y un número considerable de aficionados al bello arte se vieron privados de poder penetrar en el coliseo de la calle Isaac Peral que ofrecía aspecto deslumbrador... lo que no tiene vuelta de hoja ya que la evidencia de los hechos es inapelable, es que este festejo debe quedar fijo en nuestro cartel de Feria y debe mejorarse de año en año y, además, cuales quiera que sean las condiciones en que el tiempo se presente, celebrarlo en local cerrado que es modo único de asegurar su éxito (El Radical de Albacete, 18 de septiembre de 1915, AHPA, Carpeta 12).

Este fragmento se adelanta unos años a un artículo de Gómez sobre los Certámenes Musicales:

... En la actuación de un jurado de concursos de bandas, la publicidad es constante y la opinión pública, siempre atenta y vigilante preside las deliberaciones, aplaude los aciertos y sanciona, a veces, contundentemente, los desaciertos"... hasta el local en que estos certámenes se celebran, contribuye poderosamente a su esplendor... (Gómez, 1929, p. 2).

En 1916 el Ayuntamiento acordó celebrar un certamen regional para bandas de las provincias de Ciudad Real, Toledo, Murcia, Cuenca y Albacete, decisión muy aplaudida en la portada de *El Defensor*:

... Nos satisface mucho que, en el programa de festejos de nuestra Feria de este año, figure un número tan sugestivo y atrayente como el certamen musical al que aludimos, cuyo festejo es siempre prueba grata y evidente de la cultura y amor al arte de los pueblos progresivos como el nuestro (El Defensor de Albacete, 20 julio 1916).

Según consta en las cartas recibidas en el Ayuntamiento para inscribirse y comunicar la obra de libre elección, participaron las bandas de Ciudad Real, Villarrobledo, Calzada de Calatrava, Caravaca, Almansa y Manzanares. El jurado volvía a ser excepcional: presidente, Ricardo Villa (director de la Banda Municipal de Madrid); vocales, Pascual Marquina (director de la Banda de música del 21 Regimiento de Ingenieros de Madrid) y Luis Torregrosa (director de la Banda Municipal de Alicante) y la obra de concurso *Maruxa*, A. Vives (AHPA, Caja 448 MUN).

El punto 17 de las *Bases para el Certamen*, publicadas en prensa, animaba a las bandas a participar:

Las bandas inscritas que tomen parte en el Certamen y no obtengan alguno de los premios señalados serán indemnizadas por este Ayuntamiento en concepto de gastos de viajes y estancia con la cantidad de 300 o 500 pesetas respectivamente, según pertenezcan o no a los pueblos de la provincia (El Defensor de Albacete, 1 de agosto de 1916, AHPA, Carpeta 39).

También la portada de El Defensor de Albacete, 14 septiembre, publicó el fallo del Jurado. Días después una breve reseña calificaba el certamen musical como *una nota de cultura y buen gusto y un éxito indiscutible* (El Defensor de Albacete, 14 y 18 septiembre 1916, AHPA, Carpeta 39).

Tabla 9

1916. CERTAMEN REGIONAL. PROVINCIAS CR, TO, MU, CU Y AB.
13 septiembre, 16 h de la tarde. Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 2000 pesetas	Banda "Unión Almanseña"	Marcelino Martínez	Obertura Poeta y Aldeano, Suppé
2º premio 1500 pesetas	Sociedad Musical "La Clave" Villarrobledo	No figura	Obertura Rienzi, Wagner
3º personas 1000 pesetas	Banda de Ciudad Real	Antonio Segura Penalba	L'Eriunyes, suite de Massanet

Fuente: AHPA, Sección Prensa, Revista Sancho Panza, 12 de septiembre 1908.

1917 fue un año de proyecto de certamen. El acta de la sesión plenaria del 23 de julio recoge el debate sobre la conveniencia de celebrarlo en la Feria. Finalmente se desistió por falta de tiempo suficiente para su organización.

Algo similar ocurrió en 1918. El periódico *Heraldo de Madrid*, 2 de septiembre comunicaba que el día 13 de ese mes, a las 5 de la tarde, se celebraría un certamen regional de bandas civiles de las provincias de Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Murcia y Toledo (AHPA, Carpeta 27). Este mismo anuncio aparece en periódico *La Correspondencia de Valencia*, el 6 de septiembre (AHPA, Carpeta 26). La revista *Vida Manchega* de Ciudad Real publicaba: *La Banda Municipal de Tomelloso que en el Certamen regional de las fiestas de Albacete ha obtenido el segundo premio, siendo el primer lugar de las que han asistido de esta provincia* (AHPA, *Vida Manchega*, 10 octubre 1918, p. 7). Sin embargo, no hay documentación local que demuestre su celebración.

De 1919 consta la protesta del Concejal Sr. Martínez Gutiérrez, acta plenaria 28 de ju-

nio, al no incluirse en el programa de Feria un certamen de bandas, *festejo que contribuye poderosamente al deseo de la cultura musical* (AHPA, Caja MUN 448).

1920 celebró certamen regional de bandas civiles y militares, el 8 de septiembre a las 16 horas y en la Plaza de Toros, con *Danza de la Suite en La* de Julio Gómez como obra obligada. Quedan solicitudes de inscripción (AHPA, Caja MUN 449) pero se desconoce la composición del Jurado, su fallo y los premios, entre otros datos.

La prensa documenta el fracaso de 1921. Así, *La Lucha* criticó el programa de festejos:

Este año nos quedamos sin certamen de bandas de música: ¿por qué?, no lo sabemos. Los argumentos en que se apoyan para decir que necesariamente se tuvo que suprimir el tal certamen no son lo bastante sólidos para convencernos. ¿Qué el día 8 hay corrida de toros? La solución al canto: celébrese el certamen el día siete si no se quiere dejarlo para los últimos días en los que

creemos que bien organizado no sería un fracaso (La Lucha, 30 julio 1921, Cosas de Feria, p. 1, AHPA, Carpeta 12).

Y *La Ovación* publicaba:

Si examinamos el programa de la feria de este año, solo podríamos anotar el cambio de fechas y la supresión de algún festejo como es el Certamen de Bandas, que tanto público trae consigo a nuestra renombrada capital. Este año todo han sido fracasos... (La Ovación, 27 agosto 1921, AHPA Carpeta 12).

1922 tampoco tuvo certamen a pesar de diversos intentos. En un primer momento, se decidió que el concurso de bandas de música lo organizaría la Sociedad Filarmónica, contribuyendo, entre otros, el Ayuntamiento con 7000 pesetas y la Cámara de Comercio con 500 (La Lucha, 27 junio 1922. AHPA, Carpeta 12). Unos días después se suspendía el certamen al inhibirse la Sociedad Filarmónica (AHPA, Carpeta 1, Albacete, 30 julio 1922).

En 1923 el Ayuntamiento quiso impulsar el certamen de Feria dándole carácter nacional, para bandas civiles y militares y situarlo al inicio de las fiestas. Establecía 3 premios de 7000, 5000 y 3000 pesetas y *Rapsodia Manchega*, 2º parte de Emilio Vega como obra de concurso (sesión 20 junio). La prensa madrileña publicó la organización del certamen dándole difusión nacional. Se conservan cartas de directores de las Bandas de Avilés y Almendralejo solicitando más información; comunicaciones de otras excusándose por lo costoso y lejano del viaje, como la Banda Municipal de Gijón y la Banda del Tercio de Extranjeros de Ceuta, o por tener comprometidos esos días de septiembre, caso de la Banda del Tercer Regimiento de Infantería de Marina de Cartagena (AHPA, Caja 449). *La Época*, decano de la prensa madrileña, publicaba:

Concurso de bandas de música de Albacete. Entre los festejos organizados por el Ayuntamiento de Albacete, con motivo de la Feria, figura un Certamen Nacional de Bandas de Música Civiles y Militares, que se verificará en los días 7 y 8 de septiembre próximo. Las solicitudes para tomar parte en el Certamen se dirigirán al secretario del Ayuntamiento. La pieza obligada del concurso

será la «Rapsodia Manchega» (segunda parte), de E. Vega, pudiendo interpretar las bandas otra pieza de libre elección. Las bandas con cursantes no podrán bajar de 40 individuos ni exceder de 50. Habrá tres premios: el primero de 7 000 pesetas, el segundo de 5000 y el tercero de 3000. No quedará desierto premio alguno. Las bandas que obtengan los premios permanecerán en Albacete durante la Feria (La Época, Cuestiones Sociales 16 agosto 1923. AHPA, Caja MUN 449).

Pero no se han encontrado documentos sobre su celebración.

1924 es un año en blanco al no encontrar documentación que demuestre, al menos, si el Ayuntamiento se llegó a plantear el concurso musical.

Hay que esperar a 1925 para encontrar noticias. La sesión plenaria del 11 de agosto recoge la composición del Jurado: presidente, Ricardo Villa, director de la Banda Municipal de Madrid; vocal, Daniel Prat, ex director de la Banda Municipal de Albacete y secretario, Manuel López Varela, director de la Banda Municipal de Albacete. Este concurso provincial se celebró el 8 de septiembre, con *Intermedio de la Zarzuela "La Boda de Luis Alonso"* de Gerónimo Jiménez como obra obligada. Y se fijaron cuatro premios de 2000, 1500, 1000 y 500 pesetas.

Las bandas inscritas fueron Unión Musical Rodense con *Fiesta Andaluza* de El Estreno de Chapí; la Catachana de Madrigueras con *Obertura de Raymond* de Thomas; Banda Municipal de Tarazona con *Obertura de Poeta y Aldeano* de Suppé y la Banda de Casas Ibáñez con *Selva Negra* de Lledó (AHPA, Carpeta 45, El Defensor de Albacete, *Notas de feria*, 2-9-1925). Pero una serie de irregularidades hicieron que se el certamen se sustituyera por un concierto en el que participaron todas las bandas inscritas, Y así lo criticaba *Izquierda Liberal*:

... Del certamen de bandas, más vale no hablar. A causa de una protesta sobre elementos extraños que integraban las bandas pues las había, como la de Casas Ibáñez, con doce o trece individuos de la de Liria, y la de Madrigueras con cuatro o cinco de la Municipal de Madrid (incluso el director) ... (Izquierda Liberal, 19 septiembre 1925, AHPA, Carpeta 12).

Tras un vacío de siete años, en 1932 se convocó un gran Certamen Regional de Bandas Civiles y Militares para las provincias de Albacete, Valencia, Castellón, Alicante, Murcia, Jaén, Ciudad Real y Cuenca, a celebrar el 8 de septiembre siendo *Rapsodia Manchega*, 2º parte de E. Vega la obra obligada, y dos premios de 7000 y 4000 pesetas (Boletín Oficial de Provincia Albacete, nº 114, p. 2). Figuraban como concursantes la Unión Almanseña, obra libre *Danzas guerreras de El príncipe Igor*, de Borodín; la Unión de Carcagente, con *Stenka razine*, poema sinfónico de Glazourov, como libre; la Banda Municipal de Castellón de la Plana, con *Tannhauser*, obertura de Wagner y la Primitiva de Liria, repitiendo como libre *Stenka razine*, poema sinfónico de A. Glazourow (AHPA, Carpeta 26, *La correspondencia de Valencia*, 3 septiembre 1932). En un informe anual, publicado en el mes de diciembre, comprobamos como se suspendió el certamen, pero a cambio se realizó un concierto por las agrupaciones inscritas el 8 de septiembre.

Tras la suspensión del Certamen Musical el Ayto. ha organizado un Gran Concierto con la asistencia de estas dos bandas que iban a tomar parte en el Certamen. Será el día 8 a las 5 de la tarde a Beneficio de la Asociación de Comedores de Caridad (AHPA, Carpeta 47, Suplemento Feria, *El Defensor de Albacete*, 31 diciembre 1932).

La década de los 30 y los primeros años de los 40 no fueron dados a festejos por la gravísima situación política, económica y social española, que desembocó en la contienda civil de 1936 a 1939.

En 1942 se volvió a convocar un certamen provincial de bandas civiles para el 18 de septiembre, coincidiendo con el fin de la Feria. Al finalizar, las bandas interpretaron juntas *La Boda de Luis Alonso* dirigidas por el maestro Varela. La obra de concurso fue *Carnaval Gaditano*, E. Escobar y el Jurado estuvo compuesto Lino Ramírez, presidente; Manuel López Varela, vocal y José Espinosa, secretario (Pereda, 2003; AHPA, Carpeta 65, Albacete, 19 septiembre 1942).

Tabla 10
CERTAMEN PROVINCIAL DE BANDAS CIVILES, 1942.
Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 1000 pesetas	Unión Musical de Almansa	Daniel Martín	<i>El Amor brujo</i> , Falla
2º premio	Tobarra	No figura	<i>La Granjera de Arlés</i> , Rosillo
3º premio	Pozohondo	No figura	<i>Molinos de Viento</i> , Luna

Fuente: AHPA, Sección Prensa, Albacete, 19 septiembre 1942.

1943 vivió otro certamen provincial el 15 de septiembre (AHPA, Carpeta 15, Guía programa de la Feria de Albacete) con este Jurado: señor. Gestor de la Comisión de Música, presidente, López Varela, vocal y José Espinosa, secretario. La obra obligada fue Estampas Vas-

cas, Rodrigo y A. Soriano. La banda de Almanza actuó fuera de concurso. Por primera vez, aparece la puntuación otorgada (17, 16 y 8 puntos, respectivamente).

Tabla 11

CERTAMEN PROVINCIAL DE 1943.
Elaboración propia.

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 2000 pesetas	Banda de La Roda	No figura	<i>Serenata a la Alhambra</i> , Bretón
2º premio 1500 pesetas	Banda de Tobarra	Eduardo Sánchez Morell	<i>Preludio Sinfónico la Torre del Oro</i> , Jiménez
3º premio 1000 pesetas	Banda de Tarazona de La Mancha	No figura	

Fuente: PEREDA, 2003; AHPA, Carpeta 67, Albacete, 16 de septiembre, 1943.

El 9 de septiembre de 1944 se celebró el certamen provincial con este Jurado: teniente de Alcalde, señor Ponce Piqueras; el gestor, señor Aguilar Espinosa y el vocal asesor, don Victorino Echevarría, profesor del Conservatorio de

Madrid (AHPA, Carpeta 119, Albacete, 5 de septiembre 1944). La obra obligada elegida fue *La venta de los gatos*, Serrano y el resto de los datos se ofrecen en la tabla que sigue:

Tabla 12

CERTAMEN PROVINCIAL DE 1943.
Elaboración propia.

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 2000 pesetas	Banda Municipal de Tobarra	No figura	<i>Egmont obertura</i> , Beethoven
2º premio 1500 pesetas	Agrupación Musical de Tarazona	No figura	<i>Acuarelas campesinas</i> , Jiménez
3º premio 1000 pesetas	Banda Municipal de Ontur	No figura	<i>Apuntes líricos en forma de suite</i> , Cebrián

Fuente: PEREDA, 2003; AHPA, Carpeta 67, Albacete, 16 de septiembre, 1943.

Tras dos años de vacío, en 1947 se aprobó por unanimidad en el pleno del Ayuntamiento (8 julio) con la intención de reestablecer un festejo musical muy querido en la ciudad, aprobando las bases en sesión del 14 de julio. Quedó como obra obligada Black el Payaso, de Sorozábal; se fijaron 4 premios de 3000, 2000, 1500 y 1000 pesetas y ganó la Banda de Almansa dirigida por Daniel Martín (Pereida, 2003).

El 1948 se celebró un Certamen Interprovincial el 14 de septiembre en la Plaza de Toros. Como novedad, se dividió en dos secciones,

la primera con tres premios de 3000, 1500 y 950 pesetas, respectivamente y obra obligada la Preciosa Obertura de Webber. La segunda con dos premios de 100 y 500 pesetas y obra obligada Noche Madrileña de Francisco Alonso. Se publicaron las bases del certamen (AHPA, Carpeta 127, Albacete, 13 de julio 1948). El Jurado estuvo presidido por el señor Fernández Pintado, teniente Alcalde y los vocales Manuel López Varela, director de la Banda Municipal y José Espinosa Gascó, director de orquesta.

Tabla 13

: CERTAMEN INTERPROVINCIAL DE BANDAS DE MÚSICA, 1948.
Elaboración propia

Premio Cantidad	Banda Participante	Director	Obra libre
1º premio 3000 pesetas	Banda Unión Musical de Almansa	No figura	<i>Tannhauser,</i> Wagner
2º premio 1500 pesetas	Municipal de Alcázar de San Juan	No figura	<i>Sinfonía,</i> Barbieri
3º premio 750 pesetas	Municipal de Tobarra	No figura	<i>Obertura Rosamunda,</i> Schubert

Fuente: AHPA, Carpeta 127, Albacete, Diario de la tarde, 1948

Este fue el último año documentado sobre la celebración de certámenes en Albacete. Se cerraba una etapa musical donde las Bandas supieron colaborar en cimentar aspectos identitarios de la población que las sostenía, acompañaba y se enorgullecía de ellas al sentirlas como algo propio.

CONCLUSIONES

En las dos últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del XX, los certámenes musicales contribuyeron al crecimiento de las bandas de música civiles. Fueron importantes medios de difusión musical entre el gran público dando a conocer éxitos del pasado reciente, estrenos y composiciones del momento. Supusieron un poderoso acicate, como competición, para el perfeccionamiento técnico de músicos y directores aumentando la calidad de los procesos musicales.

La vida musical de Albacete durante la primera mitad del siglo XX estuvo marcada por los certámenes musicales anuales. Poco después de 1948 fueron sustituidos por espectáculos más acordes al concepto de modernidad del momento, los Festivales de España, iniciados en Albacete en 1954.

Entre 1882 y 1948, años del primer y último certamen musical vivido en la Feria de Albacete, se han investigado veintisiete años donde se celebraron 16 certámenes y 11 quedaron en proyectos o suspendidos por imprevistos. Del resto de años no hay noticias en los centros de documentación consultados, Archivo Histórico Provincial de Albacete (AHPA) y Archivo Municipal de Albacete (AMA), ni en otras fuentes documentales. En estos años hay clamorosos silencios sin conocer los motivos de supresión de los concursos. Probablemente, junto a los problemas de organización, los déficits econó-

micos que sufría el Ayuntamiento al finalizar la Feria provocaron estas ausencias,

Los certámenes fueron reflejo de la importancia dada por diferentes corporaciones municipales al arte musical. Normalmente, lo elevado del coste de su montaje requería que se solicitase ayuda a otras corporaciones, como Diputación Provincial, o se buscasen patrocinadores locales, empresas y particulares adinerados vinculados a la ciudad, dispuestos a realizar donaciones para mantener estos festejos musicales en el marco de la celebración más popular del año: la Feria.

Ha sido curioso descubrir, tras contrastar diversas fuentes, que el certamen musical documentado más antiguo de España fue el de la Feria de Albacete de 1882.

REFERENCIAS

Adam Ferrero, B. (1999). *Bandas-España*. En Casares Rodicio, E. (dir. y coord.) *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, vol. 2. Instituto Complutense de Ciencias Musicales. SGAE: Madrid, pp. 133-137

Ayala Herrera, I. M (2013). *Música y municipio: marco normativo y administración de las Bandas Civiles en España (1931-1986)*. Estudio en la Provincia de Jaén. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Astruells S. (2012). "Las bandas de música: desde sus orígenes hasta nuestros días". *Melómano digital*. Recuperado de: <https://www.melomanodigital.com/las-bandas-de-musica-desde-sus-origenes-hasta-nuestros-dias/> (5-7-2018)

Capdepón Verdú, P. (2011). La música municipal en Irún durante el siglo XIX: la creación de la Banda de Música. *Nassarre, revista aragonesa de musicología*, 27, pp. 201-246

Gómez, J. (1929). "Los Concursos de Bandas". *Revista Harmonía*. En *Boletín Musical*, año II n° 18, agosto, Córdoba, pp. 2-3

Hernández Bolín, O. (2015). "El certamen de bandas de música con más historia". En *Las Provincias*, 10 junio 2015

López, A. (2008). La música de Banda en Murcia. El Certamen Regional de Bandas de Música "Ciudad de Murcia" (1991) como evento de promoción, *Imafronte* 19-20, 209-219.

Mínguez, R. (2015). *Bernardo Adam Ferrero en el mundo de las Bandas de Música Valencianas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia

Moliner, M. (1986). *Diccionario de uso del español*. Gredos: Madrid

Pereda Hernández, M. J. (2003). "La sociedad Unión Musical de Almansa (1929-2001)". En *Jornadas de Estudios Locales, n° 4, Música y músicos almanseños*. Asociación Torregrande: Almansa, pp. 19-168.

RAE, Real Academia Española (2017). *Diccionario de la Lengua Española*.

Sánchez Huedo, O. (2008). *La Banda Municipal de Albacete: desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Sánchez Torres, F. J. (1916). *Apuntes para la historia de Albacete*. Imprenta y librería de Eliseo Ruiz: Albacete.

HEMEROGRAFÍA

El Radical de Albacete

El Defensor de Albacete

La Época

La Lucha

La Ovación

Izquierda Liberal

La correspondencia de Valencia

Guía programa de la Feria de Albacete 1943

Albacete

Vida Manchega

Boletín Oficial de Provincia Albacete, n° 114, 1932

Igor Saenz Abarzuza

Universidad Pública de Navarra

**“TRES LUPAS PARA
EXAMINAR A
PAU CASALS Y
ANNE GASTINEL
ANÁLISIS DE LA AGÓGICA EN
DOS INTERPRETACIONES DE LA
SARABANDE BWV 1011 DE
J.S. BACH”**

THREE LEVELS TO EXAMINE PAU CASALS AND ANNE GASTINEL:
ANALYSING THE AGOGIC IN TWO PERFORMANCES OF THE SARABAN-
DE BWV 1011 BY J. S. BACH

RESUMEN

Pau Casals fue el primer violonchelista en grabar la integral de las Suites de Bach, siendo este uno de sus legados musicales más relevantes. Esta grabación concluida en 1939 y la realizada por Anne Gastinel en 2007, presentan una interesante similitud: la duración de la Sarabande de la Suite N°5, BWV 1011, con una diferencia entre ambas inferior a los 3 segundos. A tenor de este escaso margen temporal, el objetivo del presente artículo es realizar mediciones de las duraciones a diferentes niveles o lupas en la Sarabande: las duraciones de cada grupo de 4 compases, las de cada compás y las de cada pulso, para posteriormente interpretar estos datos. Estas mediciones de la micro-agógica han sido efectuadas con el programa de análisis de audio Sonic Visualiser, y los datos obtenidos han sido analizados y comentados tanto por separado como en la comparación de ambos violonchelistas. Con todo ello, se muestran dos posibilidades distintas de ejecución de la agógica en unas grabaciones que, aunque en macro-agógica duran un tiempo similar, presentan sutiles convergencias y divergencias a medida que se agranda la lupa, dando cuenta del margen del intérprete en la ejecución.

PALABRAS CLAVE

Pau Casals, Anne Gastinel, Sarabande BWV 1011, Agógica, Sonic Visualiser.

ABSTRACT

Pau Casals was the first violoncellist in recording the whole corpus of Bach's Suites, which is indeed one of his most relevant musical legacy. Although several generations of musicians separates this recording completed in 1939 from the one made by Anne Gastinel, there is one interesting similarity: the length of the recording of the Sarabande from the Fifth Suite, BWV 1011, whose time span does not exceed 3 seconds. Consequently, this article aims at measuring the Sarabande from three different levels: the length of each group of 4 bars, of each bar and of each beat. The measurement of the micro-agogic has been carried out using the audio-analysis program Sonic Visualiser. The data obtained have been interpreted both separately and comparing the performance of both cellists. If the recordings are examined closely, the end result uncover two different possibilities of performing the agogic and some convergences and divergences, even when at first sight it seems to be no difference. Finally, what becomes clear is the freedom of the player at the time of performing.

KEYWORDS

Pablo Casals, Anne Gastinel, Sarabande BWV 1011, Agogics, Sonic Visualiser.

TRES LUPAS PARA EXAMINAR A PAU CASALS Y ANNE GASTINEL: ANÁLISIS DE LA AGÓGICA EN DOS INTERPRETACIONES DE LA SARABANDE BWV 1011 DE J.S. BACH.

Igor Saenz Abarzuza
Universidad Pública de Navarra

CASALS Y GASTINEL

Como aquel amable conservador del hospital de San Juan, Casals ofrecía a su alumno una lupa - una lente que no agrandaba el espacio sino el tiempo. Era lo más adecuado para examinar un fragmento de una Suite de Bach: un solo compás, o medio movimiento, tocado con lentitud para poner bajo atento escrutinio la estructura de la frase, el cómo y por qué de cada inflexión dinámica, la cualidad precisa de la articulación, fácilmente pasada por alto a un tiempo más rápido. Con frecuencia se insta a los estudiantes de interpretación a "practicar despacio", principalmente para analizar las dificultades técnicas. El propósito de Casals era infinitamente más amplio; al aumentar la visión de un aspecto de la composición no solo lograba la atención máxima sobre todos los requisitos interpretativos, sino que sacaba a la luz las profundas raíces de la expresión desde la que se formula toda música (Blum 2000a, pp.111-112).

Considerado el violonchelista más importante de su generación, Pau Casals (El Vendrell, 1876 - San Juan, 1971) tuvo una influencia transcendental en el desarrollo del instrumento en el siglo XX, siendo este su legado más importante (Baldock 1994, p.52). Pero no se puede obviar que se trata de un artista de su generación, muy comprometido especialmente con la lucha por la paz a nivel global (dados los acontecimientos sociales de su tiempo), además de erigirse como un icono del catalanismo. Musicalmente, trascendió el estilo de su propia época para crear una nueva manera de tocar y de entender tanto el violonchelo

como la música académica, ejerciendo también de director y compositor. Estudiar a Casals músico desde una óptica atemporal desdibujaría su legado, porque "(...) no se pueden valorar cabalmente los rasgos que definieron su estilo sin penetrar en las circunstancias que determinaron la estética de la interpretación en la segunda mitad del siglo XIX" (Zurita 2015, p.306).

Casals tuvo una educación musical poco habitual y hasta cierto punto autodidacta, marcada principalmente más por su entorno que por la tutela directa de un maestro de referencia en el violonchelo (Saenz, 2017a). Ya como artista consagrado, la industria discográfica que emerge con fuerza a inicios del Siglo XX le impulsó a realizar una grabación ciertamente atípica y revolucionaria en el mercado, la integral de las Suites para violonchelo Solo de Johann Sebastian Bach. Este acierto desde el punto de vista musical y comercial se produjo fruto de la insistencia del director de la EMI Fred Gaisberg, quien sedujo a Casals a pesar de las reticencias del violonchelista. De hecho, Fue el propio Gaisberg quien se encargó de la dirección artística tras la fusión en el año 1931 de HMV y Columbia Gramophone Europa. Casals y Gaisberg ya se conocían de proyectos anteriores, ya que fue el encargado de registrar los discos del trío Cortot-Thibaud-Casals en el periodo de 1926 a 1928. También logró convencer a Casals de grabar a la orquesta que creó en Barcelona en el año 1932.

A tenor de los testimonios, persuadir al violonchelista catalán para que registrara las Suites no fue en absoluto una tarea fácil: "si bien fue él quien convenció a Casals para que volviese

ra a un estudio de grabación, no está claro cómo lo consiguió” (Baldock, 1994, p.202). Es conocida la aversión que Casals tenía al hecho de grabar, llegando a menudo a no reconocerse a sí mismo en sus propias grabaciones (Corredor, 1975, p.251). Un verdadero odio reconocido por él hacia los voluminosos aparatos de grabación de aquella época, el “monstruo de acero” (Siblin, 2011, p.111) y una manifiesta disconformidad con el sonido de los discos, por su diferencia con el directo (Eisenberg, 1943, p.2). A todo esto, se suma la presión a la que el mismo Pau Casals se sometía: “(...) el hecho de que en los discos todo quede grabado impone al artista una verdadera servidumbre y, lo que es peor, una servidumbre peligrosa para su inspiración y su sentimiento musical. Actualmente, la mecanización nos acecha por todas partes” (Corredor, 1975, p.226).

Sin pretenderlo, esta grabación marcó un antes y un después en su carrera, en su devenir y en su propio legado musical. La figura de Casals ha quedado irremediabilmente ligada a las Suites de Bach, atribuyéndole en un tono ciertamente legendario su re-descubrimiento gracias a aquel hallazgo feliz de la partitura en una tienda de música de Barcelona (Saenz, 2017b). Como ejemplo del proceso de preparación al que se sometió, lo que cuenta Joan Alavedra (1975, p.323):

Para las Suites de Bach se prepara con mucha intensidad. Casals me había hablado del sudor que a veces cae sobre el violonchelo mientras el artista toca, o el de los dedos, que resbala sobre las cuerdas. Esta vez, cuando ha de impresionar las Suites, tiene los dedos de la mano izquierda en Sangre. “Esto pasa, no es nada.” Está nervioso, pero sonrío.

De la histórica grabación de Casals efectuada entre los años 1936 a 1939¹ a la realizada

para el sello Naïve por la concertista y pedagoga francesa Anne Gastinel² (Tassin-la-Demi-Lune, 1971), hay varias generaciones de violonchelistas: hoy en día, se puede acceder a decenas de grabaciones de diversas escuelas interpretativas, muchas de ellas antagónicas. Gastinel y Casals nunca llegaron a conocerse, ya que cuando Casals murió en 1973, Gastinel apenas tenía 2 años. La violonchelista francesa acometió la tarea en 2007, por lo que a ambas grabaciones las separa un margen de 68 años. Con 37 años, Gastinel registró la integral de las Suites mucho antes de lo que lo suelen hacer otros músicos, lo que apunta, según la revisión realizada para Gramophone por Lindsay Kemp, a que en un par de décadas pudiera realizar otra ya con una visión diferente. Ante un Bach que pudo estar en la treintena cuando escribió las Suites, y en respuesta a Kemp, Charlotte Gardner dice en su artículo de *The Guardian* “¿demasiado joven para tocar Bach? No hay límite de edad para tocar las Suites”³: “¿quizás nos estamos tomando estas obras más en serio que el propio Bach? La suposición general es que se necesitan años de sabiduría para interpretar las Suites satisfactoriamente”⁴.

Al margen de esta cuestión, el punto común de ambos violonchelistas está en Francia: por una parte, Casals pasó años en este país, concretamente en Prades (si bien antes había residido en París). Gastinel, por su parte, además de ser francesa de nacimiento, se formó musicalmente en el país galo donde actualmente enseña y vive, concretamente en los Conservatorios Nacionales de París y Lyon (centro del que es profesora desde 2003). Con una dilatada carrera concertística, pedagógica y discográfica, a los dos intérpretes les une también que, en 1997, Gastinel fue elegida para tocar por un año el Matteo Goffriller de Casals, cedido por su esposa, Marta Casals-Istomin. Para la grabación de las Suites, Anne Gastinel usó un Testore de 1690.

¹ Pablo Casals: tema (5 de abril de 2017). Cello Suite No. 5 in C Minor BWV 1011: IV. Sarabande [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vYQ_Y8uqYXU

² My Classical Playlists (23 de abril de 2014). Anne Gastinel - Suite n°5 en Do Mineur BWV 1011 (Sarabande) [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=51kjoizyaA>

³ “Too young to play Bach? There is no need for an age limit on playing the cello suites”.

⁴ “Are we, I’m wondering, taking these works more seriously than Bach did? The general assumption now is that one needs the wisdom of years to interpret them successfully”.

LA SARABANDE BWV 1011: DURACIÓN Y ESTRUCTURA

Llama poderosamente la atención la duración de las grabaciones que Casals y Gastinel realizaron de la Sarabande, ya que estas dos versiones duran prácticamente lo mismo: la grabación que Gastinel, "(...) de una amplitud fascinante"⁵ según la revisión de Joanne Talbot para Strad, dura 2 minutos y 44,977 segundos, mientras que la de Casals, 2 minutos y 47,626 segundos. La diferencia es tan solo de 2,649 segundos. Esta particular igualdad no se puede encontrar en otras grabaciones comerciales, que como se puede observar, todas tienen una duración significativamente mayor. Por citar algunos ejemplos de violonchelistas de referencia, la grabación que Yo-Yo Ma hizo en 2018, tiene una duración de 3:10, y 3:18 en la que hizo en 1983. De este mismo año es la que Paul Tortelier registró con una duración de 3:17. En el caso de Anner Bylisma, su Sarabande duró 3:17 en la primera grabación realizada con criterios historicistas, y 3:13 en la segunda grabación que hizo en 1992. En el caso de Mstislav Rostropovich, su Sarabande de 1995 dura 3:51, y la de Pieter Wispelwey de 2012, 3:41. La versión de Ralph

Kirshbaum de 1994 dura 4:20, y 3:37 la que Janos Starker registró en 1997. Mischa Maisky la grabó dos veces, una en 1985 con una duración de 4:54 y otra en 1999, con una Sarabande de 4:15. En el caso de los franceses Bruno Cocset y Jean-Guihen Queyras, la del primero dura 3:55 y es de 2001, mientras que la del segundo, de 2007, dura 3:20⁶. Como puede observarse a tenor de estas duraciones, la de Gastinel es la que más se acerca en duración a la primera grabación referencial realizada por Casals.

La Sarabande⁷, como puede verse en la Imagen N°1, está dividida en dos partes que se repiten, A y B. La parte A consta de 8 compases, y B de 12. Como tanto Casals como Gastinel realizan las dos repeticiones, la forma se establece como A-A'/B-B'. Son en total 108 notas, 100 de ellas corcheas, 7 negras y una blanca con puntillo en el final de A.

Imagen 1

Sarabande de la Suite N°5, transcripción basada en las copias de Anna Magdalena Bach y Johann Peter Kellner.



⁵ "(...) while the Sarabande of the same suite has a mesmerising spaciousness".

⁶ En la siguiente playlist de Spotify se pueden escuchar todas las grabaciones referidas: <https://open.spotify.com/user/chelowsky/playlist/3yHdTYOLWYA78kqnxrkI?si=9VqODCiASZ6FF9Lwe9pZQ>

⁷ La Suite N°5 está escrita para ser tocada con Scordatura, quedando la afinación del violonchelo de la siguiente manera: Sol-Re-Sol-Do. En las transcripciones de la partitura original perdida realizadas por Anna Magdalena Bach y Johann Peter Kellner, la Suite N°5 se presenta escrita para ser tocada como si la scordatura no se hubiese producido: es decir, como si el Sol de la primera cuerda siguiese siendo un La. Este hecho da pistas sobre en qué cuerdas y posiciones pensó Bach que debía ser interpretada la obra, a la vez que facilita su lectura para los violonchelistas acostumbrados a la afinación estandarizada del instrumento: La-Re-Sol-Do.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de la investigación que se presenta es comparar la interpretación de Casals con la de Gastinel en la Sarabande de la Suite N°5 BWV 1011 para violonchelo solo de Johann Sebastian Bach. Concretamente, se pone el foco en la agógica, diferenciando la macro-agógica de la micro-agógica. Para la obtención de los datos de las duraciones de ambas interpretaciones, se ha usado el programa de análisis de software libre Sonic Visualiser en su versión 3.2.1. Se presenta un análisis computacional y sus resultados, así como una interpretación de los mismos. Los datos se muestran en tres lupas o niveles de análisis micro-agógicos: los grupos de 4 compases, el compás, y el pulso. Adicionalmente, se analizan las duraciones macro-agógicas referidas al total de la obra y a las partes A-A' y B-B'⁸.

Para realizar este análisis de la manera más exhaustiva posible, se ha procedido a medir la duración de cada una de las 108 notas de la Sarabande y sus repeticiones en las grabaciones de Pau Casals y Anne Gastinel. Para ello, se han colocado marcas en el inicio y final de cada nota, bajando la velocidad de reproducción hasta un 12,5%⁹ con el objetivo de ser lo más preciso posible. Posteriormente, mediante tablas de hojas de datos, se ha procedido a obtener el resto de los datos que se presentan en las siguientes líneas, a partir del primer dato de la duración de cada nota extraído directamente de Sonic Visualiser¹⁰.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO

Interpretación de datos macro-agógicos

Antes de abordar la interpretación de la música, un breve comentario acerca de los silencios iniciales y finales de las dos grabaciones: se

entiende que estos lapsos de tiempo cuentan con el beneplácito del intérprete. Dicho esto, en la grabación de Gastinel, el silencio inicial dura 0,743 y el final 3,413, mientras que en la de Casals, el inicial dura 0,775 y el final, 3,489. Resulta destacable esta igualdad entre ambas grabaciones. El silencio inicial cuenta con una escasa diferencia que, poniendo el corte en el decisegundo, sería de 0,0: al milisegundo, ese lapso es de 0,032¹¹. Acerca del silencio final, la interpretación del resultado es similar con una diferencia escasa de 0,076. Este silencio final resulta más llamativo, ya que esta duración casi quintuplica a la del inicio. Incluso así, al decisegundo la diferencia es de 0,0.

En cuanto a la duración total de la A-A' y de B-B', en la grabación de Pau Casals, A dura 34,031 y A', 32,166. La parte B dura 48,107, y B', 48,939. En la grabación de Anne Gastinel, A dura 31,333 y A', 31,8. La parte B dura 46,785 y B', 51,015. Por tanto, mientras que en la grabación de Anne Gastinel A' y B' duran más que A y B, en la de Pau Casals A dura más que A', y B' dura más que B. Se puede observar cómo en Casals la diferencia entre A y A' es de 1,865 segundos a favor de A, y entre B y B' la diferencia es de 0,832 segundos a favor de B, casi un segundo de diferencia entre ambas. En la grabación de Anne Gastinel, la diferencia entre A y A' es de 0,467 en favor de A', mientras que la diferencia entre B y B' es de 4,23, en esta ocasión en favor de B. Se muestra la gran diferencia de duración entre B y B' en la interpretación de Anne Gastinel, cuando en la de Pau Casals no llega al segundo.

Comparando ambas versiones, se puede ver que en cuanto a la parte A, la grabación de Casals dura 2,698 más que la de Gastinel, que es la mayor diferencia entre ambas interpretaciones. La parte A', con una desigualdad de 0,366, marca la menor diferencia. La parte B de Casals vuelve a durar más, con 1,322, mientras que la parte B', se muestra a favor de la versión de Anne Gastinel de 2,076, la

⁸ En este artículo no se analizan las duraciones nota por nota. Para un análisis exclusivo de la versión que Casals registró de la Sarabande, en Saenz (2018a) se expuso cómo Casals alargaba mayoritariamente la duración de las notas del inicio o fin del compás, con una clara relación entre el análisis armónico-estructural y el interpretativo. Se concluyó que las diferentes combinaciones que se crean aportan variedad a la vez que respetan la partitura de la Sarabande de Bach.

⁹ Se trata de la mínima velocidad que permite Sonic Visualiser, que tiene un margen que va desde 12,5% hasta 800%. Este cambio en la velocidad no afecta a los otros parámetros del sonido registrado en la señal de audio como son el timbre, la altura y la intensidad.

¹⁰ Para conocer con profundidad la metodología seguida con Sonic Visualiser tanto en esta investigación como en previas, consultar Saenz (2018b).

¹¹ En todo el proceso de análisis, se han utilizado mediciones acotadas al milisegundo por ser las que ofrece Sonic Visualiser.

única que dura más en la interpretación de la violonchelista. Es estos datos macro-agógicos, se pueden ver claramente dos propuestas de interpretación muy diferenciadas.

PRIMERA LUPA: LOS GRUPOS DE 4 COMPASES

Las dos partes de la Sarabande se pueden subdividir en un total de 5 grupos de 4 compases, 2 en la parte A-A' y 3 en B-B'. La primera lupa micro-agógica se establece en las diferencias y similitudes entre los dos intérpretes por separado y en comparación de ambos, en el tiempo que dedican a la interpretación de cada uno de estos grupos.

En la siguiente Tabla N°1 se puede observar la duración de estos grupos ajustada al milisegundo en la interpretación de Casals, diferenciando con el nombre "Duración primera int." y "Duración repetición" las dos veces que se ejecutan la Parte A y la Parte B de la obra tanto en la versión de Casals como en la de Gastinel.

Tabla 1

Duraciones de los grupos de 4 compases en Casals.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
cc. 1-4	17,833	16,8	1,033
cc. 5-8	16,198	15,366	0,832
cc. 9-12	16,172	15,568	0,604
cc. 13-16	15,527	15,796	-0,269
cc. 17-20	16,408	17,575	-1,167

Como se puede ver en la cuarta columna, en la interpretación de Casals de la Parte A hay una prevalencia de duración mayor en la primera interpretación que en la repetición de A. En B, la tendencia se invierte, con especial énfasis en el último grupo de 4 compases debido al ritardando final que se realiza en la repetición de B para concluir la pieza. Es en este último

grupo donde se puede ver una mayor diferencia. Como grupo de duración larga, destaca el primero de A con una duración de 17,833, y el más breve, el segundo de A' con 15,366.

En la siguiente tabla, se puede ver la misma información que en la tabla anterior, pero esta vez de la interpretación de Anne Gastinel:

Tabla 2

Duraciones de los grupos de 4 compases en Gastinel.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
cc. 1-4	16,179	16,324	-0,145
cc. 5-8	15,051	15,362	-0,311
cc. 9-12	15,16	16,199	-1,039
cc. 13-16	15,446	15,69	-0,244
cc. 17-20	16,179	19,126	-2,947

Como puede observarse en la Tabla N°2, en mayor o menor medida, la repetición tanto de A como de B tienen en todos los casos una duración mayor que la primera interpretación. En el caso del último grupo, es muy notable la prevalencia de la repetición. También se puede ver cómo en el final de A, la segunda interpretación tiene una notable mayor duración por encima del segundo.

A diferencia de Casals, en la interpretación de Gastinel no es el primer grupo el que destaca como largo, sino el último de B' y por tanto el que cierra la interpretación de la Sarabande. En comparación a la interpretación de Casals, se puede ver que en la de Gastinel, los extremos se acentúan: tanto el grupo más largo, el último de B', como el más corto, los compases 5 a 8 de la primera interpretación con una duración de 15,051, son ambos de duraciones más largas en el primer caso y breves en el segundo. Así, Gastinel realiza mayores diferencias en los sub-grupos de 4 compases. El cuarto grupo de 4 compases (compases 13 a 16) presenta tanto en la primera interpretación como en la repetición escaso margen de diferencia: 8 décimas en la primera y 10 en la repetición. Muy cercana es la similitud entre la repetición de los compases 13 a 16 en ambos intérpretes, con una diferencia ajustada de 10 décimas. Así pues, este grupo es que mayores similitudes presenta entre la versión de Casals y la de Gastinel. Quizás la coincidencia más destacable sea la de la repetición del segundo grupo de 4 compases, los compases 5 a 8, donde ambas interpretaciones se llevan un margen de 4 milisegundos. Como se puede ver, más que buscar similitudes, nos encontramos ante dos modelos diferentes, aunque no opuestos, por marcar duraciones no comparables y con tendencias diferentes en sus números pero sobre todo, en las tendencias. La de Casals, si destaca por algo, es por una mayor variedad, siendo los grupos más largos el de los primeros 4 compases de la primera interpretación de A, y el final de la obra en la repetición de B. En cambio, Gastinel se toma más tiempo en los finales de las partes A y B de la repetición. Como se ha mencionado, en esta primera lupa y dentro de la variedad que presentan ambas interpretaciones, se puede ver mayor igualdad en la de Casals y un mayor grado de variedad en las duraciones de la versión de Gastinel.

Para acabar con esta primera lupa, en la Tabla N°3 se puede ver la diferencia de los grupos restando la duración de cada grupo en la interpretación de Gastinel a la de Casals. Por tanto, un resultado positivo implica mayor duración en la de Casals, y un resultado en negativo, una mayor duración en la interpretación de Gastinel.

Tabla 3

Duraciones de los grupos de 4 compases en Gastinel.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición
cc. 1-4	1,654	0,476
cc. 5-8	1,147	0,004
cc. 9-12	1,012	-0,631
cc. 13-16	0,081	0,106
cc. 17-20	0,229	-1,551

En búsqueda de convergencias, el grupo de los compases 13 a 16 de la primera interpretación y el grupo de los compases 5 a 8 de la repetición tienen una diferencia que, acotada al decisegundo, sería de 0,0. Todavía más: en el caso de la repetición de los compases 5 a 8, si la acotación fuera al centisegundo, sería de 0,00. Se puede concluir que, virtualmente, ambos grupos tienen una misma duración, independientemente de lo que pase dentro del grupo o en el sumatorio con el resto de la parte.

SEGUNDA LUPA: LOS COMPASES.

A continuación, en la Tabla N°4, se presentan los datos referidos a la duración de cada uno de los compases en la versión de Casals, diferenciando en dos columnas separadas la primera interpretación de la repetición. La última columna, al igual que en las tablas anteriores, está reservada a la diferencia de las columnas 2 y 3.

Tabla 4

Duraciones de los compases en Casals.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.1	5,068	4,511	0,557
c.2	4,618	4,296	0,322
c.3	3,797	3,758	0,039
c.4	4,35	4,235	0,115
c.5	3,979	3,737	0,242
c.6	3,805	3,552	0,253
c.7	4,003	3,852	0,151
c.8	4,411	4,225	0,186
c.9	4,398	4,02	0,378
c.10	3,915	3,813	0,102
c.11	3,799	3,852	-0,053
c.12	4,06	3,883	0,177
c.13	4,092	4,382	-0,29
c.14	3,599	3,663	-0,064
c.15	3,756	3,775	-0,019
c.16	4,08	3,976	0,104
c.17	4,113	4,265	-0,152
c.18	3,93	3,948	-0,018
c.19	3,856	4,222	-0,366
c.20	4,509	5,14	-0,631

En la interpretación de Pau Casals, el compás 11 tiene una ligera mayor duración en B', tan ligera que incluso en micro-agógica, la diferencia no es destacable: 0,0529 a favor de B'. Algo parecido sucede con los siguientes tres compases: en el compás 14, en B' dura 0,064 más que en B. En el compás 15, en B' dura 0,019 más que en B, y finalmente en el compás 18, hay una diferencia de 0,017 a favor de B' respecto a B. Las diferencias más significativas entre la primera interpretación y la repetición se pueden observar en los compases 1, 2 y 9 en favor de la primera interpretación y en el compás final de la repetición, el 20. Por su escaso margen, en el compás 3, la imperceptible diferencia juega a favor de A frente a A' por 0,039 segundos. Por tanto, de los 20

compases, en la primera parte todos los compases duran más en A que en A', con el matiz mencionado del compás 3. En la segunda parte, cuatro compases tienen mayor duración en B y ocho la tienen en B', con los comentarios señalados. Así, en la interpretación que Casals realiza de la parte A, todos los compases duran más en la primera interpretación que en la repetición. Respecto a la parte B, de los 12 compases, en cuatro se mantiene esta tendencia expresada en A, pero en ocho la tendencia se invierte.

Mirando el mismo parámetro en la interpretación de Gastinel presentada en la Tabla N°5, no se observa una tendencia tan clara. Aquí no existe un patrón como tal: en la parte A son

cuatro los compases que duran más en la primera interpretación y cuatro en la repetición. En la parte B, son tres los que tienen una duración mayor en en la primera interpretación aunque dos de ellos con un escaso margen que acotado al decisegundo sería de 0,0. En esta versión de Anne Gastinel, el compás 2 tiene una imperceptible diferencia a favor de A frente a A' de 0,014, caso similar al del com-

pás 4 con 0,072 esta vez a favor de A' frente a A. En el compás 15 la diferencia es de 0,07 a favor de B, y en el compás 16, 0,041 a favor también de B. Mirando el parámetro del compás en esta segunda lupa, Gastinel realiza mayores duraciones en la repetición de A y B que en la primera interpretación.

Tabla 5

Duraciones de los compases en Gastinel.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.1	4,278	4,152	0,126
c.2	3,979	3,965	0,014
c.3	3,464	3,677	-0,213
c.4	4,458	4,53	-0,072
c.5	3,615	4,062	-0,447
c.6	3,502	3,281	0,221
c.7	3,636	3,908	-0,272
c.8	4,298	4,111	0,187
c.9	4,087	4,259	-0,172
c.10	3,521	4,097	-0,576
c.11	3,39	3,809	-0,419
c.12	4,162	4,034	0,128
c.13	4,101	4,258	-0,157
c.14	3,687	3,885	-0,198
c.15	3,77	3,7	0,07
c.16	3,888	3,847	0,041
c.17	4,314	4,484	-0,17
c.18	3,705	3,829	-0,124
c.19	3,689	4,581	-0,892
c.20	4,471	6,232	-1,761

Tanto la versión de Pau Casals de la Sarabande como la de Anne Gastinel, coinciden en el compás de mayor duración, el último de la repetición que pone fin a la obra. No coinciden en el compás de menor duración, que es el 11 con 3,39 en la primera interpretación de

Gastinel, y el compás 6, con una duración de 3,552 en la repetición de la versión de Casals.

Mirando diferencias destacables por encima del medio segundo, Casals toca el primer compás 0,557 más largo en A, y el compás 20

dura más en B' con una diferencia de 0,631. Por tanto, las mayores diferencias ya destacables se dan tan solo en el primer y último compás. En la versión de Gastinel no se repite esta idea interpretativa: aquellos compases que se acercan a medio segundo de duración son destacables, como la diferencia de 0,447 del compás 5 a favor de A', el compás 10, con 0,576 a favor de B' y el compás 11, a favor también de B'. Se acerca al segundo de diferencia el compás 19, con 0,892 a favor de B' y el 1'761 del compás 20 con una duración mayor también en B'. Por tanto, en la segunda lupa y tal y como sucedía en la primera, se sigue observado una mayor polarización de los extremos en la versión de Gastinel con respecto a la de Casals.

Para acabar con la segunda lupa, en la Tabla N°6 se comparan las duraciones de los compases esta vez entre Casals y Gastinel, habiendo restado la duración de Casals a la de Gastinel. Así, un resultado positivo determina una mayor duración en la interpretación del violonchelista catalán y viceversa.

Tabla 6

Diferencias entre ambas interpretaciones respecto a la duración de los compases.

Compases	Duración primera int.	Duración repetición
c.1	0,79	0,359
c.2	0,639	0,331
c.3	0,333	0,081
c.4	-0,108	-0,295
c.5	0,364	-0,325
c.6	0,303	0,271
c.7	0,367	-0,056
c.8	0,113	0,114
c.9	0,311	-0,239
c.10	0,394	-0,284
c.11	0,409	0,043
c.12	-0,102	-0,151
c.13	-0,009	0,124
c.14	-0,088	-0,222
c.15	-0,014	0,075

c.16	0,192	0,129
c.17	-0,201	-0,219
c.18	0,225	0,119
c.19	0,167	-0,359
c.20	0,038	-1,092

Como se puede observar en los resultados, en 14 ocasiones de 20, Casals toca más largos los compases en la primera interpretación, mientras que en la segunda, son 10 y 10, mitad y mitad. En la primera interpretación, los compases 13, 14 y 20 tienen una duración que acotada al decisegundo es de 0,0, virtualmente iguales o, en todo caso, con una imperceptible diferencia a tiempo real. Destaca, en la búsqueda de igualdades si las hubiere, el compás 13, con una duración de 0,003 en favor de la interpretación de Gastinel, también (o todavía más, si cabe) virtualmente igual a la de Casals. En la repetición, las igualdades de encuentran en los compases 3, 7, 11 y 15. En cuanto a la mayor divergencia, en el último compás de la repetición la diferencia micro-agógica es abismal, por encima del segundo en la versión de Gastinel. En datos acotados al milisegundo, una diferencia de esta envergadura es más que notable.

TERCERA LUPA: LOS PULSOS

La tercera y última lupa se establece en los pulsos, 3 por cada compás. A excepción del compás 8 donde hay una blanca con puntillo, el resto de compases se pueden hacer mediciones diferenciadas por pulsos. Con el fin de obtener el dato de ese compás 8 también, se ha subdividido la blanca con puntillo en tres partes iguales. Para la correcta localización de los datos, se ha colocado una primera columna con el número de compás, y una segunda con el número de pulso (1, 2 o 3).

Respecto a interpretación de Pau Casals y como se puede observar en la Tabla N°7, la mayor diferencia se puede ver en la primera nota, muy notable, de 0,412 entre la primera interpretación y la repetición. Como dato llamativo pero casi anecdótico, el tercer pulso del tercer compás tiene la misma duración ajustada al milisegundo en ambas.

De los 24 pulsos, tan solo en 5 la duración es mayor en a la repetición. Y lo que es más destacable: estas duraciones en favor de B marcan 0,0 si se limitara al decisegundo. En 2 ocasiones, con una marca 0,00 si se limitara al centisegundo, se aprecian diferencias tan solo al milisegundo. Así, puede determinarse que virtualmente supone una no intencionalidad en alargar visiblemente la interpretación en la repetición. De todos modos, esta mayor duración en la primera interpretación presenta valores de 0,0 al decisegundo en 15 ocasiones. Con este dato, en 15 casos (incluyendo el

tercer pulso del compás 4) no parece que Casals tenga una intencionalidad en diferenciar ambas interpretaciones de forma global en lo que respecta a los pulsos. En los casos donde sí se aprecian diferencias, destaca la primera nota con una mayor duración de 0,415 y el tercer pulso del compás 7 con 0,201. Este pulso es previo a la nota final de la parte A, y Casals opta por alargarlo decididamente antes de la repetición y no tras ella.

Tabla 7

Duraciones de los pulsos en Casals. Parte A.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.1	1	1,932	1,52	0,412
c.1	2	1,328	1,334	-0,006
c.1	3	1,808	1,657	0,151
c.2	1	1,5	1,43	0,07
c.2	2	1,357	1,256	0,101
c.2	3	1,761	1,61	0,151
c.3	1	1,297	1,244	0,053
c.3	2	1,146	1,16	-0,014
c.3	3	1,354	1,354	0
c.4	1	1,235	1,23	0,005
c.4	2	1,293	1,244	0,049
c.4	3	1,822	1,761	0,061
c.5	1	1,334	1,213	0,121
c.5	2	1,085	0,92	0,165
c.5	3	1,56	1,604	-0,044
c.6	1	1,186	1,084	0,102
c.6	2	1,16	1,136	0,024
c.6	3	1,459	1,332	0,127
c.7	1	1,18	1,218	-0,038
c.7	2	1,253	1,265	-0,012
c.7	3	1,57	1,369	0,201
c.8	1.2.3	1,47	1,408	0,062

Analizando los datos reflejados en la Tabla N°8, la interpretación de Gastinel en esta parte A muestra otros patrones diferentes a lo expuesto sobre la versión de Casals. De los 25 pulsos, en 13 de ellos hay una duración mayor en la repetición frente a 12 pulsos de la primera interpretación. Se trata pues de un balance prácticamente similar en favor de una u otra entre ambas partes. Viendo el total de notas donde la duración limitada al decisegundo es de 0,0, hay 17 contando con la blanca con puntillo separada en 3 partes. Por tanto, otra visión podría determinar que ese equilibrio entre las dos partes no es tal, y que hay una intencionalidad en conjunto de no diferenciar la primera interpretación de la repetición.

Respecto a los pulsos destacadamente diferenciados, se encuentra el tercer pulso del compás 5, así como el primer pulso del compás 6. Ambos están seguidos, pero Gastinel no los destaca en el mismo lugar de su grabación, ya que el primero es largo en la repetición mientras que el segundo es largo en la primera interpretación. Así pues, ese alargamiento se desplaza un pulso hacia delante en la repetición frente a la primera interpretación. También se toma más tiempo en el primer pulso del compás 3 en la repetición.

Tabla 8

Duraciones de los pulsos en Gastinel. Parte A.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.1	1	1,504	1,531	-0,027
c.1	2	1,102	1,074	0,028
c.1	3	1,672	1,547	0,125
c.2	1	1,381	1,449	-0,068
c.2	2	1,099	1,114	-0,015
c.2	3	1,499	1,402	0,097
c.3	1	1,295	1,548	-0,253
c.3	2	0,948	0,867	0,081
c.3	3	1,221	1,262	-0,041
c.4	1	1,243	1,247	-0,004
c.4	2	1,198	1,254	-0,056
c.4	3	2,017	2,029	-0,012
c.5	1	1,648	1,638	0,01
c.5	2	0,903	1,005	-0,102
c.5	3	1,064	1,419	-0,355
c.6	1	1,369	1,102	0,267
c.6	2	0,946	1,013	-0,067
c.6	3	1,187	1,166	0,021
c.7	1	1,181	1,347	-0,166
c.7	2	1,162	1,125	0,037
c.7	3	1,293	1,436	-0,143
c.8	1.2.3	1,432	1,37	0,062

Comparando ambas grabaciones y como se refleja en la Tabla N°9, las diferencias se observan en cada pulso, destacando más la variedad que la falta de ella. En definitiva, hay más divergencias que convergencias. En la primera interpretación, las mayores discrepancias interpretativas (entiéndase), se dan entre la primera nota que Casals interpreta con una duración excepcional. Por otra parte, Gastinel opta por alargar el primer pulso del compás 5 con una duración de 0,314, mientras que Casals opta por hacerlo en el tercero con 0,496. En la repetición, Gastinel alarga el primer pul-

so del tercer compás como novedad respecto a la primera interpretación, y Casals lo hace en el segundo. El tiempo que se toma Gastinel en el primer pulso del compás 5 (al igual que la primera interpretación), esta vez no se lo toma Casals en el tercero. El dato anecdótico se da en la diferencia en la nota final, porque a pesar que tanto Casals como Gastinel tienen diferentes duraciones para esta media de la blanca con puntillo tanto en la primera interpretación como en la repetición, la diferencia entre ambos es siempre la misma.

Tabla 9

Diferencias entre ambas interpretaciones respecto a la duración de los pulsos.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición
c.1	1	0,428	-0,011
c.1	2	0,226	0,26
c.1	3	0,136	0,11
c.2	1	0,119	-0,019
c.2	2	0,258	0,142
c.2	3	0,262	0,208
c.3	1	0,002	-0,304
c.3	2	0,198	0,293
c.3	3	0,133	0,092
c.4	1	-0,008	-0,017
c.4	2	0,095	-0,01
c.4	3	-0,195	-0,268
c.5	1	-0,314	-0,425
c.5	2	0,182	-0,085
c.5	3	0,496	0,185
c.6	1	-0,183	-0,018
c.6	2	0,214	0,123
c.6	3	0,272	0,166
c.7	1	-0,001	-0,129
c.7	2	0,091	0,14
c.7	3	0,277	-0,067
c.8	1.2.3	0,038	0,038

Respecto a la parte B y como se muestra en la Tabla N°10, hay un total de 36 pulsos. En la versión que Pau Casals registró, estos pulsos marcan una diferencia acotada al centisegundo de 0,0 en 28 ocasiones, por lo que la constante vuelve a ser la igualdad dentro de que cada una es diferente. La excepción está

en el segundo pulso del compás 13, donde, al milisegundo, ambos pulsos son iguales en la primera interpretación y en la repetición. Las diferencias más notables se dan en el primer pulso del compás 13 en la repetición, así como en el primer pulso del compás 9 que da

Tabla 10

Duraciones de los pulsos en Casals. Parte B.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.9	1	1,634	1,421	0,213
c.9	2	1,256	1,166	0,09
c.9	3	1,508	1,433	0,075
c.10	1	1,354	1,222	0,132
c.10	2	1,047	1,132	-0,085
c.10	3	1,514	1,459	0,055
c.11	1	1,226	1,3	-0,074
c.11	2	1,047	1,119	-0,072
c.11	3	1,526	1,433	0,093
c.12	1	1,258	1,255	0,003
c.12	2	1,279	1,224	0,055
c.12	3	1,523	1,404	0,119
c.13	1	1,43	1,749	-0,319
c.13	2	1,096	1,096	0
c.13	3	1,566	1,537	0,029
c.14	1	1,238	1,206	0,032
c.14	2	1,018	1,076	-0,058
c.14	3	1,343	1,381	-0,038
c.15	1	1,229	1,206	0,023
c.15	2	1,169	1,226	-0,057
c.15	3	1,358	1,343	0,015
c.16	1	1,203	1,197	0,006
c.16	2	1,302	1,233	0,069
c.16	3	1,575	1,546	0,029
c.17	1	1,471	1,528	-0,057
c.17	2	1,192	1,224	-0,032
c.17	3	1,45	1,513	-0,063

c.18	1	1,302	1,239	0,063
c.18	2	1,204	1,279	-0,075
c.18	3	1,424	1,43	-0,006
c.19	1	1,2	1,25	-0,05
c.19	2	1,244	1,395	-0,151
c.19	3	1,412	1,577	-0,165
c.20	1	1,384	1,369	0,015
c.20	2	1,449	1,766	-0,317
c.20	3	1,676	2,005	-0,329

Los datos de la parte B de la versión de la Sarabande que registró Anne Gastinel se pueden ver en la Tabla N°11. Aquí se observan cuatro pulsos a destacar notablemente. El primero de ellos es claramente el último pulso, donde se aprecia una diferencia a favor de la repetición de 0,954, cercana al segundo (lo que en una tercera lupa micro-agógica es una diferencia muy remarcable). Con una duración superior

al medio segundo, con 0,672, el primer pulso del compás 10 tiene una duración mayor en la primera interpretación: si Casals destacaba el primer pulso del compás 9, Gastinel lo hace en el 10. Como tercer punto destacable, el compás 12: el primer pulso destaca como largo en la primera interpretación (0,323), el segundo en la repetición (-0,223), y el tercer pulso es prácticamente similar (0,028).

Tabla 11

Duraciones de los pulsos en Gastinel. Parte B.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición	Diferencia
c.9	1	1,42	1,479	-0,059
c.9	2	1,144	1,279	-0,135
c.9	3	1,523	1,501	0,022
c.10	1	1,223	0,551	0,672
c.10	2	0,986	1,114	-0,128
c.10	3	1,312	1,485	-0,173
c.11	1	1,266	1,46	-0,194
c.11	2	0,897	0,875	0,022
c.11	3	1,227	1,474	-0,247
c.12	1	1,341	1,018	0,323
c.12	2	1,097	1,32	-0,223
c.12	3	1,724	1,696	0,028
c.13	1	1,681	1,77	-0,089
c.13	2	0,985	0,967	0,018
c.13	3	1,435	1,521	-0,086

c.14	1	1,45	1,531	-0,081
c.14	2	0,988	0,994	-0,006
c.14	3	1,249	1,36	-0,111
c.15	1	1,599	1,657	-0,058
c.15	2	0,973	0,949	0,024
c.15	3	1,198	1,094	0,104
c.16	1	1,502	1,335	0,167
c.16	2	1,416	1,368	0,048
c.16	3	0,97	1,144	-0,174
c.17	1	1,494	1,413	0,081
c.17	2	1,077	1,023	0,054
c.17	3	1,743	2,048	-0,305
c.18	1	1,433	1,35	0,083
c.18	2	0,972	1,137	-0,165
c.18	3	1,3	1,342	-0,042
c.19	1	1,082	1,197	-0,115
c.19	2	1,066	1,297	-0,231
c.19	3	1,541	2,087	-0,546
c.20	1	1,348	1,51	-0,162
c.20	2	1,259	1,13	0,129
c.20	3	1,864	2,818	-0,954

Para acabar, se compara finalmente esta parte B con los datos presentados en la Tabla N°12. De los treinta y seis pulsos, ocho duran en la primera interpretación 0,0 al corte del centisegundo, y trece lo hacen en la repetición. Según estos datos, prima la variedad. Dentro de esa variedad, en la primera interpretación es de destacar que las diferencias no superan el 0,3 más que en dos ocasiones: la primera, de manera muy notable en el tercer pulso del compás 16, con 0,605 más tiempo en la interpretación de Pau Casals. La segunda, en el primer pulso del compás 15, con 0,37 más en la versión de Gastinel. En la repetición, con mucha más variedad y picos de diferencias, destaca con 0,607 la duración que Pau Casals le da por encima de la de Anne Gastinel al primer pulso del compás 10. Casals también se toma más tiempo en el tercer pulso del compás 16 (ya lo hizo en la primera interpre-

tación), y en el penúltimo pulso, preparando el final. En cambio, Gastinel se toma su tiempo de más en el primer pulso del compás 14 con 0,325 (ya se tomó 0,212 en la primera parte), en el primer pulso del compás 15 con 0,451 (lo hizo en la primera parte con 0,37) y en el tercer pulso del compás 17 con 0,535 (lo hizo con menor intensidad en la primera interpretación con 0,293). Como novedad respecto a la primera interpretación, cambia el tercer pulso del compás 19, con una duración 0,51 mayor que la de Casals, que fue 0,129 en la primera interpretación. Finalmente, el pulso que destaca por encima de todos es el último, que coincide con la nota final, donde Gastinel se toma mucho más tiempo que Casals, concretamente 0,813 más.

Tabla 12

Diferencias entre ambas interpretaciones respecto a la duración de los pulsos.

Compases	Pulso	Duración primera int.	Duración repetición
c.9	1	0,214	-0,058
c.9	2	0,112	-0,113
c.9	3	-0,015	-0,068
c.10	1	0,131	0,671
c.10	2	0,061	0,018
c.10	3	0,202	-0,026
c.11	1	-0,04	-0,16
c.11	2	0,15	0,244
c.11	3	0,299	-0,041
c.12	1	-0,083	0,237
c.12	2	0,182	-0,096
c.12	3	-0,201	-0,292
c.13	1	-0,251	-0,021
c.13	2	0,111	0,129
c.13	3	0,131	0,016
c.14	1	-0,212	-0,325
c.14	2	0,03	0,082
c.14	3	0,094	0,021
c.15	1	-0,37	-0,451
c.15	2	0,196	0,277
c.15	3	0,16	0,249
c.16	1	-0,299	-0,138
c.16	2	-0,114	-0,135
c.16	3	0,605	0,402
c.17	1	-0,023	0,115
c.17	2	0,115	0,201
c.17	3	-0,293	-0,535
c.18	1	-0,131	-0,111
c.18	2	0,232	0,142
c.18	3	0,124	0,088
c.19	1	0,118	0,053
c.19	2	0,178	0,098
c.19	3	-0,129	-0,51
c.20	1	0,036	-0,141
c.20	2	0,19	0,636
c.20	3	-0,188	-0,813

CONCLUSIONES

Tal y como menciona David Blum en su trabajo sobre Pau Casals, parece ser que el intérprete catalán realizaba un exhaustivo trabajo nota por nota y a velocidad lenta que se refleja en la investigación presentada, por lo que el resultado final no es fruto de la improvisación. Casals como docente, transmitía la importancia de realizar este análisis micro-agógico, qué hacer con cada nota, una lupa que “no agrandaba el espacio sino el tiempo” (Blum 2000a, p.111). Analizaba fragmentos de las Suites para decidir qué hacer en cada momento y fomentaba esta práctica de estudio a sus alumnos. Luego, una interpretación a tiempo real refleja sin duda el trabajo hecho a pequeña escala. Por los datos que se han extraído de la versión de Anne Gastinel, se puede afirmar que la violonchelista francesa realiza también una interpretación consciente y no fruto de la arbitrariedad o la improvisación.

En lo relativo a los datos obtenidos y a pesar de lo costoso de la medición de cada nota de manera manual con el programa Sonic Visualiser, la interpretación de los resultados muestra lo que se puede descubrir si el foco se pone en el detalle y no en el todo. Si bien la Sarabande no es un movimiento que se toque especialmente rápido, las diferencias agógicas más sutiles son difíciles de percibir a tiempo real. Tan solo un análisis de la micro-agógica y de las duraciones nota por nota puede arrojar luz sobre las pequeñas diferencias que se han presentado e interpretado, y que a priori, con una duración total similar, podrían tender a interpretarse como grabaciones con más convergencias que divergencias.

Analizando los aspectos que se han tratado, se puede ver que, si bien existen ciertas convergencias, ambas interpretaciones muestran dos maneras diferentes de tocar la Sarabande en un similar espacio de tiempo, dos interpretaciones diferentes en tres lupas de análisis con focos diferenciados. Hay más divergencias que convergencias, por pequeñas que estas sean. Incluso cabe afirmar que son cuatro maneras, si se incluyen las repeticiones. Con un silencio inicial y final prácticamente idéntico en ambas grabaciones y en una obra con un claro predominio de igualdad en los valores rítmicos, la riqueza que aporta el intérprete hace que las posibilidades sean grandes, lo que enfatiza su labor. En definitiva dos intérpretes, dos posibilidades diferentes, pero no opuestas. En el análisis de las partes A-A' y B-B', los datos

muestran dos propuestas totalmente diferentes. A medida que la lupa se va acercando, las pequeñas convergencias y divergencias se multiplican. En la primera lupa, la de los grupos de 4 compases, hay una mayor igualdad general en Casals y una interpretación más irregular o variada en Gastinel. Son dos interpretaciones divergentes, pero la de Gastinel es más amplia por los extremos; de ella son el grupo más largo y el más corto. En esta primera lupa, se han podido observar algunas similitudes llamativas, como la escasa diferencia en el cuarto grupo de la primera interpretación y todavía más escasa diferencia en el segundo grupo de la repetición entre ambas interpretaciones. Respecto a la segunda lupa y en la versión de Pau Casals, en la parte A hay una clara tendencia a una mayor duración en la primera interpretación respecto a la repetición, mientras que en B, la tendencia es mayoritariamente la contraria. Este claro patrón no se repite en la versión de Anne Gastinel, que no presenta ningún patrón claro en una versión más polarizada también en los parámetros de la segunda lupa. Ambas versiones de la Sarabande comparten la ubicación del compás de mayor duración, que es el último de la repetición que pone fin a la obra, por el tiempo que se toman en el ritardando final. No obstante, ese excepcional tiempo que se toman no es igual en ambas versiones, ya que en Gastinel es algo más de 1 segundo que en Casals, lo que en micro-agógica, es un tiempo sobresaliente.

Como menciona David Blum (2000a, p.80), “para Casals, la primera nota es la puerta por la que el impulso divino entra en nuestra esfera terrenal”. Así se ve en la tercera lupa, donde Casals se toma un tiempo excepcionalmente largo en el primer pulso que da inicio a la obra. Es sabido que Casals le daba una especial importancia a la primera nota de la obra, y se ve en su duración: en sus propias palabras, “la primera nota siempre debe oírse” (Blum 2000b, p.168). Casals defendía que esta primera nota debía ser más larga que el resto, optando por destacarla por su duración: “esto da una carácter de rubato muy agradable, lo que no quiere decir que sea rubato. No debemos oír una nota tras otra como si fuera una máquina” (Blum 2000a, p.150). Por lo demás, y dadas las escasas diferencias en los datos obtenidos, no parece que haya una especial intención por parte de Casals en alargar los pulsos en la primera interpretación o en la repetición. En cambio, Gastinel reparte 13 a

12 la mayor duración en la repetición y en la primera interpretación respectivamente, si bien los escasos márgenes de este equilibrio bien pudieran dar una lectura similar a la realizada en la interpretación de Casals.

Las dos interpretaciones de la Sarabande, compartiendo una similar duración, están llenas de sutiles convergencias y divergencias en una obra donde, como se ha destacado, de 108 notas, 100 tienen el valor rítmico de corchea, lo que en un primer término presenta un punto de partida poco variado. Nada más lejos de la realidad: variedad frente a repetición, divergencias frente a convergencias, diferencias frente a similitudes. Respetando la partitura de Bach, se visualiza el amplio margen que hay para la interpretación y del que tan buen uso hacen tanto Anne Gastiel como Pau Casals.

BIBLIOGRAFÍA

- Alavedra, J. (1975). Pau Casals. Barcelona: Editorial Aedos.
- Baldock, R. (1994). Pau Casals. Barcelona: Paidós testimonios.
- Blum, D. (2000a). Casals y el Arte de la Interpretación. Barcelona: Idea Books.
- . (2000b). El arte del cuarteto de cuerda. El Cuarteto Guarneri en conversación con David Blum. Barcelona: Idea Books.
- Corredor, J. M. (1975). Pablo Casals nos cuenta su vida. Conversaciones con el maestro. Barcelona: Editorial Juventud.
- Eisenberg, M. (1943). Casals and the Bach Suites. *Violins and Violinists*, 1-2.
- Gardner, C. (3 de junio de 2008). Too young to play Bach? There is no need for an age limit on playing the cello suites. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/music/musicblog/2008/jun/03/tooyoungtoplaybach>
- Hepstein, H. (ed.) (1988). *Sechs Suiten für Violoncello solo*. Kassel: Bärenreiter Verlag. Recuperado de [http://imslp.eu/files/imglnks/euimg/f/f6/IMSLP480717-PMLP164353-bachNBAVI,-2suiteV\(c-Moll\)BWV1011textl.pdf](http://imslp.eu/files/imglnks/euimg/f/f6/IMSLP480717-PMLP164353-bachNBAVI,-2suiteV(c-Moll)BWV1011textl.pdf)
- Kemp, L. (junio de 2008). Bach Cello Suites. Passionate about Bach but maybe this loving player is a touch too intense. *Gramophone*. Recuperado de <https://www.gramophone.co.uk/review/bach-cello-suites-3>
- Saenz, I. (2017a). Pau Casals (1876-1973), el virtuoso autodidacta. *Artseduca*, 16, 110-129.
- . (2017b). Pau Casals y el re-descubrimiento de las Suites para violoncello solo de J.S. Bach. *El Artista*, 14, 83-93.
- . (2018a). Casals y Bach: análisis performativo de la agógica en la Sarabande BWV 1011. *Quodlibet, Revista de Especialización Musical*, 67, 50-65.
- . (2018b). Herramientas “software” para la interpretación musical. Un método de análisis para descubrir la micro-agógica. *Journal of Sound, Silence, Image and Technology*, 1, 14-23.
- Siblin, E. (2011). Las Suites para violonchelo. En busca de Pau Casals, J.S. Bach y una obra maestra. Madrid: Turner Música.
- Talbot, J. (31 de mayo de 2008). Bach: Solo Cello Suites BWV1007–12. *The Strad*. Recuperado de <https://www.thestrad.com/bach-solo-cello-suites-bwv1007-12/621.article>
- Zurita, T. (2015). La interpretación del violonchelo romántico: de Paganini a Casals. Barcelona: Antoni Bosch editor.



Natalia Ollora – Triana
Miguel Corbí

Facultad de Educación de la Universidad de Burgos

**“EL BAILARÍN Y SU
CONFIGURACIÓN
COMO CATEGORÍA EN UNA
OBRA DE DANZA”**

**THE DANCER AND HIS CONFIGURATION
AS A CATEGORY IN A DANCE PLAY**

RESUMEN

El presente artículo analiza las categorías que definen el bailarín como principal elemento de significación o signo para la construcción de la semiótica de la danza partiendo de la revisión documental. Dentro de un paradigma plural que integra el análisis cualitativo y la investigación basada en el arte, y desde la metodología observacional elaboramos un instrumento de análisis ad hoc con el objetivo de estudiar la relación entre movimiento y espacio y el carácter generador de significado dentro del proceso de comunicación. Entre los resultados más destacados resaltamos categorizar los signos que delimitan este elemento a modo descriptivo y de herramienta de análisis. Estos permiten concluir cómo, de manera principal pero no única, este elemento y la organización o conformación de sus signos, generan significado dentro del discurso de las obras de danza y son una aportación a su semiótica como un conjunto de elementos de creación con significado.

PALABRAS CLAVE

Danza, Comunicación, Bailarín, Semiótica, Significado

ABSTRACT

This article analyses the categories that define the dancer as the main element of significance for the construction of dance semiotics based on a documentary review. Within a plural paradigm that integrates qualitative analysis and art-based research, and from observational methodology, we developed an ad hoc analysis instrument headed to study the relationship between movement and space, and the features that generates meaning within the communication process. Among the most outstanding results we highlight categorizing the signs that delimit this element as a descriptive and analytical tool. These allow us to conclude how, in a main but not unique way, this element and the organization or conformation of its signs generate meaning within the discourse of dance plays and also being a contribution to its semiotics as a set of elements of creation with meaning.

KEYWORDS

Dance, Communication, Dancer, Semiotic, Meaning.

EL BAILARÍN Y SU CONFIGURACIÓN COMO CATEGORÍA EN UNA OBRA DE DANZA

Natalia Ollora–Triana
Miguel Corbí

Facultad de Educación de la Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

Abordamos en este artículo la consideración de la danza escénica o teatral con fines artísticos, como una forma de comunicación que desarrolla una narrativa propia dentro de una semiología particular, dedicando los conocimientos de esta a la comprensión del arte de la danza como un sistema de signos con significado (Bobes, 1987; Bobes, 2004 & Illiescu, 2011; Kowzan, 1997; Popa, 2015). Estas narrativas se trazan por los elementos que forman parte de sus particularidades y formas de desarrollo en el momento de la creación y posterior representación (Toro Calonge & López-Aparicio Pérez, 2018).

Decimos que hay comunicación cuando una señal, signo o conjunto de signos o mensaje es enviada desde un emisor a un destinatario y exige una respuesta interpretativa de este destinatario. Esta respuesta interpretativa o comprensión del mensaje sólo puede darse cuando existe un código, por lo tanto, si queremos conformar la semiótica de la danza se debe postular la existencia de un lenguaje de la danza (Thibaud, C. citado por Del rosario Morales, 2011).

Por otro lado, se considera que el hecho de pertenecer al conjunto de artes escénicas le otorga una condición estética, concepto que se debe aceptar para el estudio de la comunicación. En función de un espacio y un tiempo histórico y cultural, la obra (contenido/mensaje) adquiere significado únicamente como símbolo exterior (significante, significant) según la terminología de Saussure (Mukarovsky, 1977), lingüista que en su estudio de los signos define una estructura dual constituida por significante, como unidad que puede ser tanto acústica como visual, y significado como la idea o concepto evocado en la mente, ambos están uni-

dos por un vínculo arbitrario y ha sido creado por el hombre (Zecchetto, 2002), por lo que corresponde a la conciencia colectiva. Una significación determinada y construida a partir de lo que se ve o percibe, de lo que Bourdieu (1997) denomina capital cultural, y de la comprensión individual del colectivo receptor, en este momento y lugar concreto. Estos elementos subjetivos equivalen a lo que Fechner resume como “factor asociativo” de la percepción estética (Cuesta, 2005). Algunos de estos elementos pueden ser objetivados como signos que se encuentran en el colectivo tanto del emisor como del receptor, aportándole un significado objetivo y una asociación subjetiva a la obra de arte.

Considerando pues que el arte es un lenguaje que integra una referencialidad subjetiva y una referencialidad objetiva y que estas se hallan en el colectivo que forma parte del hecho comunicativo concreto, emerge la necesidad de entender cómo se constituye este sistema de signos que aportan una parte de significado objetivo al mensaje enviado entre el creador e intérprete y el receptor.

Tras realizar una revisión documental, con el fin de conocer los diferentes signos que están presentes en las creaciones escénicas y así construir los significados de las obras, se consideraron pertinentes las aportaciones realizadas por Fistcher-Litche (1983) y Pavis (2000) a partir del análisis de los espectáculos teatrales, además de los estudios de Kowzan (1986), Dallal (1988; 2007) y Adshead et al. (1999), acerca de sus análisis sobre los elementos que forman la danza escénica.

A lo largo de toda la historia y las creaciones, la danza se halla sustentada en el movimiento como elemento caracterizador (Radoslav, 2008). Este movimiento se relaciona con otros

elementos como signos en una interacción entre niveles semióticos (Ata & Queiroz, 2019; Bobes, 2004; Mangieri, 2010; Muntanyola & Belli, 2016; Popa, 2015; Vieites, 2016). Por lo tanto, dentro del movimiento como elemento, está todo lo que implica al ser humano motriz, cognitiva, expresiva y socialmente (Batalha, 1983). El bailarín es esencial como materia prima (Dallal, 1988) y el movimiento con todas sus dimensiones será una de las características fundamentales (Carlóni, 2018).

Considerando la semiología de la danza como un sistema de signos portadores de significado y delimitadores de un estilo o paradigma, nuestro artículo asume que el cuerpo y su movimiento es el principal elemento discursivo con significación como signo de dicha semiología, y tratamos de responder a los siguientes objetivos e hipótesis:

- Analizar la expresión danzada del bailarín, como elemento de significación, portador de significado, con el fin de realizar una configuración concreta para la creación y la recepción.
- Conocer los signos que configuran el elemento corporal y el movimiento del bailarín como generador y portador de significado en el proceso de comunicación entre el creador e intérprete y el público como parte de la semiología de la danza.

Esto lleva al planteamiento como hipótesis del artículo: definir los signos que conforman el elemento de la expresión danzada del bailarín de una forma concreta por el creador, favorecerá el proceso de comunicación, tanto la emisión como la recepción, además de categorizar las obras dentro de un estilo o paradigma concreto de creación.

Como segunda hipótesis: los signos del bailarín y su expresión danzada constituye un elemento portador de significado y delimitador de los diferentes estilos de danza.

SEMIÓTICA DE LA DANZA: EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO COMO SIGNO

A través de un análisis coreográfico histórico se pueden llegar a definir cuáles son estos elementos como signos semiológicos. En danza,

además del cambio en el uso del libreto y de la narración, también se producen cambios substantivos en el uso de los elementos de significación para proponer una nueva forma de "danzalidad" como un lugar de experimentación fundamentado en la nueva noción de teatralidad (lugar de experimentación teatral) que involucra una escena revolucionaria dentro del "giro corporal" (Grumann Sölter, 2008), esta nueva danzalidad tendrá implicaciones tanto en el proceso de creación como en el de comunicación. Estos elementos configuran la acción como mensaje a transmitir, tienen una referencia interna en la propia obra y unos referentes externos, y es el espectador el que ha de partir de lo que ve para crear el significado.

Como espectáculo escénico sucede una comunicación entre emisor, intérpretes y creadores, y receptor o público, por lo tanto y según Sonesson (2009), la danza es un asunto de significados, pero más allá del hecho de tratarse solo de signos, la semiótica contemporánea busca descubrir una estructura más profunda del sentido para que suceda la comunicación. El signo es una manera posible de significar, pero existen otras formas de significar, por tanto, la semiótica de la danza debe tener la misión de aclarar cómo las "cosas" que suceden en la interpretación significan, cómo se crean los significados y cómo se hacen accesibles a los demás (Sonesson, 2009).

Para el estudio de la danza desde la semiología, se deben considerar las obras como universos esencialmente heterogéneos y establecer vínculos entre rasgos de cualquier naturaleza, poniendo en juego regímenes de signos y no signos variados planteados, desde el movimiento, las imágenes, el sonido los colores, la palabra, etc, que posibilitan diversos universos de significación que influirán en la comprensión (Farabello, 2012).

Para definir los signos que podemos llamar de significación, y siguiendo el modelo de sistematización de Kowzan (1986) desarrollado dentro del teatro, consideraremos los siguientes elementos como aquellos que van a configurar un modelo de análisis de la danzalidad de las obras, y además de construir el sistema semiótico, delimitarán los paradigmas de creación o estilos. Vamos a realizar el análisis del cuerpo del bailarín y su movimiento como materia propia de la danza, en un espacio y un tiempo en relación a la obra. Para referirnos al término cuerpo se consideran los plan-

Tabla 1

El signo en la danza a partir de Kowzan (1986)

SIGNO	FORMA QUE ADQUIERE	DE QUIEN DEPENDE LA EMISIÓN	MARCO	TIPO DE SIGNO
Libreto	Texto de la dramaturgia	Músico coreógrafo dramaturgo	Mundo dramático	<i>Signos múltiples: coreógrafo, bailarín músico, escenógrafo...</i>
Maquillaje Peinado Indumentaria	Aparencia externa del bailarín	Externos al bailarín	Espacio y tiempo	
Mímica Gesto Movimiento Baile / danza Kinesfera	Expresión danzada	Propios del bailarín	Espacio y tiempo	Signos visuales
Accesorios Decorado Iluminación	Características del espacio escénico	Externos al bailarín	Espacio y tiempo	Signos visuales
Música Espacio sonoro	Efectos sonoros		Tiempo	Signos auditivos

teamientos de Guzmán (2008) basados en los estudios de Sartre (1972), para la autora las construcciones del cuerpo, que denomina técnicas corporales o gestualidad, son visibles en la dimensión de cuerpo interpretado (Sartre, 1972) que apela a la condición intrínseca del humano de significar, y que depende de la interpretación que el otro hace sobre cada cuerpo, además de condicionar la propia interpretación de sí como del cuerpo ajeno (González, 2016). Guzmán reconoce al lugar del registro simbólico como el ámbito característico de la construcción del cuerpo interpretado. Las estructuras corpóreas son fundamentales para la creación del significado, por lo que este signo resulta requerir de una elaboración compleja que involucra todo lo mencionado y la gestualidad (Guzmán, 2008).

Expresión danzada – propia del bailarín: Análisis del parámetro “Signos del bailarín” como elemento portador de significación

Signos del bailarín: Espacio de actuación: Interpersonal, Kinesfera y Diseño de grupo

En la danza, el movimiento es el material expresivo típico y propio sobre el que se realiza un principio de asimilación (Farabello, 2012), y todos los elementos son asimilados a este material. Este movimiento surge de un cuerpo humano y tiene un diseño temporal, ya que se desarrolla en un tiempo, y un diseño espacial que se evidencia en su forma visual (Farabello, 2012). Estas relaciones suceden en la obra de un modo tridimensional y van a supeditar a la relación de estos aspectos en el análisis del parámetro.

Comenzamos este análisis por el espacio en el que se lleva a cabo la interpretación, la obra. Este espacio de actuación relacionaría distintos componentes espaciales y conceptos entre ellos, esta parcela que existe con el bailarín es definida por Laban como el espacio personal

de este, a lo que denomina Kinesfera (Laban, 1987), de su estudio se encarga la Coreútica y a partir de su análisis profundo se definen distintos mapas de movimiento. Kinesfera es el concepto manejado por la Kinesiología o ciencias del movimiento, en ella se puede hablar de una serie de conceptos (planos, ejes, volúmenes, etc.) propios del cuerpo en el espacio y del movimiento (Laban, 1966).

Si se realiza un análisis espacial desde la Coreútica, se pueden delimitar y clasificar los diferentes paradigmas por su forma de utilización del espacio. Ya se ha definido la Coreométrica o Choreometrics (Lomax, 1968, citado en Sampedro & Botana, 2010), como un campo de conocimiento propio de danza que analiza la conexión existente entre los ideales de una cultura o una época determinada con lo representado en sus composiciones coreográficas en cuanto a configuración. De esta forma y por paradigmas, la danza clásica, propia del siglo XVIII, responde a un trato del cuerpo del bailarín que encaja en los ideales de cortesía, elegancia y pudor que se valoraban en aquella época (Abad, 2004; Megías, 2009).

El ballet clásico utiliza las direcciones primarias definidas por la Coreútica: sagital o izquierda-derecha, frontal o anterior-posterior y transversal o superior-inferior. A partir de ellas establece sus posiciones y crea sus movimientos, es por tanto simétrico, estable y ordenado (Scialom, 2017; Petrella, 2006). La danza moderna y postmoderna-contemporánea explora nuevas direcciones diferentes a las desarrolladas por Laban y multiplican las posibilidades de aplicación (Sampedro & Botana, 2010).

Las principales posibilidades y elementos de significación para la creación coreográfica dentro de la Kinesfera son (Botana, 2010):

- Verticalidad estática-Equilibrio y No verticalidad-desequilibrio: basar el equilibrio en la utilización de unos ejes o planos concretos de la kinesfera. La danza clásica utiliza las direcciones primarias para establecer sus posiciones y a partir de ahí crear sus movimientos. El equilibrio depende de la acción y técnica correcta dentro de los ejes principales. Utiliza también los planos primarios que crean estos ejes para aislar un hemicentro de otro. (Quijano, 2011). La conexión entre movimientos viene dada por decisión coreográfica, no porque el impulso natural

de uno provoque la reacción de otro. La danza moderna y más contemporánea se apoyan en líneas y planos oblicuos, espirales y diagonales, desequilibrios para transición de movimientos, ampliando las direcciones espaciales del clásico (Botana, 2010).

- Verticalidad en el salto y No verticalidad (suspensión): la utilización del plano superior e inferior varía en cada paradigma, el clásico tiende a la máxima elevación para mostrar potencia y virtuosismo técnico, además de corresponder a un deseo de ligereza (Genevieve & Prudhommeau, 1974). En moderno y postmoderno-contemporáneo se tiende a viajar, incluso a recepciones al ras del suelo enfatizando en la calidad de la sensación y no en la cantidad del salto (De la Rosa, 2017). Además, no solo utilizan el eje vertical en las direcciones como en clásico, sino diagonales en los impulsos.
- Amplitud de la base (reducida o amplia): la ocupación en el espacio de la base de apoyo para crear o ejecutar movimientos. En clásico se tiende a la mínima base de apoyo cuya máxima expresión está subiéndose a las puntas, esto provoca la alineación del cuerpo necesaria para mantener el equilibrio en el eje vertical. El moderno y postmoderno-contemporáneo utiliza la base que necesita, sin cuestionar la amplitud, con el fin de moverse libremente, hasta el punto de utilizar el suelo con toda la superficie del cuerpo (De la Rosa, 2017).
- Niveles del espacio: entendido como alturas, baja media y alta. El clásico trabaja los niveles medio y alto alcanzando su altura máxima con los portés, sin embargo, el moderno y contemporáneo trabaja todos los niveles, incluyendo el bajo, incluso todos los niveles que se puedan alcanzar con la utilización de material para trepar (Botana, 2010; De la Rosa, 2017).
- Prima el diseño espacial (diseño de grupo en el espacio): los elencos de las compañías de repertorio clásico están compuestas por bailarines con estructuras corporales similares, lo que influye en la simetría, orden y equilibrio en el diseño espacial (Abad, 2004; Botana, 2010).

Por lo tanto, proponemos para el análisis del elemento movimiento del bailarín y sus signos de configuración dentro del espacio de actuación las siguientes tablas:

Tabla 2

Signos del bailarín: espacio de actuación; kinesfera e interpersonal

SIGNOS DEL BAILARÍN	
Espacio de actuación	
INTERPERSONAL	KINESFERA
Invasión mínima entre bailarines	Verticalidad equilibrada
Invasión máxima entre bailarines	No verticalidad (desequilibrio)
Empatía mínima entre bailarines	Verticalidad en saltos
Empatía máxima entre bailarines	No verticalidad en saltos
Tensión espacial con o sin invasión	Nivel bajo (espacial)
Rol entre bailarines definido	Nivel medio (espacial)
Rol entre bailarines intercambiable	Nivel bajo (espacial)
	Base amplia
	Base reducida
	Importancia diseño corporal espacial

Tabla 3

Signos del bailarín: espacio de actuación; Diseño de grupo

SIGNOS DEL BAILARÍN
Espacio de actuación
DISEÑO DE GRUPO
Simetría
Asimetría
Igualdad formal
Desigualdad formal
Formación espacial equilibrada visualmente
Disposición espacial jerarquizada
Rol entre bailarines intercambiable

En segundo lugar, como podemos ver en la tabla 2, dentro del parámetro de los signos del bailarín, se define el espacio interpersonal, espacio de relación que se establece entre dos o más bailarines y sus kinesferas, dentro de este lo importante es la posición entre ellos.

La puesta en escena proporciona unas relaciones espaciales y de comunicación motriz o no verbal entre los intérpretes. Según Guillén (1994) las ciencias que estudian los sistemas de comunicación que están ligados al movimiento corporal y a las conexiones psicológicas y, por tanto, a la carga significativa del movimiento en la escena son el paralenguaje, la kinésica y la proxémica.

La comunicación no verbal y su dimensión pragmática hace referencia a toda interacción o producción de movimiento interindividual portadora de información, y en el modo en el que esta afecta (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981). Como interacción motriz esencial existe la comunicación práxica (Parlebás, 2008) que comprende la directa: comunicación (entre compañeros) y contracomunicación motriz (entre adversarios), y la indirecta: constituida por gestemas (posturas, gestos, mímica...) y praxemas (acciones significativas). Este mismo autor propone un campo de estudio al que denomina Semiotricidad (Ameri, 2013; Parlebás, 2001), dedicado al estudio de las situaciones motrices a partir de sistemas de signos, en este campo los gestemas y praxemas son fundamentales, puesto que sin ser tan evidentes integran, preparan y facilitan la comunicación directa. Dentro de la danza, este concepto de comunicación práxica incluye todos los signos motrices que se emiten entre los elementos que integran el acto de la comunicación, donde el público puede emitir signos de contracomunicación motriz.

Dentro de esta comunicación uno de los campos que se refieren directamente al espacio es la proxémica. "La forma en que se utiliza el espacio comunica, también un mensaje. A la forma en que, en este sentido, se utiliza el espacio, se llama Proxemia". (Hall, 1991, p. 87), este autor afirma que el uso del espacio tiene efectos importantes en la comunicación. Dice así: "los cambios de espacio dan tono a la comunicación, la acentúan, y a veces superan a la palabra hablada" (Hall, 1991, p. 87). La proxémica es entonces el estudio de la percepción y el uso del espacio por el hombre. Está ampliamente relacionada con el comple-

jo de las actividades comportamentales y sus extensiones.

De esta forma, el espacio propio del bailarín como kinesfera, y la forma de percibir y utilizar este espacio en cada momento, como Proxémica nos permiten tener información acerca del espacio y el movimiento y establecer ciertas relaciones entre las conductas de los participantes. En danza, en la comunicación no verbal que se establece entre bailarines, la comunicación de uno influye de algún modo en la del otro. Como espacio entre bailarines existe el "espacio sociomotor" (Parlebás, 2001, pp. 208-209) como aquél en el que la comunicación se da y actúa, sería por tanto aquel espacio que se defina en el escenario y entre dos bailarines. En este espacio cada uno define su dominio, su territorio, y dentro de este territorio se definen unas distancias: distancia íntima, personal, social y pública (Botana, 2010, p. 174) que en cualquier relación humana son utilizadas inconscientemente. Las relaciones que suceden dentro de estas distancias espaciales y territoriales otorgan al elemento espacio una gran carga psicológica que al hacerse visible se convierte en significado dramático.

Otro concepto dentro de este elemento como parte de la comunicación no verbal es el de rol sociomotor (Parlebás, 2001, p. 401) y se refiere al papel que se le otorga a cada bailarín de los que colaboran en dicha comunicación.

El siguiente concepto es el de tensión espacial, y sucede dentro del espacio interpersonal, definida por Botana (2010) como la línea imaginaria que crea el bailarín al relacionar dos puntos en el espacio, este concepto también planteado por Radoslav (2008) permite comprender el simbolismo espacial y tienen que ver con el tipo de línea que parece tratar virtualmente los cuerpos en el movimiento (Radoslav, 2008). Estos puntos pueden ser de la propia kinesfera o interrelacionados con otros bailarines y utilizando todos los puntos corporales con material o incluso el propio suelo.

Siguiendo a Parlebás (2001) y su análisis de la comunicación motriz, existe en danza otro proceso cognitivo entre los bailarines y que está dentro del elemento espacio interpersonal, empatía sociomotriz como el "proceso por el cual un individuo en interacción intenta captar el punto de vista de otro co-participante y lo tiene en cuenta durante sus propias conductas motrices" (Botana, 2010, p. 188). Hablamos

de un proceso cognitivo que requiere de una inteligencia emocional y una capacidad de observación refinada.

La empatía sociomotriz entonces, marcará dentro del espacio y su significado una forma, en lo cognitivo-afectivo más que la técnica, y en la percepción emocional más que en la meramente visual. En definitiva, el elemento espacio interpersonal y todos los conceptos que lo integra definen la interrelación entre los territorios individuales y personales.

Por último, dentro del espacio de actuación encontramos el elemento portador de significado como diseño de grupo. Este concepto hace referencia a las decisiones coreográficas que afectan a más de dos bailarines en cuanto a la posición que ocupan en la representación. Dentro de los diferentes paradigmas existen varias tendencias: la de crear en el escenario una sensación de orden y equilibrio entre los componentes buscando ideas de equilibrio, igualdad formal y jerarquía desde los movimientos individuales hasta los grupales, o de

lo contrario, crear la desigualdad y asimetría, esta comienza ya desde las diferencias corporales y estéticas. Este aspecto a su vez genera diferencias de libertad en cuanto a las creaciones de ocupación espacial y de movimientos en el espacio. Lo que modifica en gran medida el significado de lo que se está visualizando.

Signos del bailarín: Signos cinéticos: Proxémicos y gestémicos/mímica

Dentro del elemento “signos del bailarín”, además del movimiento del intérprete en relación a su kinesfera y al espacio interpersonal, es necesario analizar el elemento cinético, que hace referencia al propio movimiento en sí. Este elemento también mantiene una relación con lo psíquico, siendo objetivo de estudio de la kinesia, hace referencia a la propia creación bailada, y sus signos forman parte de la expresión y capacidad de movimiento del intérprete, tanto propia como impuesta como parte de la interpretación (Pérez, 2009a).

Tabla 4

Signos del bailarín: signos cinéticos: proxémicos y gestémicos/mímica

SIGNOS DEL BAILARÍN	
SIGNOS CINÉTICOS	
PROXÉMICOS	GESTÉMICOS/MÍMICA
Posiciones codificadas de danza clásica	Con pantomima
Movimientos codificados de danza clásica	Gestualidad significativa
Combinación de movimientos codificados de danza clásica	Con gestualidad propia (expresividad propia del intérprete)
Posiciones codificadas de danza moderna	
Movimientos codificados de danza moderna	
Combinación de movimientos codificados de danza moderna	

Este parámetro, dentro del cuadro desarrollado a partir de Kowzan (Tabla 1), hace referencia al baile/danza, son signos que forman parte de la expresión danzada del bailarín, son visuales y se refiere a todos los movimientos corporales, los movimientos técnicos que forman parte de la composición coreográfica (Pérez, 2009b), los mímicos y los de expresividad concreta creados para el personaje si lo hubiera.

Dentro del parámetro cinético está la expresión de la cara o elementos gestémicos/mímicos, todos los aspectos gestuales y de expresividad van a aportar significación al personaje que se está interpretando. Dentro del paradigma clásico el objetivo buscado no es el de sensibilizar ni expresar ningún mensaje al público, sino el de contar una historia a nivel gestual con una narrativa ya conocida y, principalmente, el de ejecutar una técnica de forma prodigiosa (Abad, 2004). La expresividad queda relegada por el logro de una técnica limpia y de correcta ejecución. Este aspecto cambia de manera muy significativa si se comparan obras de repertorio clásico con las mismas recreadas en un paradigma moderno o contemporáneo en las que toda la gestualidad, utilizada, como elemento de significación, alcanza las máximas posibilidades al liberarse de los cánones de "estética de lo bello" (Pérez, 2008), de la danza clásica.

Dentro de la danza moderna se ha ido redescubriendo la gestualidad expresiva, ya no ligada al supuesto de la palabra, de la narración y del argumento como sucede en la danza clásica, sino más creativa y con una libre expresión, que en muchas ocasiones dependerá del propio intérprete, y no tanto de la narración de la obra (De la Rosa, 2017; Pérez, 2009a). Esta forma de movimiento ejecutado se denomina Metakinesia (Copelan & Cohen, 1983, p. 23) y su característica es que reflejan la personalidad, la experiencia y el temperamento del bailarín. Implican matices emocionales personales y dejan de ser meros ejecutores de la técnica compleja y el virtuosismo.

Como elementos de significación cinéticos además de la mímica existe la gestualidad, entendiendo el gesto en cualquiera de los siete tipos (Guzmán, 2008) y son realizados por el bailarín sin cambio de posición espacial, sin desplazamiento. Intensifica la expresividad y acompañan a los elementos técnicos y frases coreográficas.

Estos movimientos técnicos corporales que implican cambio de posición o trasladar el cuerpo de un punto a otro se denominan elementos proxémicos. Dentro de estos elementos proxémicos, estarían englobadas todas las técnicas registradas dentro del código dancístico, (Guillot & Prudhommeau, 1974; Lifar, 1971; Vaganova, 1969, entre otros). Se entiende como código a un ya creado y reconocido vocabulario, estructurado dentro de la disciplina. Hasta finales del siglo XIX la idea de código en danza coincide, sin excepciones, con la técnica académica de la danza clásica. Durante el siglo XX va sucediendo una transformación a partir de otras manifestaciones artísticas para dar lugar a la danza clásica contemporánea a finales del mismo siglo y principios del siglo XXI (De la Rosa, 2017). Los nuevos autores y creadores establecen y desarrollan nuevos códigos (Laban, 1987; Macías Osorno, 2010; Ossona, 1981; Winearls, 1975) Es un cambio "idiomático" y en la aceptación de estas recopilaciones reconocidas y estructuradas dentro de este arte se reconoce el lenguaje de la danza. Por tanto, existen códigos de danza clásica y de danza moderna, y la posibilidad de que vayan ampliándose a lo largo del tiempo. Además de estos, todos los movimientos corporales no reconocidos dentro de un código de danza codificado, y que suceden en la creación coreográfica, son elementos proxémicos.

Por tanto, dentro del signo proxémico, encontraremos algunas subdivisiones que nos ayudarán al análisis:

Los movimientos codificados clásicos: estos son los que están dentro del código de danza clásica definidos ya en 1934 por Agrippina Vaganova (1879-1951), maestra del ballet ruso que desarrolló su propio método (Vaganova, 1969) y actualizados por diferentes maestros de ballet (Pasi & Alfio, 1987). En las creaciones de cualquier momento histórico existen muchos de los movimientos codificados dentro de la danza clásica, por ser el primer código creado, más antiguo y base de la danza escénica, a partir de este comenzó la evolución y el cambio.

Los movimientos codificados modernos han sido definidos dentro de diferentes tratados que algunos creadores o autores registran, este código está sometido a una continua evolución y ampliación, por tratarse de un estilo contemporáneo en el tiempo, (Laban, 1987; Ossona & Márquez: 1981; Winearls, 1982).

Estos elementos técnicos han quedado registrados en medios diferentes, publicaciones escritas y audiovisuales de las escuelas donde sus fundadores y actuales alumnos desarrollan el trabajo investigado y lo dan a conocer de forma mundial.

De esta forma y en referencia a ambos códigos, clásico y moderno, dentro de lo que se denominarían posiciones codificadas nos referimos a posiciones básicas sistematizadas que se ejecutan mantenidas y casi estáticas. Y como movimientos codificados serán todos los que están registrados y reconocidos en un código, no tienen significantes ni son “descodificables”, únicamente tienen un nombre para reconocerlos.

Como parte de los signos cinéticos y dentro de estos existen algunos movimientos que adquieren un carácter intencional. Dentro de los signos cinéticos como movimientos corporales se tiene en cuenta la distinción hecha por Merleau Ponty y encontramos movimientos abstractos y movimientos concretos (Merleau Ponty, 1953) movimientos codificados o registrados y, por último, teniendo en cuenta a Le Boulch y el carácter transitivo de las acciones motrices destinadas a la eficacia y dominio del medio físico (Le Boulch, 1992), encontramos los movimientos transitivos.

Finalmente, y a modo aclarativo, a estos movimientos que analizamos como signos cinéticos se les conoce como “pasos” o técnicas, pero dentro de estos grandes bloques existen los pequeños grupos con mayor o menor codificación. Se pueden reconocer entre ellos: saltos, equilibrios, giros, portes, caídas y reequilibrios, desplazamientos por el suelo, desplazamientos de pie y elevaciones. Todos estos grupos completos se pueden realizar en diversas posiciones más o menos codificadas y combinar unos con otros.

METODOLOGÍA

La investigación se realiza dentro de la óptica de un paradigma plural que integra el cualitativo o interpretativo y la investigación basada en el arte (Arts Based Research), ya que, por un lado, intenta comprender el proceso mediante el cual se genera un significativo denominado espectáculo y cómo se construye el elemento que hace referencia al movimiento del bailarín y sus signos; y por el otro, se basa en recursos visuales, no lingüísticos y con cualidades

estéticas asociados a las actividades artísticas. Desde este paradigma plural y a partir de la metodología observacional, examinamos lo visual y describimos, a partir de lo individual, distintivo y considerando la existencia de las diferentes realidades en la escena, buscando qué signos conforman el elemento y cómo generan significación. Se realiza a través de un análisis inductivo, mediante la observación y el estudio de las especificidades que suceden a lo largo de obras ya creadas y seleccionadas por considerarse representativas dentro de diferentes estilos.

El estudio se desarrolla desde una perspectiva holística estudiando el elemento dentro de un fenómeno complejo de comunicación como un todo, pero con unos signos propios. Se tiene en cuenta que el sistema estudiado es dinámico y los signos varían en su carácter y tratamiento, sin olvidar el hecho de que el dinamismo del sistema escénico permite que varios estilos puedan convivir al mismo tiempo.

El artículo se desarrolla en cinco pasos:

- Como primer paso, se lleva a cabo un estudio fundamentado en la revisión documental, realizada tanto en investigaciones que han sido desarrolladas en otras artes escénicas, en concreto el teatro, que por cercanía pueden compartir algunos aspectos teóricos, como estudios llevados a cabo dentro de la danza como actividad artística. Igualmente se tienen en cuenta las aportaciones de las ciencias sociales en cuanto a los aspectos a tener en cuenta dentro de los procesos de la comunicación.
- Una vez definido el elemento de significación del bailarín y sus signos como categorizador y portador de significado de forma fundamental, desde la metodología observacional y a partir de la realidad observada en diversas creaciones de danza escénica y basándonos en la documentación, se ha construido un instrumento *ad hoc* no estándar de observación de este elemento.
- El siguiente paso es la selección de las obras ya creadas en danza como muestras a observar para el análisis, y dentro de estas obras los fragmentos específicos que se van a utilizar para el estudio. Para la selección se tendrán en cuenta la con-

sideración de los paradigmas artísticos siguiendo las propuestas de Markessiinis (1995), Preckler (2003), Abad (2004), Sánchez (2006), Pérez (2008), Pérez Soto (2008), Vilar (2011), Muñoz y Pérez (2011), y De la Rosa (2017) hasta llegar a cinco grandes categorías que resumen lo que ha sido el desarrollo y evolución de la danza en toda su heterogeneidad

desde el siglo XIX hasta la actualidad: Clásico, Neoclásico, Moderno, Postmoderno-Contemporáneo y Danza-Teatro. Para cada estilo de los mencionados se han escogido fragmentos significativos de tres obras diferentes las cuales han sido seleccionadas por un grupo de expertos, llegando a ser analizadas las siguientes:

Tabla 4

Signos del bailarín: signos cinéticos: proxémicos y gestémicos/mímica

OBRA	COREÓGRAFO	COMPAÑÍA/ INTÉRPRETES REPRESENTACIÓN	AÑO GRABACIÓN
PARADIGMA CLÁSICO			
<i>Giselle</i>	Jean Coralli y Jules Perrot	Ballet Ópera de París	1979
<i>El lago de los cisnes</i>	Marius Petipa y Lev Ivanov	Ballet Bolshoi The Royal Ballet	¿? 1980
<i>Romeo y Julieta</i>	Kenneth Macmillan	Alessandra Ferri y Julio Bocca	¿?
PARADIGMA MODERNO			
<i>Le sacre du Printemps</i>	Vaslav Nijinsky	Millicent Hudson Marie-Calude Pietragallo	1987
<i>The green table</i>	Kurt Jooss	The joffrey Ballet	¿?
<i>Errand into maze</i>	Martha Graham	Terese capucilli Young-Ha Yoo	1990
PARADIGMA NEOCLÁSICO			
<i>El lago de los cisnes</i>	Mats Ek	Cullberg Ballet	1987
<i>Petite mort</i>	Jirí Kyliam	Nederland dans Theater	1991
<i>In the middle of somewhat elevated</i>	William Forsythe	Marta Romagna, Roberto Bolle, Zenaida Yanovsky	2013
PARADIGMA POSMODERNO			
<i>Korper</i>	Sasha Waltz	Sasha Waltz and Guest	2009
<i>Pygmalion</i>	Trisha Brown	Trisha Brown dance Company	2010
<i>Out of context-for Pina</i>	Alain PLatel	Les ballets C de la B	2009
PARADIGMA TEATRO-DANZA			
<i>Le sacre du Printemps</i>	Pina Bausch	Tanztheaterf Wuppertal	1975
<i>To be straight with you</i>	Lloyd Newson y los intérpretes	DV8	2008
<i>En el desierto</i>	Chevi Muraday	Losdedae	2013

- La observación ha sido realizada, además de por el grupo de expertos, por siete alumnos que cursan el itinerario de Interpretación dentro de la especialidad de danza contemporánea en el Conservatorio Profesional de Danza de la ciudad de Burgos. Para llevarla a cabo se establecen unos pasos a realizar en una única sesión:
 - Se realiza una explicación profunda de cómo se deben examinar los signos que configuran el elemento del bailarín y se responden todas las cuestiones que surgen. La tabla de observación debe cumplimentarse teniendo en cuenta la aparición o no aparición de los signos (SI/NO).
 - Se efectúa el visionado de todos los fragmentos de las obras escogidas, el grupo de expertos realiza el visionado una vez, y los alumnos del conservatorio dos veces. Después se les da un tiempo estimado no cerrado para cumplimentar la tabla antes de pasar a la siguiente obra.
- Por último, se asignaron valores a las respuestas (0 para el “No” y 1 para el “Sí”) de modo que se facilitase el análisis del grado de cumplimiento de los puntos observables, siendo los valores mayores más cercanos al modelo ideal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través del análisis observacional y la revisión documental hemos podido observar que la danza, utiliza signos gestuales, rítmicos, sonoros, vocales, plásticos, etc. (Toro Calonge & López-Aparicio Pérez, 2018), y en la suma de estos y su estudio como estructura semiológica de signos existe un lenguaje propio de construcción discursiva, lo que reafirma las aportaciones de Adshead, Briginshaw, Hodgnes, & Huxley, 1999, y DePavis, 2000 y Botana, 2010, y las confirmaciones de los estudios realizados desde la escena teatral (Fischer-Lichte, 1983; Vieites, 2016).

Coincidimos con el carácter semiológico que sostiene las aportaciones de Farabello (2012) quien considera las obras coreográficas, como una conjunción de elementos disímiles desde la perspectiva de la procedencia estética o material de los elementos, refiriéndose a to-

dos los planteados como elementos de significación por Kowzan (1976), y proponiendo el concepto de textura al modo en que se tejen o mezclan los elementos diferentes que aparecen en la escena, como materialidad diferente entre estos. Apoyamos la percepción de lo textural utilizada por Farabello (2012) como una forma de observar, relacionar y recibir los diferentes materiales que componen una obra coreográfica, siendo esta una visión integradora donde todos los elementos heterogéneos pueden conformar configuraciones o unidades reconocibles al crear vínculos entre ellos.

Concordamos con el planteamiento de organizar la obra vinculando y relacionando las configuraciones o unidades texturales en la simultaneidad de tiempo y espacio, lo que concuerda con los estudios de elementos interrelacionados de Kowzan (1997) y Botana (2010), y todo el análisis del espacio como elemento configurador del estilo de las obras. Además, Farabello (2012) desarrolla la diferencia dentro del concepto de textura, como el modo de tejer estos elementos o tejidos, en dos aspectos: la textura como característica particular de la superficie (significante/continente), lo que relacionamos con el aspecto estético inherente a una obra artística confirmado también por Pérez (2008); y la textura como sensación u organización perceptiva del sujeto (significado/contenido), lo que reafirmamos en relación con el concepto de percepción estética de Mukarovsky (1977). Y dentro de esta configuración de texturas, reafirmamos lo aportado por Ivelick (2008) al considerar la dinámica corporal, como elemento con un sentido estético.

Reforzamos esta diferencia entre continente como superficie y contenido como percepción al considerar que la danza posee una condición estética como arte, sometida a los momentos históricos y culturales que atañen a dicha percepción y que va a generar una significación determinada que se construye a través de todos los elementos, y es el receptor quien construye este significado (González, 2016; Mukarovsky, 1977).

Dentro del hecho comunicativo que implica la construcción de significado, coincidimos con la consideración de Watzlawick, Beavin y Jackson (1981) de existir dos niveles para la recepción, el primero el aspecto referencial de un mensaje o información que trasmite (contenido) y por otra parte el aspecto conativo o el tipo de

mensaje que tiene en cuenta su contexto (relaciones) con el resto de elementos, consideramos que esto va a influir en la recepción.

El estudio confirma el concepto de que el cuerpo del bailarín y su movimiento danzado, dentro de un espacio, es la materia principal pero no la única que genera significado en el proceso de comunicación, esta afirmación ya ha sido planteada por Adshead, Briginshaw, Hodgnes y Huxley (1999), Dallal (2007), Radoslav (2008) y Carloni (2018).

Confirmamos la definición de la gestualidad y el movimiento corporal como un sistema codificado para la comunicación planteado por Guzmán (2008) y construido por cada cultura, a esta afirmación añadimos la función del receptor en esta construcción del significado, y cómo la acción de coreografiar puede tener en cuenta este elemento y el análisis de sus signos, para crear un mensaje concreto.

De acuerdo con Genevieve y Prudhommeau (1974), Ivelick (2008), Botana (2010), De la Rosa (2017), y Brozas-Polo y Vicente-Pedraz (2017), al observar las creaciones a lo largo de la historia encontramos diferencias en la configuración del elemento del bailarín y sus signos, principalmente el definido como signo cinético y el espacio y su utilización, y se reafirma que su configuración concreta tiene implicaciones en la creación y en la recepción.

Coincidimos con Sánchez (2013) y Botana (2010) en cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los elementos de creación a lo largo de la historia, refiriéndose tanto a los movimientos del bailarín, como a estos movimientos en el espacio, discrepando con el hecho de que defina todos los estilos, puesto que solo se ha encontrado la única definición de más o menos clásico o más o menos contemporáneo, incluso propuestas de un estilo denominado danza clásica contemporánea (De la Rosa, 2017) para este siglo XXI. Por lo tanto, cabría pensar que no están incluidos todos los estilos de la danza en esta definición.

La definición del estilo clásico en cuanto a los elementos de la creación se encuentra más o menos perfilada, por otra parte, el estilo neoclásico queda claramente definido en otras artes. En danza lo encontramos como definición a medio camino entre el clásico y el contemporáneo (Poudru, 2003). Encontramos que la

danza contemporánea, o “no clásica” por delimitación de elementos, abarca tantas tendencias y asume tantos cambios desde sus inicios hasta la actualidad por su inherente contemporaneidad, que nos resulta difícil encerrarla en unos elementos definitorios.

Esto nos lleva a aceptar el elemento de análisis bailarín como signo de definición y significación, ya que se ha observado que, en muchas de las creaciones de danza más contemporánea, o menos clásica, los signos cinéticos presentan ciertos parecidos y se diferencia en los signos interpersonales y de kinesfera, lo que nos hace considerar que la danza contemporánea surge del clásico y se va diferenciando a lo largo de su desarrollo, pero que no tiene unos elementos diferenciados como estilo. Dentro de este elemento se muestra la improvisación del bailarín o bailarines como un signo importante a integrar para el análisis y la categorización, ya afirmado por Longás (2012) y Mitra (2018) y con un importante campo de estudio por desarrollar.

CONCLUSIÓN

La danza como obra artística que debe ser construida, además de como generadora de emociones y placer, como un arte comunicador de intenciones o mensajes, a partir de unos signos y teniendo en cuenta a todos los agentes implicados en la comunicación como signos con significado y como elementos a decodificar.

Queda definido el bailarín y su movimiento e interpretación en relación con unas categorías espaciales de forma clara, como un elemento generador de significado dentro del mensaje creado como obra. Este significado no solo depende del aspecto subjetivo de quienes serán los receptores, sino que es construido con una referencialidad objetiva concreta, definida por los signos que lo conforman y su construcción durante la creación.

La observación y análisis de las obras desde la visión de la semiología, conociendo y delimitando los elementos como signos de las creaciones, generan conocimientos y futuras reflexiones para elaborar una Semiótica de la Danza que permita desarrollar una Teoría de la danza, en cuanto a la construcción de las obras y su significado. Estos conocimientos teóricos van a contribuir a la pedagogía de la

danza, tanto de la interpretación y creación, como de la formación.

Se abre, como futura línea de investigación, crear patrones para el análisis como estructuras regulares y temporales de conductas del bailarín. Su formulación podría generar una categorización y delimitación de estilos más definida, siempre teniendo en cuenta que se trata de un sistema de signos dinámico, lo que dificulta la creación de un instrumento de análisis estándar, con categorías cerradas, pero sí permite su modificación y ampliación como instrumento no estandarizado ya creado.

De igual forma, se considera importante generar conocimientos desde las Teorías de la Recepción, que no solo tengan que ver con la estética como la "apreciación de la belleza", sino poniendo el énfasis en el papel del espectador como constructor de sentido, como participante en el hecho simbólico y no como mero observador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid: Alianza editorial.

Adshead, J., Briginshaw, V., Hodgnes, P., & Huxley, M. (1999). *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. (F. d. danza, Ed.) Valencia: Ministerio de Educación y cultura.

Ameri, G. S. (9 a 13 de septiembre de 2013). Praxiología motriz y ballet clásico. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina: Memoria académica. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3316/ev.3316.pdf

Ata, P. &. (2019). Emergent sing action classical Ballets as a self-organized and temporally Distributed semiotic process. *European journal of pragmatism an american Philosophy*, 11. <https://doi.org/10.4000/ejppap.1652>

Batalha, A. P. (1983). *Elementos de estudo para o movimento daçado en dança na educação*. (U. ISEF, Ed.) Lisboa: Gabinete de Dança.

Bobes, M. C. (1987). *Semiología de la obra dramática*. Michigan: Taurus.

Bobes, M. C. (2004). Teatro y semiología. *Arbor*. <https://doi.org/10.3989/arbor.2004.i699/700.591>

Botana, M. (2010). *Análisis del espacio en la danza teatral*. tesis doctoral, Facultad de ciencias de la actividad física y del deporte, deportes, Madrid.

Bourdieu, P. (1967). Systems of education and Systems of Thought. *Internacional social Science Journal*, 19(3), 367-388.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Brozas-Polo, M. P., & Vicente-Pedraz, M. (2017). La diversidad corporal en al danza contemporánea: una mirada retrospectiva al siglo XX. *Arte, Individuo y sociedad*, 29(1), 71-87. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.51727>

Carloni, K. (2018). *Dance and national identity in the carioca press of the beginning of the Twentieth century: cultural dialogues and ethnic and gender relations*. Estudios Iberoamericanos.

Cuesta, J. M. (2005). *Teorías literarias del siglo XX. Una antología*. Madrid: Akal.

Dalla, A. (1988). *Como acercarse a la danza*. México: Plaza y Valdés.

Dallal, A. (1988). *Cómo acercarse a la danza*. México: Plaza y Valdés editores. Obtido en 2017

Dallal, A. (2007). *Los elementos de la danza*. México: Editorial uNiversidad Autónoma de México.

De la Rosa, C. I. (2017). ¿La danza clásica contemporánea, un estilo coreográfico del siglo XXI? *Escena, revista de las artes*, 77(1), 63-90. Obtido en enero de 2020, de ISSN 1409-2522. <https://doi.org/10.15517/es.v77i1.30032>

Del rosario Morales, Y. (2011). El lenguaje de la danza y la comunicación. Un primer acercamiento. Em A. A. cultural, *Tránsitos de la investigación en danza: encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria* (pp. 88-94). Instituto distrital de las artes.

- Farabello, M. L. (2012). Textura en la danza, una perspectiva posible. Em F. d. artes (Ed.), *VI Jornadas de investigación en Disciplinas artísticas y proyectuales*. La Plata. Obtenido en 2020, de ISSN: 1850-6011
- Fischer-Lichte, E. (1983). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco libros, S.L.
- Foster, H., Bois, Y., Buchloh, B. H., & Krauss, R. (2006). *Arte desde 1900 (Vol. 19)*. Akal.
- Foster, S. L. (1986). *Reading dancing*. Berkeley: University of California Press.
- Genevieve, G., & Prudhommeau, G. (1974). *Gramática de la danza clásica*. Argentina: Hachette.
- Gómez, A. (marzo de 2002). Las unidades motrices comunicativas: Un modelo de análisis para los juegos deportivos colectivos de espacio común y participación simultánea. *Efdeportes.com*(46). Obtenido de ISSN 1514-3465
- Gómez, R. H. (2012). *Del movimiento a la acción motriz: elementos para una genealogía de la motricidad*. (D. d. educación, Ed.) Educación física y ciencia, 49-60.
- González, L. F. (2016). *Construcción de sentido y danza. comunicación gestual y movimiento del cuerpo en la práctica del ballet*. Tesina, Universidad del Salvador, Facultad de Ciencias de la educación y de la Comunicación social, El Salvador.
- Grumann Sölter, A. (2008). Estética de la "danzalidad" o el giro corporal de la "teatralidad". *Aisthesis*, 43, 50-70. Obtenido de ISSN 0568-3939
- Guillén, V. (1994). *El diálogo dramático y la representación escénica*. Valencia: Conselleria de Educación i Ciencia. Generalitat Valenciana.
- Guzmán, A. (2008). *Revelación del cuerpo. La elocuencia del gesto*. Tesis doctoral, México, D.F. Obtenido en 2020
- Hall, E. (1991). *Gestión de conflictos*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Ivelick, R. (2008). El lenguaje de la danza. (l. d. Estética, Ed.) *Aisthesis*(43), 27-33.
- Kabachek, N. L. (2019). Yuri Slonimsky. Librettology in the service of ideology: dramatic experience. *University journal of cultural studies and art History*.
- Kowzan, T. (1997). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco libros.
- Laban, R. (1966). *Choreutics*. London: Macdonald and Evans.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento. Introducción a la Psicokinética*. Barcelona: Paidós Ibérica. Obtenido en 2017, de ISBN: 84-7509-271-3
- Lizarraga, I. (2013). *Análisis comparativo de la gramática corporal del mimo de Etienne Decroux y el análisis del movimiento de Rudolf Laban*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Longás, C. I. (2012). *La improvisación en danza contemporánea como lenguaje. Una reflexión desde la hermenéutica moderna*. Tesis doctoral, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Pedagogía en danza, Santiago de Chile.
- Mangieri, R. (2010). Continuo y discontinuo: elementos para una semiótica de la danza y el movimiento. Em *Cuerpo(s): sexos, sentidos, semiosis* (Vol. 16, pp. 15-21). Buenos Aires, La Crujía: F.I. semiótica.
- Markessiinis, A. (1995). *Historia de la Danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martier, S. L.
- Megías, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Universitat de València, Departament de psicología evolutiva i de l'educación. Valencia: Servei de Publicacions.
- Merleau Ponty, M. (1953). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires: Hachette.
- Mukarovsky, J. (1977). El arte como hecho semiológico. Em D. Toro, *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Muntanyola, D., & Belli, S. (2016). El valor narrativo de la comunicación en la danza contemporánea: habitus, Musicalidad y emoción. *Revista de antropología social*,

- 25(1), 133-151. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v25.n1.52628
- Muñoz, P., & Pérez, E. (Marzo de 2011). *Primas hermanas. Proyecto de investigación en danza moderna y contemporánea*. Ministerio de educación y cultura. Montevideo: Taller gráfico Ltda. Obtenido en 2015, de ISBN 978-9974-98-278-9
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebás, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades*. Barcelona: Paidotribo.
- Pasi, M., & Alfio, A. (1987). *El ballet, enciclopedia del arte coreográfico*. Madrid, España: Aguilar.
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza y cine*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la Historia de la danza*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. Obtenido en 2019, de ISBN: 978-956-00-0007-1
- Pérez, M. M. (2008). Laas manifestaciones escénicas contemporáneas en el marco socio cultural de la aparente posmodernidad. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*(4), 58-67. Obtenido en 2019, de ISSN-e 1886-0559
- Pérez, M. M. (2009a). El instrumento del intérprete en la danza: el cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica. *Danzaratte. Revista del Conservatorio superior de danza de Málaga*(6), 48-55. Obtenido en 2020, de ISSN-e 1886-0559
- Pérez, M. M. (2009b). La composición en danza: estructura compositiva de las frases coreográficas y estructurtda de la acción dramática. *Danzaratte: Revista del Conservatorio superior de Málaga*.(5), 62-70. Obtenido en 2020, de ISSN-e 1886-0559
- Petrella, P. (2006). *Refexões sobre Laban , o mestre do movimento*. Sao Paulo: Summus.
- Popa, N. (2015). Paradigmas de comunicación en los estudios de performance y danza. *CL-CWEB- literatura y culturas comparativas*.
- Popa, N. (2015). Paradigmas de comunicación en los estudios de performance y danza. *CL-CWEB-Literatura y culturas comparativas*.
- Poudru, F. (2003). Le néoclassique, c'est quoi exactement? *Journal de l'adc*, 39.
- Preckler, A. M. (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX. Tomo I y II. (Vol. 1 y 2)*. Madrid: Complutense, S.A.
- Quijano, C. (2011). Reflexión sobre el intermedio entre danza y diseño. *Dearqu 08*, 102-117. Obtenido en enero de 2020, de ISSN 2011-3188
- Radoslav, K. (2008). El lenguaje de la danza. (I. d.-P. Chile, Ed.) *AISTHESIS*(43), 27-33. Obtenido en 2019, de ISSN 0568-3939
- Sampedro, J. &. (2010). Danza, arquitectura del movimiento. *Apunts. Educación física y deportes*, 8(101), 99-107. Obtenido de SSN-1577-4015
- Sánchez, J. (2013). La mirada y el tiempo. Em l. %. De Naverán, *Lecturas sobre danza y coreografía*. Madrid: Artea.
- Sánchez, J. A. (2006). *Artes de la escena y de la acción en España, 1978-2002*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha Ediciones. Obtenido en 2014, de ISBN: 84-8427-440-3
- Scialom, M. (2017). *Laban plural: Arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf laban no Brasil*. Sao Paulo: Summus.
- Smpedro, J., & Botana, M. (2010). Danza, arquitectura del movimiento. *apunts, Educación física y deportes*, 8(101), 99-107. Obtenido en 2016, de ISSN-1577-4015
- Sonesson, G. (2009). Au-delà du langage de la danse: Les significations du corps. Quelques considérations au sujet d'une sémiotique de la danse. *Degres*, 139-140, 1-25. Obtenido de <http://lup.lub.lu.se/record/172fa8fd-8e1d-4dfa-b4a0-d25f15d27a1e>
- Toro Calonge, A., & López-Aparicio Pérez, I. (2018). Narrativas corporales: la danza como creación de sentido. *Vivat academia. Revista de la comunicación*, 143, 61-84. <https://doi.org/10.15178/va.2018.143.61-84>

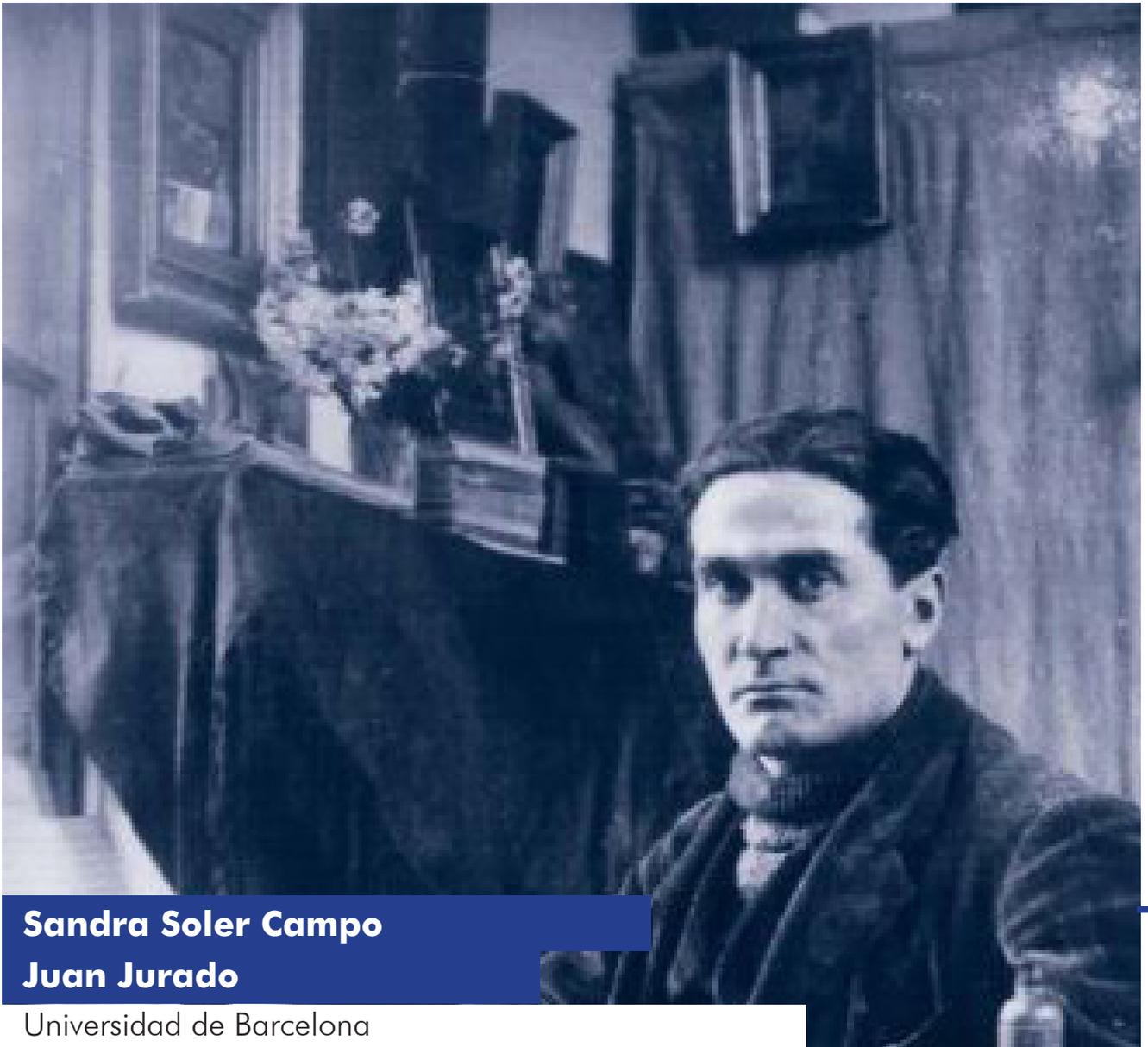
Vaganova, A. (1969). *Basic principles of classical ballet: Russian ballet technique*. New York: Dover Publications.

Vieites, M. (2016). Teatro y comunicación. *Sigma*, 25, 1153-1178. <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16954>

Vilar, J. (2011). *Viaje a través de la Historia de la danza*. Bloomington: Paidotribo.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1981). *teoría de la comunicación humana, patología y paradojas*. Barcelona: Herder.

Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



Sandra Soler Campo

Juan Jurado

Universidad de Barcelona

**“GUILLAUME
APOLLINAIRE:
A REFERENCE IN THE LIFE
AND MUSICAL WORKS OF THE
SPANISH COMPOSER JOSÉ
SOLER CASABÓN”**

**GUILLAUME APOLLINAIRE: UNA REFERENCIA EN LA VIDA Y OBRA
MUSICAL DEL COMPOSITOR ESPAÑOL JOSÉ SOLER CASABÓN**

RESUMEN

El presente artículo recoge la biografía de José Soler Casabón, compositor de origen aragonés que vivió y desarrolló su carrera artística durante las primeras décadas del pasado siglo XX entre Barcelona y París. De las diferentes obras del autor, se describirá el Ballet *L'homme sans yeux sans nez et sans oreilles* (HOSYNO) el cual se basó en el poema *Le musicien de Saint Merry* de poeta francés Guillaume Apollinaire y cuyos decorados se encargaron a Pablo Picasso. Por diversos motivos como fueron el contexto bélico y el cambio de dirección del teatro de ópera de París, el ballet nunca llegó a estrenarse.

PALABRAS CLAVE

Apollinaire, ballet, Barcelona, compositor, José Soler Casabón, París, Apollinaire.

ABSTRACT

This article summarizes the biography of José Soler Casabón, an Aragonese composer who lived and developed his artistic career during the first decades of the 20th century between Barcelona and Paris. From the different works of the author, the Ballet *L'homme sans yeux sans nez et sans oreilles* (HOSYNO) will be described. This ballet was based on the poem *Le musicien de Saint Merry* written by the french poet Guillaume Apollinaire and its sets were commissioned to Pablo Picasso. For various reasons, such as the war context and the change of the director of the opera house in Paris, the ballet was never performed

KEYWORDS

Apollinaire, ballet, Barcelona, composer, José Soler Casabón, París, Apollinaire.

GUILLAUME APOLLINAIRE: A REFERENCE IN THE LIFE AND MUSICAL WORKS OF THE SPANISH COMPOSER JOSÉ SOLER CASABÓN

Sandra Soler Campo

Juan Jurado

Universidad de Barcelona

INTRODUCTION

José Soler Casabón was born on August 31, 1884, in Mequinenza (Zaragoza, Spain), and died on March 3, 1964, in Paris, in absolute misery. Soler Casabón was an outstanding musician and composer of the twentieth century. He was the son of Tomás Soler Ibarz, a merchant from Mequinenza and Inocencia Casabón Marín from Samper de Calanda (Zaragoza, Spain), a teacher who taught in the local school in Mequinenza, from 1869 to 1901 and later in Barcelona from 1901 to 1905.

Picture 1

Soler Casabón's house (Mequinenza)



José Soler Casabón lived most of his life in Barcelona, the capital of Catalonia, where he studied music. By the age of 15 he had composed pieces of music for violin and piano, two sonatas and five melodies to accompany Catalan poems. In addition to the piano, José Soler Casabón mastered classical guitar and was an excellent violinist. He had close friendships with other well-known residents of Barcelona. One of these was Pablo Gargallo, a sculptor and painter born in 1881 in Maella (Zaragoza). Another artist who lived in Barcelona at the same time as Soler Casabón and who greatly admired him was the great French poet Pierre Reverdy who said that "Soler was one of the most intelligent and brightest persons he had known, the only person you could talk to man to man, face to face" (Soupault, 1983).

His mother, Inocencia Casabón, most likely wanted to move to Barcelona to accompany her son as supported him in his musical studies. Thus, on November 5, 1901 she requested a transfer to teach in a school in Barcelona. She succeeded in gaining permission and was able to stop teaching in Mequinenza and move to Barcelona on November 26, 1901. At that time, Jose Soler Casabón was already 17 years old. During the first decades of the twentieth century, Paris was becoming an internationally



renowned cultural and artistic city. That is why a large number of artists, be it painters, sculptors, musicians, converged there. For this reason, two years after settling in Barcelona, Soler Casabón decided to move to the French capital where he moved to number 3, rue Vercingétorix, in the Parisian neighborhood of Montparnasse.

During this Parisian period, Soler Casabón studied and composed sonatas, motets and fugues, following the guidelines of the great masters in music history such as Antonio de Cabezón and Johann Sebastian Bach. In Paris, he got in touch with avant-garde artists and established friendly, yet sometimes difficult relationships with various artists and writers of his time such as Guillaume Apollinaire, Pierre Reverdy, Pablo Picasso, Joan Miró and Josep Llorens Artigas. In October 1903, his Aragonese friend, Pablo Gargallo, resided in the studio of Soler Casabón during his first trip to Paris.

In 1904, Soler Casabón composed *Madrigal for baritone and piano*, based on a poem by Francesc Sitjà i Pineda (1880-1940), which he translated from Catalan to French. It was probably one of the compositions he composed in Barcelona between 1899 and 1900, and which he mentioned during a radio interview in Paris in 1953¹. During 1913 and 1914, Soler Casabón visited Pablo Picasso in his studio in Paris on various occasions. (Top, 2004).

Although he was an excellent violinist he preferred to play the guitar with his friends. Also, during this period, as he had financial problems, he collaborated in different cabaret orchestras. From 1912 until 1920, Soler Casabón wrote several poetic essays. In 1914, Soler Casabón returned to Barcelona, where he lived in Pablo Gargallo's home. And in November of that year, he composed *L'Hiver sur les Champs*, which he later reviewed and orchestrated in 1915.

On June 16, 1917, at the Apollinaire presentation of *Oeuvre de Soldat dans la Tranchée*, a piano piece from Soler Casabón was performed, *Soliloque*. *The North-South* journal published that same month an article in which Pierre Reverdy stated that "*Soler is considered to be a revelation musician, demonstrated by his remarkable talents. Nonetheless, too much is expected from this musician who has just appeared in the Parisian musical scene*".

¹ Soler Casabón interview by Jean Bouret. Estudio 27 RTF, July 28, 1953, Paris.

LE MUSICIEN DE SAINT MERRY

In 1917 Apollinaire decided to create a ballet based on his poem *Le Musicien de Saint Merry*, which had appeared in his work *Calligrammes*.

Le musicien de Saint–Merry

J'ai enfin le droit de saluer des êtres que je ne connais pas
Ils passent devant moi et s'accumulent au loin
Tandis que tout ce que j'en vois m'est inconnu
Et leur espoir n'est pas moins fort que le mien
Je ne chante pas ce monde ni les autres astres
Je chante toutes les possibilités de moi-même hors de ce monde et des astres
Je chante la joie d'errer et le plaisir d'en mourir

Le 21 du mois de mai 1913

Passeur des morts et les mordonnantes mériennes⁶⁵
Des millions de mouches éventaient une splendeur
Quand un homme sans yeux sans nez et sans oreilles⁶⁶
Quittant le Sébaste entra dans la rue Aubry-le-Boucher
Jeune l'homme était brun et ce couleur de fraise sur les joues
Homme Ah! Ariane
Il jouait de la flûte et la musique dirigeait ses pas⁶⁷
Il s'arrêta au coin de la rue Saint-Martin
Jouant l'air que je chante et que j'ai inventé
Les femmes qui passaient s'arrêtaient près de lui
Il en venait de toutes parts
Lorsque tout à coup les cloches de Saint-Merry se mirent à sonner
Le musicien cessa de jouer et but à la fontaine
Qui se trouve au coin de la rue Simon-Le-Franc
Puis Saint-Merry se tut
L'inconnu reprit son air de flûte
Et revenant sur ses pas marcha jusqu'à la rue de la Verrerie
Où il entra suivi par la troupe des femmes
Qui sortaient des maisons
Qui venaient par les rues traversières les yeux fous
Les mains tendues vers le mélodieux ravisseur
Il s'en allait indifférent jouant son air
Il s'en allait terriblement

Puis ailleurs

À quelle heure un train partira-t-il pour Paris

À ce moment

Les pigeons des Moluques fientaient des noix muscades

En même temps

Mission catholique de Bôma qu'as-tu fait du sculpteur

Ailleurs

Elle traverse un pont qui relie Bonn à Beuel et disparaît à travers Pützchen

Au même instant

Une jeune fille amoureuse du maire

Dans un autre quartier
Rivalise donc poète avec les étiquettes des parfumeurs

En somme ô rieurs vous n'avez pas tiré grand-chose des hommes
Et à peine avez-vous extrait un peu de graisse de leur misère
Mais nous qui mourons de vivre loin l'un de l'autre
Tendons nos bras et sur ces rails roule un long train de marchandises

Tu pleurais assise près de moi au fond d'un fiacre

Et maintenant
Tu me ressembles tu me ressembles malheureusement

Nous nous ressemblions comme dans l'architecture du siècle dernier
Ces hautes cheminées pareilles à des tours

Nous allons plus haut maintenant et ne touchons plus le sol

Et tandis que le monde vivait et variait
Le cortège des femmes long comme un jour sans pain
Suivait dans la rue de la Verrerie l'heureux musicien

Cortèges ô cortèges
C'est quand jadis le roi s'en allait à Vincennes
Quand les ambassadeurs arrivaient à Paris
Quand le maigre Suger se hâtait vers la Seine
Quand l'émeute mourait autour de Saint-Merry

Cortèges ô cortèges
Les femmes débordaient tant leur nombre était grand
Dans toutes les rues avoisinantes
Et se hâtaient raides comme balle
Afin de suivre le musicien
Ah ! Ariane et toi Pâquette et toi Amine
Et toi Mia et toi Simone et toi Mavise
Et toi Colette et toi la belle Geneviève
Elles ont passé tremblantes et vaines
Et leurs pas légers et prestes se mouvaient selon la cadence
De la musique pastorale qui guidait
Leurs oreilles avides

L'inconnu s'arrêta un moment devant une maison à vendre
Maison abandonnée
Aux vitres brisées
C'est un logis du seizième siècle
La cour sert de remise à des voitures de livraisons
C'est là qu'entra le musicien
Sa musique qui s'éloignait devint langoureuse
Les femmes le suivirent dans la maison abandonnée
Et toutes y entrèrent confondues en bande
Toutes toutes y entrèrent sans regarder derrière elles
Sans regretter ce qu'elles ont laissé
Ce qu'elles ont abandonné
Sans regretter le jour la vie et la mémoire
Il ne resta bientôt plus personne dans la rue de la Verrerie
Sinon moi-même et un prêtre de Saint-Merry
Nous entrâmes dans la vieille maison

Mais nous n'y trouvâmes personne
Voici le soir
À Saint-Merry c'est l'Angélus qui sonne
Cortèges ô cortèges
C'est quand jadis le roi revenait de Vincennes
Il vint une troupe de casquettiers
Il vint des marchands de bananes
Il vint des soldats de la garde républicaine
Ô nuit
Troupeau de regards langoureux des femmes
Ô nuit
Toi ma douleur et mon attente vaine
J'entends mourir le son d'une flûte lointaine

Soler Casabón, who at that time was in Paris, was commissioned by Apollinaire to compose the musical part of this huge artistic work. The first version of *Le Musicien de Saint-Merry* was named *À quelle heure le train partirait-il pour Paris?* It was conceived by Apollinaire based on his poem, the music was composed by Alberto Savinio, the sets were created by Francis Picabia and the dances were choreographed by Marius de Zayas. But in the end, the project did not take place because of the start of the Great War. It would be Soler Casabón who took over the project in 1917, slightly modified and renamed by Apollinaire *L'Homme sans yeux, sans nez et sans oreilles*. In 1916, the reappearance of Apollinaire's figure symbolized the renewal of intellectual activities. Authors like Raoul Dufy, Pierre Reverdy or André Breton returned to gather with the master, as Apollinaire was known. Poets who represented the "young literature" of that period hoped to get Apollinaire's patronage. Breton observed that poems composed by Apollinaire at the battlefield still possessed the same passion as his earlier works. "In *Calligrammes*, the worst realities of the time were sidestepped, the most legitimate worries ignored, all in favor of playfulness. [...] Apollinaire had reacted to the appalling war with a desire to plunge back into childhood. [...] I believe that in this person, his poetry had been unable to rise to the task. In my opinion, it was stricken by inadequacy. This is no doubt what made me so attentive to a message of an entirely different order." (Aragon, 1920)

There is no doubt that ballets were the fashion shows of the first decades of the twentieth century. Aspiring to compose music for a ballet was also the ultimate challenge for composers

of that time, and Soler Casabón was not an exception. *Russian Ballets* was a famous ballet company created in 1907 by the Russian businessman Sergei Diaghilev, made up of the best members of the Imperial Ballet of the Mariinsky Theatre of St. Petersburg and directed by the great choreographer Marius Petipa. In 1909, the company began touring internationally and in 1911 became completely independent from the Imperial Ballets. The first residence of the company was at the *Théâtre Mogador* in Paris and then it traveled to Monte Carlo, Paris and London. The company caused a sensation in Western Europe thanks to the great vitality of the Russian school compared to the ballet performed in France at that time.

The poem *Le Musicien de Saint-Merry* is about a flutist without face, who travels through an ancient Parisian neighborhood and whose life is juxtaposed to a realistic picture of daily life. It is in Soler Casabón's ballet adaptation where the audience finds for the first time *L'homme sans yeux sans nez et sans oreilles* (HOSYNO), a strangely disfigured man surrounded by an extremely somber environment. Subsequently, during the 1918 season while at the *Théâtre du Châtelet* in Paris, the work was entitled *Le Musicien de Saint-Merry*. The premiere seemed a success: ballet decorations created by the famous and distinguished Pablo Picasso, poetry written by the outstanding French poet Apollinaire and music created by the Spanish composer Soler Casabón.

Calligrammes not only represented a decisive step towards the poet's career, but also meant the introduction of a topic that would later become relevant in Western art and literature,

and for reasons no one could have foreseen. *L'homme sans yeux, sans nez et sans oreilles*, which closely linked history and modern sensibility, was adopted by writers and artists as an existential symbol of the twentieth century. Still today, the drama of life and death continues to produce intense emotions for readers and spectators.

In March 1917, the journal SIC (1916-1919), which was edited by the poet and sculptor Pierre Albert-Birot, saw the birth of a rival journal, *Nord-Sud*, one which was more open to Futurism and edited by the poet Pierre Reverdy. The first issue of *Nord-Sud* opened with an editorial by Reverdy, "*Not too long ago young poets wanted to find Verlaine and rescue him from obscurity. Is it surprising that we have found the right moment right to rally around Guillaume Apollinaire.*" (*Nord-Sud*, 1917) Basically, the authors who collaborated in most of the *Nord-Sud* issues were Guillaume Apollinaire, Max Jacob, Pierre Reverdy, Paul Dermée, Roch Grey, Léonard Pieux, and Vicente Huidobro. Regardless of the movement to which they belonged, these and other authors emphasized through their writings the atmosphere in which they lived in the French capital during those dark years.

On May 18, 1917, the ballet *Parade*, composed for the most famous ballet entrepreneur Sergei Diaghilev, premiered at the Théâtre du Châtelet in Paris. Picasso designed the ballet sets, Léonide Massine staged the choreography and Erik Satie composed the music. Soler Casabón probably attended the premiere. In the program, Apollinaire celebrated the "... *alliance of painting and dance with music, a sign of the advent of a more complete art...*" which he welcomed with a new term: surrealism (Top, 2004).

In June of 1917, Soler Casabón composed a version of the ballet for two pianos and finalized it five months later. In a letter, written in French, he confesses to Picasso, "*I have written this music from beginning to end with great enthusiasm. I can assure you that it is almost impossible to find anything wrong; everything is funny, since I have created it not only with the heart and the head, but with all my body, and in certain passages, with all my passion*"² (Top, 2004:18).

In November of 1917, Soler Casabón finished the score of the ballet, a version for two pianos, that Apollinaire had commissioned him to do.

Unfortunately Apollinaire died on November 9, 1918 due that year's outbreak of the Spanish flu. The origin of this extremely virulent and lethal virus known as the Spanish flu is now almost certainly determined to have originated in a military camp of the United States Army in 1918 in China. The virus is said to have traveled first with the ships of American soldiers joining the Western Front, only to affect Spain during a second phase of the outbreak. Soler Casabón was greatly discouraged and decided to return to Barcelona where he wrote in French *I put this music to a folder*. (Top, 2004:11) Apollinaire's death, the consequences of the war, and the different director changes at the Opera in Paris, were all obstacles which delayed the premiere of Soler's latest work. As a result of the war, several concert halls had closed their doors and music took refuge in unusual places.

In 1918, Soler Casabón composed *Crepuscles*, three pieces for piano, inspired by the surroundings of Barcelona, near the Costa Street in Barcelona, where the famous sculptor Pablo Gargallo lived. However in 1924, Gargallo moved definitively to Paris.

Soler Casabón returned to Mequinenza, where he undertook a land reform project and lived there until 1938. He tried to grow two crops per year of some products, and rationalized the birth of goats. Nonetheless, he also played the violin and gave music lessons. From 1932 to 1939, the second poetic stage of Soler Casabón took place. In 1932, the film *Le Picador* directed by Lucien Jaquelux, was released in France with music composed by Soler Casabón. One of the songs, *Le Vitoz* is a French adaptation of the famous Spanish song *El Vito*. Other pieces, such as *La Zambomba* and *Le Chant de Picador* with lyrics written by H. D'Astier, and *Viva Vicente*, with lyrics and music composed by Soler Casabón, were also part of the film.

It was Cocteau – whom Apollinaire called the "intriguing chameleon" -- who ousted Soler's music. Pierre Reverdy refers to this in *Le Voleur de Talan*, a novel published in 1917. Cocteau, who did not like the avant-gardes, including

² José Soler's letter written to Picasso, 1917. Picasso Museum. Paris.

Varese nor Soler Casabón, would slip into the role played by Apollinaire. For the French poet Pierre Reverdy, the avant-garde musician was Soler Casabón, and not Satie, considering him a man of the last century, esoteric and unoriginal.

In 1920, André Breton, Philippe Soupalt, Paul Eluard and Louis Aragon organized poetic *matinées* called the *Vendredis de Littérature*. Musicians like Satie and the well-known *Groupe des Sis*³ were invited to the first of these sessions. Pierre Reverdy wanted some of Soler Casabón's compositions to be performed, although once again luck did not accompany the musician, because the *Group of Six* boycotted him. Consequently, Reverdy refused to participate in the event.

The *Group of Six* was able to get closer to Apollinaire's works and to show interest in the musicality of his poems. They composed music for a great number and diverse collection of his poems, more than any other musicians had before. For example, Marcelle Taillefesse, a member of the *Group of Six*, composed *L'Adieu du Cavalier* based on a text from Guillaume Apollinaire, in memory of Francis Poulenc, for both voice and piano. Arthur Honegger, in August 1915, composed a melody for the poem *Automne* from the collection *Alcools*⁴, and in 1916, he composed two melodies for *Clotilde* and *À la Santé*. With the exception of Arthur Honegger and Germaine Albert-Birot, no musician composed music for Apollinaire during his lifetime. After his death, many classical and other composers, attracted by the simple, exquisite and singular musicality of Apollinaire's poems, wanted to set his poems to music. Apollinaire's poetry, according to the French poet and novelist Louise Aragon, "...is above all a curiosity of the unknowable" (Aragon, 1930).

Apollinaire's play entitled *Les mamelles de Tirésias* occupies an exceptional place in Francis Poulenc's production, which was adapted into an opera. The masterpiece marks Poulenc's debut on the operatic scene, deploying on a large scale the Apollinarian universe from which he has been nourished since his first steps as a composer. "I only had to strictly follow Apollinaire's text to find the musical tone," explains

Poulenc (Poulenc, 1954). The musician thus finds in the poetry the ideal language material source, themes, style and form, thus the opera *Les mamelles de Tirésias* agglutinates all that is lively and joyful to him. Poulenc exposes, "Perhaps it is the work that I prefer, the rarest work. Maybe I could rewrite the *Stabat*, however, *Les Mamelles*, I couldn't do" (Poulenc, 1956).

In 1934, a renewed enthusiasm inspired Soler Casabón who orchestrated the *Prelude* and the first painting for *L'homme sans yeux, sans nez et sans oreilles* (*HOSYNO*). The manuscript of the musical composition consisted of 22 pages with 32 musical staves. The orchestra of this first version included: two flutes and one small flute; two oboes and an English horn; a small clarinet in E flat, two clarinets in B flat and a bass clarinet in B flat; a tenor saxophone in B flat, a Heckelhorn, four bassoons including one contrabassoon, four horns in F and four trumpets in C; three paper clips and a snorkel; a timpani, a snare drum, a bass drum, a triangle, a cymbal and a basque drum; some stamps, a celesta, two harps, a piano and a string quintet.

This was indeed a fairly classical orchestra without the addition of exotic instruments or sound effects. Soler Casabón's modernity does not require the addition of specific sound effects. It is all about the music itself. The use of a Heckelhorn, an instrument whose roots go back to the *Musette Bass*, is a kind of baritone oboe whose range is between the English horn and the bassoon. It was invented by Wilhelm Heckel and presented to the public in 1904 at the Villa Wahnfried. Another distinguishing characteristic of the composition of this orchestra was the use of a saxophone. Debussy and Indy used it, but this instrument won its letters of nobility in the classical orchestra only with Pierre Vellones, who made a systematic use of it from 1929 onwards. It is not impossible that Vellones' research may have influenced Soler Casabón.

At the start of World War II in September 1939, Soler Casabón began to plan his move to Venezuela. On June 1, 1940, he wrote to Picaso, asking him for 20,000 francs in order to finance his move to the South American country.

³ "Les Six" is the name given to a group of six French composers who worked in Montparnasse. Their music is often seen as a reaction against both the musical style of Richard Wagner and the impressionist music of Claude Debussy and Maurice Ravel.

⁴ *Alcools* is a collection of poems by the French author Guillaume Apollinaire. It was published in 1913.

The letter arrived at the Parisian house of the painter where the Germans came upon it. As a result, Soler Casabón lived part of this early war period under the protection of the German artist and engraver, Albert Mentzel, also known as Flocon.

On December 23, 1939 in Toulouse, Soler Casabón had 34 copies of his collection of poems *Fonds Perdu* printed at his own expense. Thirty copies were printed on straw paper and he had them numbered from 1 to 30, while the other four were printed on canvas paper. The collection was dedicated to Professor Camille Soûla, Honorary Professor of Occupational Physiology at the Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris. In early May of the following year, Soler Casabón sent this collection to various friends, including to his great friend Pierre Reverdy, to which he dedicated the second poem. *Souhait* is one of the poems included in *Fonds Perdu* dedicated to music. Written originally in French, both the French and English versions are below.

Souhait

*Je suis comme un oiseau
Qui aurait perdu son chant
Je suis un musicien
Perdu dans le lointain
De sons insoupçonnés.
Je veux que mes paroles
Deviennent des paraboles
D'une langue n'existant
Et veux que de mes pas
A la démarche chimérique
Un chant énigmatique
S'élève a la grève*

WARTIME YEARS

During the wartime years of 1940-1945, the trace of the musician is lost. He lived as he could, radicalized his music, breaking with the aesthetic movements of the early twentieth century and addressing the most radical modernism. His stylistic orientation goes through the exploration of a system that he called *système commatic* approaching a style more similar to Schönberg, Debussy or Stravinsky. He structured and used his musical language intensively. In

fact, the division of the scales was not arranged into tones and semitones but into quartertones and commas. Soler obviously used special signs for these notations. Already in 1864, in Moscow, a two-manual piano tuned in quartertones had been invented and the Russian composer Skriabine prepared the advent of micro-intervals. However, only Obouhov and Wyschnegradski, greatly influenced by Skriabine, continued along this path. Soler Casabón rushed towards the avant-garde by using this system. He was in contact with Ivan Wyschnegradski through his writings, which were published in 1923 in *La Revue Musicale*. Examination of Soler's style reveals that he was also well aware of Schönberg's approaches in the serial domain and familiar with Debussy and Stravinsky's works.

In 1945 Picasso received Soler Casabón. In a letter directed later to Picasso, he indicated that the visit with the painter had been a real gift. Soler Casabón did not give up in his attempts to represent his ballet. Thus, in 1945 he performed a concert, probably from the pianistic version, under the sponsorship of Roger Désormière, who was at that time one of the executives of the Opera in Paris. Désormière discovered that, in spite of the time that had elapsed, Soler's music had preserved all of its freshness and timeliness. Once the audition was over, he suggested to the composer that "... a work by Apollinaire with Picasso and your music will be an event..." Désormière thus recommended that the composer meet with Picasso to prepare the orchestration and division of the scenes, and he would do whatever was necessary to ensure its representation at the Opera in Paris. Soler Casabón, under the influence of previous conversations with Apollinaire, set to work on the conception of the show. The realization of this staging took place in the year 1945, and it is at this time when the title *HOSYNO* is replaced by that of *Le Musicien de Saint-Merry*. However, once again luck evaded Soler as Désormière had to leave the position he occupied at the Paris Opera in 1945. Although the reputation of this group formed by Apollinaire, Picasso, Désormière and Serge Lifar was undoubtedly high, the fate of this project was once again impossible to predict.

Soler worked hard to design this show and ensure that the project would come to fruition. Throughout 1945, Soler Casabón worked on imagining the staging and recalling the conversations he had had with Apollinaire. On the final

draft, the title HOSYNO has been crossed out to make way for the definitive title *Le Musicien de Saint-Merry*. The 95-page musical manuscript is written on 36 staves of music paper with a dry stamp indicating its origin: Flammarion, 22, rue de Vaugirard. This second orchestration consisted of: two flutes and one small flute; two oboes, one English horn and a small clarinet in E flat; two clarinets in B flat and a bass clarinet in B flat; one alto saxophone in E flat, three bassoons and one contrabassoon which on page 50 was replaced by a double bass sarrusophone; four horns in F, a small trumpet in D, three trumpets in C, two paper clips and one bass paper clip; a snorkel, a timpani, a snare drum and a bass drum; a triangle cymbal bass drum, and a basque drum; a few stamps and a celesta; two harps, a piano and a string quintet with possibly a five string double bass.

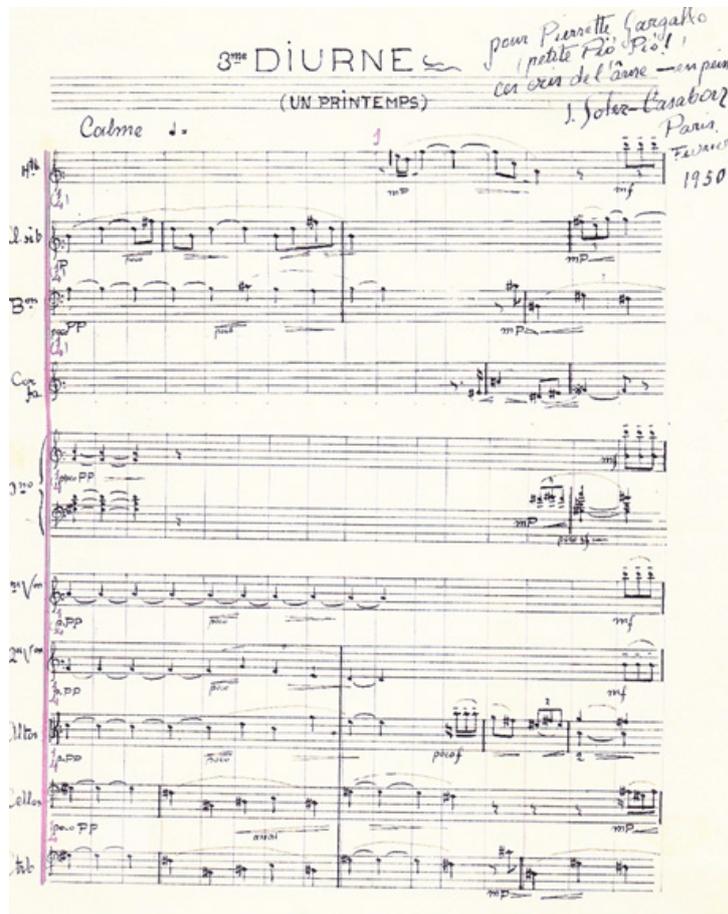
The analysis of this second more complex orchestration reveals that Soler thought about the arrangements as if they were to hypothetically perform the concert at the Paris Opera. The tempos are generally slower and more lega-

to. The sarrusophone, invented by Gautrot to compete with the saxophone, was named after the chief of harmony Sarrus, who had conceived the idea of this instrument. The final manuscript was registered with SACEM under the number 650069 and for which the preliminary observations were more developed.

In any case, Soler Casabón did not give up and on November 11, 1948, coinciding with the Concerts du jeudi, he performed *L'homme sans yeux, sans nez et sans oreilles* (HOSYNO), at the Paris Washington study. This concert was broadcast to the Paris region from the Paris-Inter radio station. The success he achieved from the performance encouraged him to continue on with his fight to present this work in a theatre, especially as it would be the best tribute that could be rendered to his friend Apollinaire. In 1949, Soler Casabón orchestrated *Diurnes*, a manuscript entitled, *A Printemps*. He gave it to Pierrette Gargallo, with the following dedication, "Pour Pierrette Gargallo (Petite Pió Pió) ces cris d'âme-in comb. J. Soler Casabón Paris Février 1950."

Picture 3

Fragment of the score *Diurne*



From 1949 until 1950, Soler Casabón resided in Paris, the city of artists, at 7, rue d'Arsonval. On July 28, 1953, he was invited to participate in a radio program, directed by the art critic and writer Jean Bouret. After extending the merits of Soler Casabón, Bouret announced the possible premiere of *Le Musicien de Saint-Merry* at the Paris Opera. The retransmission ended with a performance of the three pieces of *Crépuscules* by the prestigious French pianist René Herbin. During the broadcast Soler Casabón was asked if he was Aragonese. Soler pointed out, with a perceptible emotionality, that he was from Mequinenza, where the Segre river joins the Ebro river.

FINAL YEARS

During the first months of 1955, Soler approached Philippe Erlanger, director of the Association Française d'Action Artistique, to request his assistance to convince Maurice Lehman, director of the Theaters Lyriques Nationaux, to allow Soler to represent the ballet at the Paris Opera. On April 1, 1955, the Reading Committee of the Réunion des Théâtres Lyriques Nationaux informed Soler that a favorable decision had been reached. This renewed opportunity encouraged Soler Casabón to write Picasso once again, recalling the good reception he had had on stage with the ballet at the time of *Désomière*. Soler asked him to create the set design with the aim to realize Apollinaire's wishes, but unfortunately Picasso did not answer his request and consequently the scenography was not made.

In the same letter, written to Picasso in French, Soler Casabón, explained to the man whom he considered his friend, "I find myself as one who dies of thirst before a crystalline source, I do not do pathos or literature, everything I say is true and sincere (...) You have become a kind of magician that only by announcing his name, the roads open, so it is natural that he comes in search of your courage..." The great work that Soler Casabón had been waiting to see represented for 38 years, was once again put aside. On June 30, 1960, Pablo Picasso sent a postcard to Soler Casabón with a drawing and the word MANJA (eat) which he signed at a later date, October 26, 1960. He sent it to the musician to help him obtain economic resources from the sale of the drawing.

Soler Casabón lived his last days in extreme poverty, and despite the hardships, he main-

tained a strong sense of personal pride. After being hit by a car, his physical condition greatly worsened as he could hardly speak or write. In 1961, he signed a petition for assistance due to economic hardship at the Town Hall of Paris in Montparnasse. His health continued to decline and after a fainting spell, he was admitted to the Hospice of Villejuif. The artist Louis Joly, visited him frequently, and noticed that he was barely eating. On March 9, 1964, at 10:15 a.m., José Soler Casabón died.

His neighbors on rue Arsonval, unaware of the value of some of his belongings, began to destroy them. Thanks to the timely intervention of Joly and his wife, the composer Suzanne Joly, it was possible to save some documents and scores, three phonograph discs (the only existing recordings of the voice of Soler Casabón) and, most importantly, the score of the orchestra and the manuscripts of *Le musicien de Saint-Merry*, which, with an admirable calligraphy, had been written Soler Casabón.

CONCLUSIONS

Mequinenza, the town where he was born, rediscovered the figure of José Soler Casabón in 2009, on the occasion of the 125th anniversary of his birth. For this reason, a concert of his recovered scores was held and received with great enthusiasm by the locals. One of the pieces performed at the event was the 1917 version of *Le musicien de Saint Merry*, with two pianos. This was the very first time the work had been interpreted in Spain. It should be remembered that this had been one of Soler Casabón's greatest projects and which he composed during his time in the French capital. Others included in the concert were *L'hiver sur les champs*, the absolute premiere of a piece he composed during the First World War while living in Barcelona, as well as *Nocturne* and *Crépuscules*, also composed when he was living with the Gargallo family.

Today, the figure of José Soler Casabón continues to resonate in large part due to the work of Jordi Estruga, a historian from Barcelona whose parents were born in Mequinenza. He has closely researched the life and work of the musician for the past 15 years. There have been several events and celebrations that have been carried out in memory of Soler Casabón and his figure and legacy. Concerts have been carried out mainly in his hometown as well as other locations where Soler's work has aroused

the interest of his fellow citizens. In 2015, in the city of Lleida, Jordi Estruga gave a lecture entitled, *José Soler Casabón, a musician in the Parisian avant-garde*, which was followed by a piano concert during which two pieces from Soler Casabón's *L'hiver sur les champs* and *Crépuscles* were performed.

The renowned French musicologist Damien Top has also shown a great interest in Soler Casabón and as a result several of his compositions have been performed in different concerts in France and Belgium. Top is also the author of an extensive study about the musician which was published in a collection dedicated to Apollinaire. This renowned personality believes that *Le musicien de Saint-Merry* occupies a place in the list of mythical works to be rescued. Moreover, he concludes that the magnitude of the work of this Aragonese musician, who said in one of his letters to Picasso "the essential never ages in art, and is therefore eternal" must be preserved

On the other hand, although Gerhard and Casabón had very different personalities, there are two things they had in common: they lived for a few years in the Catalan capital, Barcelona, and because of the war, they were profusely forgotten. Being able to escape the war was the key to Gerhard's worldwide recognition. Not so lucky was Soler, who died in misery and failed to see his ballet premiered. Therefore, recovering his life and preserving his works is of the utmost importance not only for the Spanish heritage and for the history of music in general, but it is an opportunity to dignify the figure of a great composer of whom there is hardly anything written.

REFERENCES

- Aragon, L. (1920). Calligrammes, in *L'Esprit Nouveau* n.1, October, pp. 106.
- Aragon, L. (1970). Préface, signed in Guillaume Apollinaire, *Les Onze mille verges*, edition de 1930, reedited by Régine Deforges, *L'Or du temps*, pp. 14-15.
- Apollinaire, G. (1918). Calligrammes. Poèmes de la paix et de guerre 1913-1916. Mercure de France: Paris.
- Banzet, M. Trois jours avec... recorded program on 6 and 7 March, broadcast on 7 and 8 April, 1958, Paris, INA; quoted in D. Waleckx, "Les mamelles de Tirésias, pierre angulaire de la production dramatique de Francis Poulenc", in Josiane Mas Editions. Centenaire Georges Auric-Francis Poulenc, Montpellier, Centre d'étude du XXe siècle (Université Paul Valéry), 2001, pp. 173.
- Interview with Soler Casabón by Jean Bouret. Studio 27 RTF, 28 juliol 1953, Paris.
- Letter written by José Soler Casabón to Picasso (1917). Picasso Museum. Paris.
- Poulenc, F. Mes melodies et leurs poètes, Conference, 36/12/ (12th December, 1947), p. 508. Reedited in Fr. Poulenc, *J'écris ce qui me chante*, texts and interviews edited by Nicolas Southon, Paris, Fayard (2011) pp. 476-477.
- Poulenc, F. (1954). Entretiens avec Claude Rostand. Paris, Julliard, pp. 145.
- Top, D. (2004). A la recherche du ballet perdu *Le musicien de Saint Merry*. Que Vlo-Ve?
- Reverdy, P. (1917). Nord - Sud Revue Littéraire Núm. 1, Paris. (Réprint, Ed. J.-M- Place, 1980).
- Reverdy, P. (1917). Nord - Sud Revue Littéraire Núm 4-5, 31, Paris. (Réprint, Ed. J.-M- Place, 1980).
- Soupault, P. (1963). Profils perdus. Paris, Mercure de France.

Catalina Montenegro
Jorge Ferrada Sullivan
Ignacio Soto-Silva

Universidad de Los Lagos

**“ARTE Y TERRITORIO
EN EL SUR
DEL MUNDO:
DIÁLOGOS SITUADOS A PROPÓSITO
DEL II SEMINARIO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y
GESTIÓN CULTURAL.
(DES)APRENDER PARA LA
TRANSFORMACIÓN CULTURAL”**

ART AND LAND IN THE SOUTH OF THE WORLD. DIALOGUES ON THE PURPOSE OF THE II INTERNATIONAL SEMINAR ON ARTISTIC EDUCATION AND CULTURAL MANAGEMENT. (UN)LEARNING FOR CULTURAL TRANSFORMATION.

Photo by Steve Johnson from Pexels

DESCRIPCIÓN GENERAL

El presente reportaje cultural tiene como objetivo dar cuenta del desarrollo de un seminario internacional de educación artística y gestión cultural, realizado el día 21 de agosto de 2020 en modalidad online. El contexto actual, a propósito de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, nos ha llevado a replantear las formas y modalidades sobre las cuales se propician las reflexiones académicas. En este contexto, la instancia contó con el desarrollo de ocho mesas, conformadas en modalidad de diálogo, con la participación de 29 personalidades del mundo académico, cultural y artístico de académico de Chile, Argentina, España y Portugal. Las distintas mesas establecieron una serie de conversaciones sobre las problemáticas del arte, la educación artística, la cultura, el patrimonio y la gestión cultural con conciencia territorial, para visibilizar las preocupaciones del sur austral chileno en concordancia con las discusiones globales y la emergencia sanitaria.

El Seminario fue organizado por la Red Patagonia Cultural, conformada por las universidades de Los Lagos, de Aysén y de Magallanes, todas estatales y regionales pertenecientes al territorio patagónico chileno por otra parte, la actividad se enmarcó dentro de las actividades de conmemoración de los 27 años de la Universidad de Los Lagos.

ARTE Y TERRITORIO EN EL SUR DEL MUNDO: DIÁLOGOS SITUADOS A PROPÓSITO DEL II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y GESTIÓN CULTURAL. (DES)APRENDER PARA LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Catalina Montenegro
Jorge Ferrada Sullivan
Ignacio Soto-Silva
Universidad de Los Lagos

DIÁLOGO INAUGURAL INTERNACIONAL

Muros y redes: creación, producción e intercambio de contenido digital en el contexto de la educación artística

El diálogo inaugural estuvo a cargo de la Dra. Teresa Torres de Eça, presidenta de la asociación de docentes de expresión y comunicación visual APECV de Portugal y la Doctora Catalina Montenegro, académica del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos.

La conversación comenzó con una reflexión respecto del tiempo en que estamos viviendo debido a la emergencia sanitaria mundial y de cómo este panorama global nos lleva a pensar las prácticas artísticas como un espacio digitalizado. Se plantean las dificultades de la construcción y elaboración de contenidos digitales como una dificultad y un hacer artístico que no queda exento de miedos, dificultades, dolores y preocupaciones. En este sentido, las prácticas artísticas también cristalizan las preocupaciones del mundo y modifican (sin prepararnos para ello) nuestras formas de habitar y encontrarnos en el mundo.

Teresa Torres de Eça, reflexionó en torno a cómo todo se volvió digital, incluso la vida privada. Esto la lleva a exponer la preocupación sobre el cuidado por el espacio privado y de cómo esto se transforma en *un acto rebelde y contestario cuando el contexto te pide abrir las puertas de tu casa para tener una relación con el mundo*. A partir de aquí, Teresa sigue planteando inquietudes respecto de cómo hacemos para no perder el cuerpo y no nos olvidamos de las relaciones. Esto en un sentido social es

también una preocupación para la Dra. Catalina Montenegro quien se muestra inquieta ante el sistema capitalista neoliberal que se desafecta de las preocupaciones del mundo y sigue exigiendo a los contextos artísticos y educativos, formas de *seguir produciendo*, lo que Montenegro apunta como *una pérdida de libertad*. En este punto aparece en el diálogo el concepto de *activistas* y la necesidad de levantar experiencias artísticas que se impliquen en las preocupaciones de sus contextos territoriales en el tiempo de crisis actual, esto se vincula con la idea de las prácticas artístico-culturales y los procesos de aprendizaje como experiencias expansivas que van permeando a toda la sociedad (Montenegro, 2019).

El encuentro deja algunas inquietudes que las invitadas proponen como reflexiones para continuar en nuestros espacios artísticos, pedagógicos y laborales en general, respecto de qué nos deja la pandemia y que se vincula con el título del seminario *¿Qué (des)aprendemos en la pandemia para cambiar nuestras prácticas? ¿Cuál es el rol de las redes y las autorías colectivas en tiempos de crisis sanitaria?*

Finalmente, Teresa Torres de Eça reflexiona sobre la pérdida de un territorio y la ganancia de un paisaje digital-tecnológico que nos lleva a pensar en, cómo el arte tiene el desafío de mantenernos humanos/as.

DIÁLOGO 1

Gestión cultural y experiencias con comunidades desde el sur austral

El diálogo estuvo compuesto por Aymara Zegers y Miguel Cáceres del Museo de Historia Natural de Río Seco de Punta Arenas, Gabriela Recabarren del Festival de Teatro Itinerante por Chiloé FETICH y fundadora de la Compañía de Teatro Capa Negra y Magdalena Rosas de la Escuela de Música y Artes integradas de Coihaique. El diálogo comienza con una pregunta provocadora en relación a ¿Qué significa ser gestores/as cultural?

Miguel Cáceres plantea la necesidad de cuestionar los términos que nos definen y sus orígenes desde el mundo occidental, comprendido como una producción cultural hegemónica. Se entiende que existe un valor en relación a los espacios culturales y será necesario ser críticos/as frente a la producción cultural, economicista y que puede imponer relaciones *hegemónicas y verticales con las comunidades*, lo que puede provocar conflictos en el desarrollo de proyectos artístico-culturales en los territorios. Se hace una invitación al reposicionamiento de los términos, sobre todo en los lugares más alejados del centro del país, considerando sus identidades locales, en un contexto diferente.

Magdalena Rosas plantea por otra parte, la idea del concepto de gestión cultural donde el término migra, y plantea la necesidad de cómo el término también se desarrolla en una relación de reciprocidad para que no se transforme en una colonización. Existe el desafío de incorporar a la cultura en el desarrollo social y del levantamiento de las iniciativas desde lo local a lo global.

Se levanta la pregunta: ¿Cómo se incorpora el Estado en las políticas culturales de los territorios?

Gabriela Recabarren, señala que existe una relación entre la cultura y las personas que habitan el territorio, transformando la experiencia artística teatral en una gestión colaborativa con las comunidades. Se indica que la experiencia teatral aborda también comunidades que ni siquiera son nombradas, lo que provoca una invisibilización de las territoriales diversas de los Archipiélagos de Chiloé. Recabarren señala que *en nuestro territorio hay que partir la reflexión desde otros lugares*. La problemática local es la invisibilización absoluta de nuestras comunidades y nuestros pueblos originarios y

las necesidades, artísticas, culturales, sociales educacionales y en todos los sentidos, no están en nuestros mapas.

¿Cómo se hacen habitables los lugares que no lo son habitualmente? ¿Cuáles son las características del territorio que transforman las experiencias artísticas en relevantes para el lugar que se habita? ¿Cómo resolvemos nuestra cotidianidad en el contexto pandémico y las transformaciones sociales locales?

Jaime Almonacid hace la reflexión en relación a la comprensión de las colectividades social y territorialmente desprendidas de dinámicas culturales centralistas en nuestro país. Gabriela Recabarren complementa la reflexión planteando que la única manera de visibilizar el trabajo de las comunidades locales es a través de lo simple, donde son las propias personas las que no se definen como artistas o trabajadores/as de la cultura. Recabarren plantea la importancia de las actividades artísticas como acto transformativo social.

Se evidencia la necesidad de reconvertirse luego de una pandemia mundial y abre la pregunta ¿Cómo nos reconvertimos en el mundo del arte en el contexto actual?

El panel finaliza planteando las aportaciones de la cultura y el arte y hacen un llamado a trabajar en comunidad, a no naturalizar la distancia social y a tejer redes y apostar por futuros encuentros.

DIÁLOGO 2

Arte, estéticas y educación para la transformación social

Entre reflexiones e intensidades en común, la mesa de diálogo *Arte, estéticas y educación para la transformación social*, estuvo integrada por Leonor Harris, artista visual de la región de Magallanes, Chile, Carolina Contreras, coreógrafa e intérprete en danza contemporánea de Puerto Montt, Chile, Jorge Ferrada, académico y artista visual autodidacta de Puerto Montt, Chile y desde España, Anna Vernia, músico y académica de la Universidad Jaime I en Castellón. Moderó la mesa Patricia Rivera, encargada de Educación y Formación en Artes y Cultura, Región de Aysén. La conversación se sostuvo en la importancia de la condición transformadora del arte, en los tiempos que nos toca vivir. En este contexto, una de las preguntas iniciales correspondió al rol del arte en

su vínculo con los nuevos medios y en el contexto pandemia. La idea central que convocó esta pregunta, relevó el significado de las artes al considerar la producción artística como un medio permanente que renueva todos los medios posibles que puedan aparecer.

El arte necesita del cuerpo y de la alteridad del otro cuerpo para generar modalidades de sentido más allá de los medios. El arte es espontaneidad, asombro y alegoría transformadora de los espacios que habita y como señalaba Ana Mercedes Vernia, el fenómeno artístico -al centrarse en la sostenibilidad social-entendida como la satisfacción material o ideal de vivir en el mundo, permitirá humanizar y transformar lo humano en nuestras relaciones cotidianas. La transformación que provoca el arte, sin duda, provoca acción desde la diversidad de su producción y sus lenguajes. Como sostuvo Carolina Contreras, el arte nos lleva a otros lugares, insospechados por sus abismos y sus implicancias de transformación, en tanto maneras de comunicarnos, de incluirnos y de aceptarnos como legítimos otros. Sin embargo, Jorge Ferrada cuestionó la palabra transformación, en su sentido deconstructivo, si consideramos que hemos venido transformando el mundo desde los inicios de la humanidad ¿Qué transforma en concreto la palabra transformación? Sin duda alguna, las artes poseen la cualidad -casi mítica- que no lo poseen otras estructuras sociales como lo político, lo religioso, lo mercantil y que, no obstante, el arte perdura de manera distintiva y distante, desde el origen del hombre y de la mujer. Esta distancia y a su vez envió, correspondería justamente a esa libertad de creación, de producción, en esa inmensidad de lo imaginario y del distanciamiento de las determinaciones. Las artes se resisten a la inhumanidad, es decir, en la imposibilidad de construcción de una humanidad distinta. El arte resiste a la inmovilidad de la ciudad y de ahí su carácter fuertemente político (polis-tico de ser y estar en la polis).

La transformación que provocan las artes en los tiempos de distanciamiento, va ligada a la adaptación, a las formas de readaptarse, al in-adaptarse en la incertidumbre. Para Leonor Harris, la producción artística, nos hacen ser más sensibles ante la lejanía del otro, de lo otro y estar en aquella alteridad. Carolina Contreras, citó además el concepto de alter-nativos trabajado por el poeta Elicura Chihuailaf, que recordaría el rol del arte en la

transformación en estos nuevos contextos de pandemia que no hace volver a lo nativo, a lo propio, para poder desde ahí, dialogar con los otros, con la naturaleza propia del arte. Sobre la importancia de la educación en las artes, las reflexiones rondaron por la pregunta ¿Cómo desde las salas de clases el arte inicia su capacidad transformadora? La sala de clases no es solamente un espacio físico que ocupa un lugar en la escuela, sino como un lugar vivo que se habita desde distintas miradas, generando pliegues y despliegues de acción en su diversidad de arquitectónicas y formas naturales que puede asumir un espacio de formación.

Para Ferrada (2018) “la enseñanza debe partir siempre de experiencias reales, contextuales y multidimensionales (lo bio-antropo-cultural del sujeto en su contexto local) para la valoración de la experiencia como un saber pedagógico. El carácter dialógico del encuentro entre lo experiencial del conocimiento y lo contenidista de las asignaturas, permitirá integrar los procesos y saberes internalizados en la sucesiva de aprendizajes divergentes para el planteamiento de nuevos problemas” (p. 36). Todos coincidimos, que las palabras educación y formación, serían la consigna para generar nuevos espacios de sentido artístico, colmados de nuevas sensibilidades que emocionan y conmuevan en el encuentro con los otros y qué mejor lugar en el encuentro con los otros, que un espacio de diálogos y aprendizajes.

Finalmente, Patricia Rivera, invitó a navegar entre trayectos y palabras fundamentales que circularon por la mesa *Arte, estéticas y educación para la transformación social* y que sin duda, sustentan la palabra ARTE: resistencia - tiempo - reflexión - transformación-mutación - libertad - colectivo - humanidad - colaboración - otredad - adaptación-readaptación - inadaptación - alternativo - vértigo - educación - formación - construcción-comunidad - sentir - saber vital - des-aprender - deconstruir - hacer sentir - con-mover. Esta poética artística y educativa, orientada hacia la propiedad de lo íntimo en la cotidianidad, necesita volver a interrogar: “¿Qué es aprender?, ¿Qué necesita el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto que nos toca vivir?, ¿qué significa ser docente hoy día en Chile? y, sobre todo, ¿qué ideal de ser humano queremos formar desde las artes?” (Ferrada, 2017, p. 12).

DIÁLOGO 3

Investigaciones desde las artes y la significación del territorio

El diálogo contó con Verónica Astudillo, artista y académica de la Universidad de Los Lagos, Paola Vezzani, Artista de Punta Arenas, Francisco Ther, Antropólogo y académico de la Universidad de Los Lagos y Rosario García-Huidobro, artista y académica de la Universidad de Los Lagos.

Para comenzar el diálogo, se plantea la pregunta *¿Cómo en el quehacer artístico ha permitido indagar acerca de cómo habitamos y como nos afectamos en el territorio sur austral, cómo se entiende el territorio desde otro lugar?*

Verónica Astudillo plantea que su primer proyecto *Archipiélago visual: imaginario precolumbino* se presenta como el inicio de una indagación territorial relevante, al que le sigue *La poética del paisaje*, exposiciones que abren el proceso dialógico de la mesa, donde Paola Vezzani presenta una reflexión en relación a la transdisciplina entre científicos, educadores/as, poetas, músicos y artistas. Plantea la necesidad de reflexionar sobre las maneras en que se construye la cultura, en relación con diversas disciplinas, otras formas de apropiarse de los espacios culturales y la relación de esta con el territorio sur austral, particularmente habitando la naturaleza y la presencia del ser humano.

Francisco Ther expone que el territorio es una construcción social y hablar del territorio va a involucrar las miradas de distintas disciplinas, pero también acercarnos a conocimientos Otros como comunidades indígenas, comunidades locales, campesinos o personas que viven en la ciudad. Plantea la necesidad de recorrer un camino investigativo colaborativo. Se van reconociendo posibilidades de encuentro a partir de una exposición donde los elementos no solo se pueden ver, sino también tocar. Comienza a hacerse preguntas como qué es el territorio y quién soy en este espacio "no hay territorio sin apropiación".

Rosario García-Huidobro releva la importancia de considerar las prácticas artísticas territoriales y las experiencias expuestas, como una afectación. En este sentido, el panel evidencia la importancia del involucramiento de las colectividades locales y de cómo se conoce el territorio a través de la mirada de artistas que habitan los lugares.

Finalmente se deja la inquietud de reflexionar sobre las nuevas subjetividades que pueden aparecer a partir de los múltiples cruces disciplinares no solo del quehacer artístico, sino también de la investigación y la visualización de los resultados de estas experiencias.

DIÁLOGO 4

Patagonia: Fronteras, Patrimonio y Huellas Culturales

El diálogo contó con la presencia Rafael Cheuquelaf, Universidad de Magallanes- Chile, Patricia Carrasco, Universidad de Aysén- Chile y Daniela Vera, de la Universidad de Los Lagos- Chile. La mesa fue moderada por Mario Saldivia, de la Universidad de Aysén- Chile. Para iniciar la conversación, los invitados comentaron sus líneas actuales de trabajo desde el campo de la investigación y la gestión cultural. Posteriormente, la conversación abordó un cuestionamiento sobre los elementos que constituyen el patrimonio sociocultural de la zona sur austral de Chile. Al respecto, surgieron reflexiones sobre que define a la zona sur austral, cual es el rol de la historia y las condiciones del poblamiento de dicha zona, el rol de los investigadores en la construcción de un discurso sobre la Patagonia contemporánea y urbana. Posteriormente, se discutieron algunas estrategias de mediación que están en juego al momento de plantear proyectos de intervención social que busquen revitalizar el patrimonio cultural de las regiones australes de Chile. Sobre esto los invitados coinciden en el reconocimiento del rol de los pueblos originarios en la construcción de una identidad local y en el rescate de la memoria histórica al respecto. En el cierre de la discusión, se abordaron las dificultades que representa el contexto actual en el desarrollo de la extensión cultural. Al respecto, los invitados relataron las complejidades que ha representado la virtualidad; además de los beneficios de esta, como por ejemplo la posibilidad de llegar a un mayor número de auditores en seminarios u otras acciones.

DIÁLOGO 5

Música, creación y sonidos desde el sur austral

La mesa convocó a Sergio Pérez de la Universidad de Magallanes, Chile, Emilia Díaz académica de la Universidad de Los Lagos- Chile y Víctor Cabrera de la Agrupación Cultural Malotun Ortiga de Coyhaique- Chile. La mesa

fue moderada por Ignacio Soto Silva, académico de la Universidad de Los Lagos, Chile. La conversación inició con una reflexión sobre el rol político de la música a propósito de las movilizaciones sociales que acontecieron en Chile durante el 18 de octubre de 2019 y el contexto actual, marcado por el COVID-19. Sergio Pérez puntualizó la relevancia del posicionamiento del/la músico como agentes que buscan poner en tensión las cuestiones establecidas. Ejemplificó aquello, a través de una experiencia realizada por una serie de músicos autoconvocados/as, quienes realizaron diversas intervenciones artísticas en el contexto de las manifestaciones llevadas a cabo en la ciudad de Punta Arenas, Chile. Una de sus reflexiones se relaciona con la respuesta policial a dichas intervenciones que fueron disuadidas a través de la fuerza. Soto-Silva (2017) menciona que la relación entre música y actividad política suele ser canalizada a través de discursos de resistencia. Estos nos muestran formas de comprender el contexto de los músicos y demandan innovaciones y mecanismos para su concreción. Emilia Díaz, analizó las distintas instancias de colaboración que surgieron durante el proceso del estallido social, como lo fueron los cabildos convocados por asociaciones de músicos. Por su parte, Víctor Cabrera nos relató su experiencia en Coyhaique, donde la agrupación cultural Malotun Ortiga ha liderado distintas instancias formativas y de difusión del quehacer musical en el contexto de la región de Aysén. Es particularmente relevante el posicionamiento situado de los integrantes de la mesa, quienes plantean que las manifestaciones musicales regional son un espejo que permite comprender como se desarrollan las dinámicas sociales al interior de espacios periféricos.

DIÁLOGO 6

Cosmovisiones desde los sentires literarios para el (Des)aprender cultural

La siguiente mesa de conversación, giró en torno al tema *Cosmovisiones desde los sentires literarios para el (des)aprender cultural* integrada por las escritoras Alejandra Muñoz de la Región de Aysén, Mariana Camelio de la Región de Magallanes y Roxana Miranda Rupailaf, de la Región de Los Lagos, encuentro moderado por la Dra. Ángela Parga del Departamento de

Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos. Alejandra Muñoz comenzó la conversación compartiendo la importancia de valorar la visión feminista y territorial del sur austral. Todas coincidieron que es muy difícil hablar de una sola cosmovisión literaria ya que existiría una amplia diversidad en las formas de interpretar el mundo. Roxana Miranda, poeta Huilliche-Mapuche, complementó qué, en esa diversidad de habitar las cosmovisiones, no siempre se respetan las identidades comunitarias que se encuentran en resistencia al avance de la modernidad, a sus discursos y sus formas de relación ideológica. Importantes argumentos se debatieron en torno al rol de las instituciones públicas para impulsar la creación literaria. Por lo general, estas instituciones están muy ligadas a los intereses privados y al capital que le restan preponderancia a la producción de obras. Este interesante diálogo, fue culminando con la idea de valoración que debiera realizarse entre las miradas ancestrales y espirituales de nuestros pueblos originarios para traducir en obras su rescate público. Escribir, en definitiva, es vivir la vida desde lo más originario de nuestra existencia.

PARA FINALIZAR

Existe un gran desafío de desarrollo artístico cultural en la Patagonia chilena, territorio donde a pesar de la precariedad y las situaciones de abandono que pudimos escuchar a lo largo del seminario, existen personas, agrupaciones, centros culturales y otros que comprenden la necesidad de desarrollar la cultura con pertinencia geográfica para valorar las actividades locales. En este sentido, el seminario representó una bocanada de aire fresco respecto de las iniciativas en marcha, pero concuerdan con la necesidad de seguir avanzando. A su vez, las/los invitadas/os internacionales reafirman las preocupaciones respecto de la cultura en el contexto pandémico y la necesidad de volver a encontrarnos, lo que plantea una paradoja si se piensa que el seminario fue posible precisamente porque existió la posibilidad de su realización online con invitadas/os internacionales.

Finalmente, queda una reflexión transversal respecto de cómo otorgamos importancia a las iniciativas culturales artísticas de los territorios periféricos y nos desprendemos de los grandes relatos hegemónicos para dar paso a una estructura que valora lo local, sus personas y las particularidades de la geografía.

BIBLIOGRAFÍA

Ferrada, J. (2018). Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo. *Artseduca*, (8), 68. 26-43

(2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 425-441.

Montenegro, C. (2019). La creación artística como proceso reflexivo del SER en femenino: el caso de la escuela chilena. *Revista estudios sobre arte actual*, n°7, 113-118

Soto-Silva, I. (2017). Música como Actividad Sociopolítica: Discursos de resistencia en la música urbana mapuche williche. *Revista Vórtex*, 5 (3), 1-19. Disponible en: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2163>

RECIBIDO: 14/04/2020

ACEPTADO: 26/06/2020

FEDERICO ABAD (2020)

CANCIONERO POPULAR: 100 CANCIONES CON ACORDES (PARA TECLADO O GUITARRA)

CÓRDOBA: EDITORIAL BERENICE

Reseñado por Ana M. Vernia



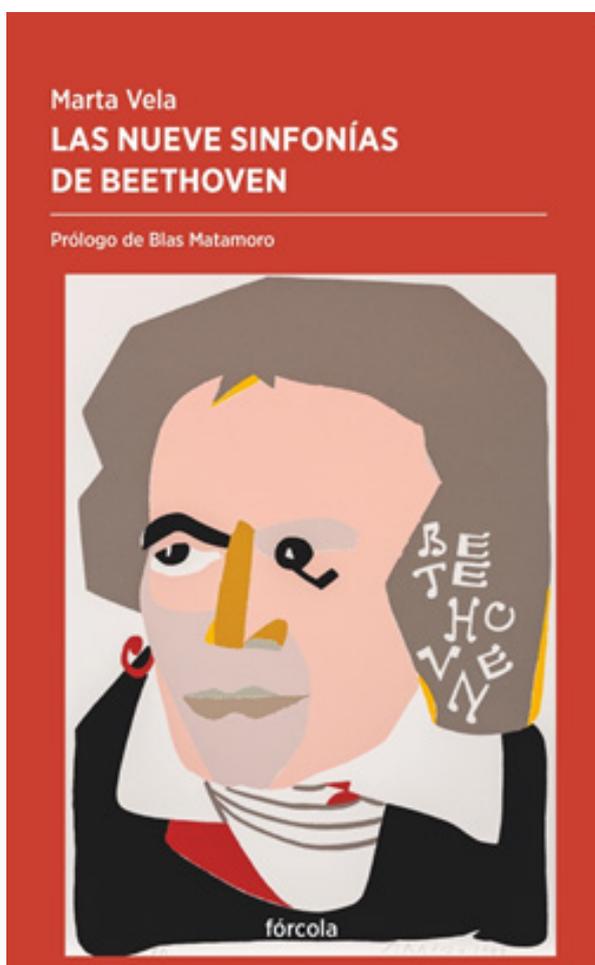
100 canciones con acordes para guitarra o piano, que nos llevan a entrañables recuerdos de la música popular. Partituras presentadas de manera fácil y sencilla, nos invitan a ponerlas en práctica entre alumnado aficionado y profesional. Federico Abad, amante de la música y su folclore, de la educación y de su alumnado. Nos ofrece esta obra didáctica y llena de emociones musicales, de variado repertorio que nos permite viajar entre notas y letras que en algún momento de nuestra vida nos han acompañada. Este libro, escrito desde el corazón, representa más que una recopilación, es una mirada que trata de acercar repertorios pasados a la actualidad con un amplio recorrido que mezcla épocas, estilo y formas. Canciones como Eres alta y delgada, Gaudeamus Igitur, Guadalajara en un llano, Jingle Bells, El Conde olinos o El Vito, entre otras muchas, son el ejemplo de la diversidad de esta obra. Federico, para te la experiencia y la sensibilidad musical, comprometido con la historia, la música y la cultura, nos invita a disfrutar de estas páginas, a interpretar sus frases y a compartirlas. Un libro sin edades, pero con que representa unas décadas inolvidables, a través de la música impresa en sus páginas

RECIBIDO: 23/10/2020

ACEPTADO: 14/11/2020

EL DISCURSO DE LA SINFONÍA COMO ELEMENTO SIMBÓLICO: RESEÑA DE *LAS NUEVE SINFONÍAS DE BEETHOVEN* DE MARTA VELA FÓRCOLA EDICIONES (2020)

Montiel Seguí
Universitat de València



Fórcola Ediciones, 2020
ISBN 978-84-17425-50-0
224 p. (+24 p. color)

Las nueve sinfonías de Beethoven, publicado por Fórcola (2020), con proemio de Blas Matamoro, es un singular libro escrito por Marta Vela donde, por primera vez, se presenta un estudio sobre Beethoven alejado de las monografías biográficas, dirigido al ámbito musical de manera novedosa desde lo simbólico y su exégesis, desentrañando la mentalidad y sentimientos de una época y su encarnación en la obra sinfónica del genio de Bonn, concebida sobre los valores republicanos de libertad, igualdad y fraternidad.

En el capítulo I, *Apuntes sobre la sinfonía clasicista*, un prolegómeno fundamental, discurre la conformación histórica de la orquesta, desde sus orígenes acústicos y espacialidad física estructural. Con imágenes infográficas de las plantillas instrumentales junto al cuerpo del texto, en claro progreso histórico, se explica, concluido el período Barroco, la incipiente definición de las dos familias instrumentales de la orquesta clasicista, cuerda y viento, hasta una cierta

estabilidad y homogeneidad sonora, tras los perfeccionamientos e innovaciones de la agrupación de Mannheim o *Hofkapelle*, que consolidaron la orquesta de empaque clásico.

De tal manera, continuando en el capítulo II, *Beethoven y la sinfonía*, Vela dirige nuestra mirada a las circunstancias que envolvieron la creación de las nueve sinfonías, las de un músico asentado en la tradición formal del clasicismo sinfónico de Haydn y Mozart, asolado en la estructura tripartita de la sonata que Beethoven ampliaría con largas codas, en su condición de orquestador con limitaciones mecánico-acústicas disímiles de las necesidades de extensión de su imaginación sonora que, pese a todo, no le impidieron conseguir un volumen sonoro mediante la superposición de distintas capas armónicas, con una expansión tímbrica y una dimensión armónica hasta entonces inauditas, en una ansiada democratización de la orquesta que resonaba en su interior con la misma fuerza con la que deseaba un inane equilibrio jerárquico social.

De hecho, la capital vienesa a la que llegó Beethoven, a principios del siglo XIX, se distanciaba de la Viena imperial de sus dos grandes maestros predecesores, transitando hacia una sociedad burguesa post-napoleónica. Marta Vela narra –aportando extractos analizados de partituras y esquemas gráficos de orquesta–, cómo en la *Primera Sinfonía*, estrenada en 1800 –capítulo III, *Primera Sinfonía en Do mayor Op. 21*–, las ideas sonoras revolucionarias del autor, que nunca obvió la tradición, se dejaban entrever con planteamientos totalmente novedosos, desde la disonancia como protagonista, al inicio de la obra, hasta un empleo de los instrumentos de viento-metal articulados con fraseos y matices sin precedente, ideas que, como la autora aporta con fuentes de la época, la crítica recibió acostumbrada a la sonoridad de la orquesta vienesa, que contrastaba con la de las difíciles piezas de tocar escritas por Beethoven para unos instrumentistas en gran parte amateur.

Con esta sinfonía inicial, Beethoven conquistó la ciudad de Viena que, tras tres años asistiría, en el Theater an der Wien, al estreno de la *Segunda Sinfonía*, compuesta con una galopante sordera (capítulo IV, *Segunda Sinfonía en Re mayor Op. 36*). Las cartas presentadas por Vela en su estudio –por ejemplo, un fragmento del *Testamento de Heiligenstadt* (1802)–, aclaran el momento estético de un músico que abandona la actitud de sirviente o

gremial artesano, viéndose a sí mismo como individuo artista-autor, un músico *libre*, en el tránsito paradigmático hacia la Modernidad, pero aferrado a la tradición de creencia religiosa de un Dios existente como creador y único conductor de su imparable obra, subida a un barco con destino irrefutable a gran puerto, con la bandera ondeante de la virtud como símbolo sustentante de su dolor personal. Esta dualidad entre la vida y la muerte, entre el acervo y lo novedoso, subyace en su *Segunda Sinfonía* y se traslada simbólicamente a ella –y, con certeza, a todas las demás–. La tradición del estilo de las sinfonías de finales del siglo XVIII, con el empleo al inicio de la obra de la *obertura* francesa –ritmos punteados, *tempo* lento, figuración corta–, heredada de Haydn, no está exenta de modernidad en el empleo de flamantes coloridos tímbricos, conseguidos en la orquestación de la *Segunda*, que tintan el paisaje sinfónico con la bipolaridad, de nuevo, con guiño a Haydn, de las tonalidades homónimas Re mayor y Re menor, dualidad que reaparece en la *Cuarta Sinfonía* (Si bemol mayor–Si bemol menor). Sorprende el hallazgo, por parte de la investigadora, del motivo rítmico inicial de la *Novena Sinfonía* en una edad tan temprana de la obra sinfónica beethoveniana, y es que el músico de Bonn elaboraba las obras, a excepción de la Primera, “de dos en dos, bajo la premisa general de contraste, trabajando en un carácter completamente opuesto para cada una –*Segunda* y *Tercera*; *Cuarta* y *Quinta*; *Quinta* y *Sexta*; o, incluso, de tres en tres, como en el caso de *Séptima*, *Octava* y *Novena*–, de ahí la originalidad de cada obra, en una evolución musical no siempre lineal en sentido cronológico, que podría tomar como regresión” (Vela, 2020, pp. 27-28).

En este camino en la consolidación de la orquesta moderna, la construcción de la *Tercera* adopta un papel decisivo. De nuevo, en un viaje de vuelta a obras de Mozart (obertura de *Die Zauberflöte*) y con disposición de idénticas plantillas instrumentales a las de sus maestros, Beethoven expandirá por primera vez en la Historia de la música –y, por necesidad en el aumento de sonoridad–, la estructura tripartita de la forma sonata a una forma más grande en la coda, llevando al límite el registro de los instrumentos, con momentos de gran disonancia. Pero, en este quinto capítulo, *Tercera Sinfonía en Mi bemol mayor Op. 55 “Heroica”*, Marta Vela descifra un misterio inscrito simbólicamente en la música notada por Beethoven en la partitura de este hito orquestal. Un enigma revestido de masa sonora orquestal cuya

hermenéutica está directamente relacionada tanto con el destino de Napoleón, como con el del propio autor. Con esta ductilidad orquestal, Beethoven dio forma sinfónica al sino en la *Quinta Sinfonía*, a partir de un motivo rítmico inicial que estructuraría –probablemente, de Haydn estudió el desarrollo–, transformado toda la obra de principio a fin, bajo, de nuevo, un acertijo en la ambigüedad inicial entre dos tonalidades relativas, Do menor y Mi bemol mayor. En la *Cuarta Sinfonía* nos lo dejó vislumbrar en el descenso melódico del intervalo de tercera en unísono para todos los instrumentos de cuerda, pero, en realidad, fue un motivo que aparecía en muchas de sus piezas, tal y como ha analizado la autora en muchos ejemplos, en obras de su primera etapa vienesa, a saber, en el segundo movimiento del *Trío para cuerdas Op. 3* y en el comienzo de la *Sonata para piano a cuatro manos Op. 6*; en composiciones anteriores al inicio del siglo XIX, como la *Sonata Op. 10 n.º 1* en Do menor, la misma tonalidad que la *Quinta* y el final del *Cuarteto Op. 18 n.º 5*, de mayor profusión rítmica; y en creaciones provenientes de la primera década del siglo XIX, como la *Sonata en Fa menor Op. 57* o el *Cuarto Concierto para piano y orquesta Op. 58*. En la monumental *Quinta Sinfonía*, paradigma de la música absoluta, la investigadora vuelve a encontrar un enigma formal al percatarse de una diferencia entre la fuente manuscrita original y su edición impresa. En suspenso dejamos al lector para la resolución del enigma, invitándolo a la lectura. En este sentido, no es casualidad que el motivo inicial dispuesto en el discurso orquestal de la *Sexta Sinfonía* –capítulo VII–, en un juego de dos bloques temáticos, se estableciera como célula, quedando claramente relacionado con el motivo del *destino* de la *Quinta*, ambos con un inicial silencio, con un calderón conclusivo en el cuarto compás, si tenemos en cuenta que ambas obras fueron concebidas al mismo tiempo. Pero, de nuevo, ese juego de dualidades que solía aflorar en Beethoven hacía emancipar a *La Pastoral*, su siguiente sinfonía, de la concepción de música absoluta de la *Quinta* a una premeditada y, por primera vez, conseguida a nivel sinfónico, música descriptiva, que dejaría la impronta más importante en el repertorio de los postreros sinfonistas de los siglos XIX y XX, y en la música programática de autores como Liszt, Mahler o Strauss.

Siguiendo con el concepto de Beethoven de proyectar varias sinfonías a la vez, el siguiente turno compositivo emparenta la *Séptima*,

la *Octava* y la *Novena*. En insistencia a esa coyuntura de contrastes –base estética del Clasicismo– y de *correspondencias*, el motivo inicial de la *Séptima Sinfonía* divergía del carácter individual de sus antecesoras con cuatro notas de idéntica duración en intervalos descendentes de cuarta –motivo similar halla Vela en la *Primera Sinfonía* de Mahler–. La condición marcial de la obra, como la de la *Tercera*, junto a su equilibrio sonoro, con plantilla instrumental básica como la de las sinfonías *Primera*, *Segunda* y *Cuarta*, le condujo a un éxito absoluto y, por el momento histórico-bélico, a ser considerado el compositor símbolo y “héroe nacional de los territorios alemanes”. Pero el éxito duró poco y, a pesar de que en el estreno de la *Octava Sinfonía* sonó el aclamado *allegretto* de la *Séptima*, no causó clamor entre el público asistente. Marta Vela infiere en esta obra una despedida al Clasicismo. En esta línea, el motivo inicial se presenta como signo de ese último retorno al mundo de la simetría, belleza y proporción de la antigüedad clásica, apareciendo al final del primer movimiento “en un ejercicio de coherencia interna también inédito” (Vela, 2020, p. 124), siquiera visto en la *Quinta*. Comenzada la *Octava* en un *tutti*, con una fuerza sonora hasta entonces nunca escuchada en sus sinfonías anteriores e inspirada en la *Sinfonía n.º 41 KV 551 “Júpiter”* de Mozart, a nivel estructural resulta asimétrica, ABB, pero equilibrada con dos bloques de *tutti* orquestal en un juego de contrastes. Pero la magnificencia de la masa orquestal, el paradigma sinfónico del siglo XX, iba a llegar con la siguiente sinfonía, que abriría el camino del monumentalismo posromántico. En los diez años que tardó en presentar su *Novena Sinfonía*, el mundo había cambiado y Viena consagraba sus aplausos a la obra de Rossini. Aun así, un incomprendido, arruinado y enfermizo Beethoven no sólo supo mantener las formas cuando conoció al compositor italiano, sino que, a diferencia de éste, confirió a la forma y a la estructura el principal eje de coherencia de la obra orquestal –ítem indispensable para comprender el hilo conductor del libro de Marta Vela–. Partiendo, de nuevo, como en la *Quinta* y la *Novena*, de un motivo inicial individualizado, esta vez imitativo, y una ambigüedad tonal *a priori*, simbólica como en la *Segunda* –sinfonía, recordemos, que llevaba implícito el tema principal de la *Novena* sobre el acorde de Re menor–, recostado en un gran colchón sonoro de trémolos, Beethoven organiza el discurso de la “obra orquestal más grandiosa jamás creada hasta el momento,

con la adhesión final de los coros y las voces solistas en la *Oda a la Alegría de Schiller*, que pregonaba a voz en grito el amor de Beethoven [...] por el conjunto de la humanidad” (Vela, 2020, p. 153).

Bien por amor o por admiración, la gran muchedumbre se agolpó en el funeral de un músico que había dejado inacabada su *Décima Sinfonía* –reconstruida orquestalmente por Barry Cooper–, irradiando en sus esbozos pinceladas propias de anteriores sinfonías, según analiza la autora en su *bonus track*, a saber, el empaque estético clasicista en bloques instrumentales contrastantes, cuerda y viento-madera –como en la *Segunda* y *Cuarta*–; ritmos punteados en el inicio temático junto a la ambigüedad tonal, como había ocurrido en la *Segunda* y la *Novena*; y el descubrimiento por parte de la investigadora del motivo melódico de la revolucionaria *Sonata Op. 13 “Pathétique”* en analogía con la *Décima*.

Diez grandes sinfonías, diez juegos del espíritu entre la tradición y la modernidad, conducidos en el exquisito y genuino libro sobre la música de Beethoven escrito por Marta Vela, concebido con la intersección del parlamento simbólico de las artes, ilustrado con abundantes ejemplos musicales, que incluye, en el centro del libro, un álbum icónico dividido en dos partes, por un lado, las láminas de las partituras de cada sinfonía, analizadas junto a didácticos dibujos de las plantillas instrumentales, y, por otro, una selección de manuscritos autógrafos del compositor y excelentes obras que han configurado la Historia del arte, como el enigmático lienzo de Danhauser sobre Liszt o las *vedute* topográficas de la Viena de Bellotto. En este confluir artístico, la portada del libro ilustra, siguiendo las tendencias plásticas del *Pop Art*, la obra *Beethoven* de Eduardo Arroyo (1992), autor que se revela en cierta *correspondencia* a la figura de Beethoven, un artista considerado el pintor más importante de la *Figuración Narrativa* en España, en búsqueda continua de su autenticidad e identidad cultural a través de sus propios planteamientos estéticos.

AGENDA

18 y 19 Febrero, 2021

Los días 18 y 19 de febrero de 2021 tendrá lugar en L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) el ITworldEdu.

ITworldEdu es un Summit sobre Innovación tecnológica en el ámbito educativo que congrega los máximos representantes. **BARCELONA**

<http://www.redage.org/eventos/itworldedu>

Julio 2021

XI CIDUI que tendrá lugar en La Farga Centro de Actividades de L'Hospitalet de Llobregat, en Julio de 2021.

Esta edición lleva por título "Más allá de las competencias: Nuevos retos en la sociedad digital". El mundo universitario actual está asistiendo a una clara transformación que comporta la aparición de nuevos retos formativos, fruto de los cambios que está experimentando la sociedad (tecnológicos, sociales, políticos, culturales, medioambientales...). Retos que tienen que ver, entre otros, con la aparición de nuevos perfiles de estudiantes que demandan nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, con perfiles profesionales emergentes, y con la aplicación de nuevos modelos organizativos en la educación superior.

Esta nueva edición del CIDUI propone crear un espacio de intercambio y análisis de estudios, experiencias y propuestas que aporten conocimiento sobre el impacto de estos retos y las distintas maneras de abordarlos desde una estrategia docente. **BARCELONA**

<https://www.cidui.org/es/congresos-cidui/xi-congreso-cidui-2020/>

7-9 de julio de 2021

XXVIII Congreso Internacional de Aprendizaje Universidad Jaguelónica, Cracovia, **POLONIA**

<https://sobreaprendizaje.com/congreso-2021>

Scopus®

Dialnet

Clarivate Analytics

EZB
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
OIEI
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

LIBRARIES

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE ESPAÑA
BNE

WorldCat®

INDEX
INTERNATIONAL COPERNICUS



Scilit



CIRC

CARHUS Plus+
REVISTES CIENTÍFIQUES DE CIÈNCIES SOCIALS I HUMANITATS

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ArtsEduca

ENERO 2021

28