

Arts Educa

ENERO 2022

31



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.



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'especifiqui 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>

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 \ Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia
D. Ricard Huerta \ Universitat de València
Dra. Ma Esperanza Jambrina \ Universidad de Extremadura
Dr. Alfonso López Ruiz \ Universidad de Murcia
Dr. David López Ruiz \ Universidad de Murcia
D^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 Solminihaç \ 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
Sara Navarro Lalanda \ Università Europea di Roma
Ángela Morales \ Universidad Autónoma de Madrid
Susana Sarfson \ Universidad de Zaragoza
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)

DIRECCIÓN

D^o. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castelló

SECRETARÍA

Dr. Diego Calderón Garrido
Universitat de Barcelona

FOTOGRAFÍA

Francisco M. Cuevas

MAQUETACIÓN

Joan Milián Yeste

COLABORADORES

Margarita Lorenzo de Reizabal
Rosario García-Huidobro Munita
Ninoska Schenffeldt Ulloa
Ángela Pino
Laia Viladot
Crisitna Arriaga
Baikune de Alba-Eguiluz
Gorka Ibarria-Urruzola
Imma Mengual Pérez
Nora Ramos Vallecillo
Juan Carlos Montoya Rubio
Sandra Soler Campo
Alfredo José Ramón-Verdú
José Víctor Villalba-Gómez
David Mascarell Palau
Bohdan Syroyid Syroyid
Francisco José Álvarez García
María Victoria
Martínez Vérez -Pedro
Javier Albar Mansoa
Lorena López Méndez
Katya Martin-Requejo
Sandra Santiago-Ramajo
María Méndez Suárez
Joaquín Roldán Ramírez
Ricardo Marín Videl
Raúl Lledó Valor
Jorge Ferrada Sullivan
Trabucco Zerán
Tania Ugena Candel
Inés López Manrique
Daniel Moro Vallina
Miriam Perandones Lozano
Francisco José Chamizo-Nieto
Diego Martín-Alonso



ANA M. VERNIA

Editor-in-Chief ARTSEDUCA

vernia@uji.es

Tras una nueva ley educativa y la cercana reforma o propuesta de ley de enseñanzas artísticas, la educación vuelve a ser centro de atención y reivindicaciones por parte de diferentes ámbitos y sectores. En este sentir, la educación musical, la educación artística, la educación humanística, vuelve a relegarse a puestos secundarios, a pesar de que numerosas investigaciones ponen en valor y muestran evidencias de la importancia de las artes en la construcción del ser humano. ARTSEDUCA, recoge en su núm. 31 investigaciones relacionadas con la calidad educativa, la formación docente y discente, así como experiencias didácticas, sin descuidar la atención especial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La Educación, dentro del ODS4, recoge valores, importantes que solo pueden adquirirse desde el arte, incluyendo a la música como parte fundamental entre las nueve musas que Hesíodo nombró por primera vez. Cultura, arte y educación caminan de la mano para tratar de conseguir todos los ODS, focalizando su objetivo en la mejora de la calidad de vida de las personas. También las políticas mundiales se han dado cuenta de que el arte es necesario para el buen funcionamiento de un país, permitiendo la inclusión social y educativa, mejorando la empleabilidad y la calidad de vida y tomando conciencia de las principales necesidades que hoy demanda la sociedad.

En este sentido ARTSEDUCA desea dedicar este núm. a todos los artistas cuyo trabajo se dirige a mejorar el mundo, sensibilizando y concienciando desde la obra artística y las actitudes y acciones responsables.

After a new educational law and the nearby reform or proposal of a law on artistic education in Spain, education is once again the center of attention and demands from different areas and sectors. In this sense, music education, artistic education, humanistic education, are relegated again to secondary positions, despite the fact that numerous investigations value and show evidence of the importance of the arts in the construction of the human being. ARTSEDUCA, collects in its no. 31 investigations related to educational quality, teacher and student training, as well as didactic experiences, without neglecting special attention to the Sustainable Development Goals (SDG).

Education, within ODS4, collects important values that can only be acquired from art, including music as a fundamental part among the nine muses that Hesiod named for the first time. Culture, art and education go hand in hand to try to achieve all the SDGs, focusing their objective on improving the quality of life of people. World policies have also realized that art is necessary for the proper functioning of a country, allowing social and educational inclusion, improving employability and quality of life and becoming aware of the main needs that society demands today.

In this sense, ARTSEDUCA wishes to dedicate this issue to all artists whose work is aimed at improving the world, raising awareness from the artistic work and responsible attitudes and actions.

SUMARIO

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

9 SER MÚSICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DEL COLECTIVO EUSOCIAL AL EREMOGENO DE LAS MASCARILLAS

Margarita Lorenzo de Reizabal

21 ARTISTAS Y ARTISTAS-DOCENTES GENERANDO TRANSFORMACIÓN Y NUEVAS SUBJETIVIDADES

ARTISTS AND ARTIST-TEACHERS GENERATING TRANSFORMATION AND NEW SUBJECTIVITIES

Rosario García-Huidobro Munita y Ninoska Schenffeldt Ulloa

35 INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL. ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA?

INCLUSION OF VISUALLY STUDENTS. WHAT ARE THE TRAINING NEEDS OF MUSIC TEACHERS?

Ángela Pino y Laia Viladot

49 LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO DEL PROFESORADO. ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS CREADORAS EN EL PROFESORADO NOVEL DE MÚSICA

CREATIVITY IN THE TRAINING PROCESS OF TEACHERS. APPROACH TO THE CREATIVE EXPERIENCES OF NEW MUSIC TEACHERS

Crisitna Arriaga, Baikune de Alba-Eguiluz y Gorka Ibarria-Urruzola

61 TÉCNICAS INCLUSIVAS DE GÉNEROS Y ESPACIOS SUSCEPTIBLES PARA LA IGUALDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIVIDAD.

GENDER-INCLUSIVE TECHNIQUES AND SUSCEPTIBLE SPACES FOR EQUALITY DIVERSITY AND INCLUSIVITY

Imma Mengual Pérez

79 EL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN. ESTUDIO DE CASO EN EL ÁREA ARTÍSTICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

LEARNING-SERVICE FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION A CASE STUDY OF THE AREA OF ARTS EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Nora Ramos Vallecillo

95 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PERSONALES ORIENTADAS A LA MEJORA DE LA INTERPRETACIÓN SAXO FONÍSTICA EN PÚBLICO: REVISIÓN DE DISTINTAS FUENTES

DEVELOPMENT OF PERSONAL SKILLS ORIENTED TO IMPROVING SAXOPHONISTIC INTERPRETATION IN PUBLIC: REVIEW OF DIFFERENT SOURCES

Raúl Lledó Valor

HISTORIA

105 EL CONCEPTO DE "LUDICIDAD" EN EL MÉTODO KODÁLY: ORIGEN, SIGNIFICADO Y PROYECCIÓN

THE CONCEPT OF "LUDICITY" IN THE KODÁLY METHOD: ORIGIN, MEANING AND PROJECTION.

Juan Carlos Montoya Rubio

117 EROTISMO, SÍMBOLOS CULTURALES Y JUSTICIA SOCIAL EN LA OBRA PICTÓRICA DE CARLOS ENRÍQUEZ

EROTICISM, CULTURAL SYMBOLS AND SOCIAL JUSTICE IN THE PICTORIAL WORK OF CARLOS ENRÍQUEZ

Oswaldo Hernandez González y Diana Rosales-Pla

129 ESTUDIAR MÚSICA Y DEDICARSE A ELLO. ¿QUÉ FACTORES DIFICULTAN EL CAMINO A LA PROFESIONALIZACIÓN A LAS MUJERES MÚSICAS?

TO STUDY MUSIC AND DEDICATE TO IT. WHAT FACTORS MAKE IT DIFFICULT FOR WOMEN TO BECOME PROFESSIONAL MUSICIANS?

Sandra Soler Campo y Elia Saneleuterio Temporal

ENTREVISTA

143 PABLO RIPOLLÉS

BY ANA M. VERNIA

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

147 EL SELFÍ METAFÓRICO EN SITUACIÓN DE CONFINAMIENTO. ANÁLISIS DE LA CREACIÓN FOTOGRÁFICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE METAPHORICAL SELFIE IN CONFINEMENT. ANALYSIS OF THE PHOTOGRAPHIC CREATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Alfredo José Ramón-Verdú, José Víctor Villalba-Gómez y David Mascarell Palau

163 CONFLUENCIAS ENTRE EL OBJETO Y LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LA MALETA DIDÁCTICA COMO ELEMENTO EFICAZ DE DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

CONFLUENCES BETWEEN OBJECT AND EDUCATION. ANALYSIS OF BOX ACTIVITIES RESOURCE AS AN EFFECTIVE ELEMENT OF DIALOGUE BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL
Raquel Gil-Fernández, Carolina Martín-Piñol, Diego Calderón-Garrido

179 APRENDIZAJE BASADO EN EL PROYECTO PERFORMATIVO DE AULA EXPANDIDA UNIVERSIDAD – MUSEOS

REPORT ON THE EXPANDED CLASSROOM: UNIVERSITY-MUSEUMS PERFORMATIVE ACTION PROJECT
Tania Ugena Candel

191 EL ÁLBUM DIGITAL: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

DIGITAL ALBUMS: A TEACHING EXPERIENCE FROM MUSIC AND ART EDUCATION IN THE DEGREE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Inés López Manrique, Daniel Moro Vallina y Miriam Perandones Lozano

209 ESTUDIO DE CASO SOBRE PROCESOS PARTICIPATIVOS EN UNA INTERVENCIÓN ARTÍSTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CASE STUDY ON PARTICIPATORY PROCESSES FOR AN ARTISTIC INTERVENTION IN PUBLIC SPACE THROUGH ART EDUCATION
Francisco José Chamizo-Nieto y Diego Martín-Alonso

MUSICOLOGÍA - TICS

223 ¿POR QUÉ SE PIERDE TANTO TIEMPO ANTE EL INSTRUMENTO? EL MÉTODO DE COSO MARTÍNEZ PARA APRENDER A ESTUDIAR Y TOCAR UN INSTRUMENTO MUSICAL DE FORMA MÁS EFECTIVA

WHY IS TIME OFTEN MISUSED WHEN PRACTICING A MUSICAL INSTRUMENT? THE METHOD OF COSO MARTÍNEZ FOR LEARNING HOW TO PRACTICE AND PLAY A MUSICAL INSTRUMENT MORE EFFECTIVELY
Bohdan Syroyid Syroyid

237 EVOLUCIÓN DE LA DOCENCIA CON TIC EN EL ÁREA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL DE LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ENTRE 1980 — 2010. CONVERGENCIAS HASTA 2020

EVOLUTION OF TEACHING WITH ICT IN THE AREA OF PLASTIC AND VISUAL EXPRESSION OF THE FACULTY OF TEACHING OF THE UNIVERSITY OF VALENCIA, BETWEEN 1980 - 2010. CONVERGENCES UNTIL 2020
David Mascarell Palau

ARTE Y SALUD

251 ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

ART AND ARTISTIC EDUCATION. A REFLECTION ON CREATIVITY AND THE INTERDISCIPLINARITY OF ARTISTIC LANGUAGES
Francisco José Álvarez García

263 LA MEMORIA EN EL FOCO DEL ARTISTA: EVALUANDO LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES ROTAS POR EL ALZHEIMER Y OTRAS DEMENCIAS EN FASE LEVE

MEMORY IN THE ARTIST'S FOCUS: EVALUATING THE RECONSTRUCTION OF BROKEN IDENTITIES BY ALZHEIMER'S AND OTHER MILD-STAGE DEMENTIAS
María Victoria, Martínez Vérez, Pedro Javier Albar Mansoa y Lorena López Méndez

275 ÚLTIMOS AVANCES CIENTÍFICOS DE LOS EFECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

LATEST SCIENTIFIC ADVANCES IN THE NEUROPSYCHOLOGICAL EFFECTS OF MUSIC EDUCATION
Katya Martin-Requejo, Sandra Santiago-Ramajo

OPINIÓN

287 CUERPO, ESPACIO Y LUZ EN EL TEATRO FÍSICO. UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA FOTOGRAFÍA

BODY, SPACE AND LIGHT IN PHYSICAL THEATER. A PHOTOGRAPHY-BASED EDUCATIONAL RESEARCH PROJECT
María Méndez Suárez, Joaquín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel

REPORTAJE CULTURAL INFORMATIVO

299 VI SEMINARIO DE POÉTICAS CONTEMPORÁNEAS: LUZ, ARTE Y ACCIÓN. CONVERSACIONES CON JAAR. UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, DICIEMBRE 2020, PUERTO MONTT, CHILE

LATEST SCIENTIFIC ADVANCES IN THE NEUROPSYCHOLOGICAL EFFECTS OF MUSIC EDUCATION
Bohdan Syroyid Syroyid



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**SER MÚSICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
DEL COLECTIVO EUSOCIAL AL EREMOCEÑO DE
LAS MASCARILLAS**

Dra. Margarita Lorenzo de Reizabal

(Texto de la Conferencia dictada en el VII Congreso Nacional y
V Internacional de Conservatorios Superiores de Música)

RESUMEN

Este artículo propone una mirada a la situación actual de los músicos y la educación musical dentro del contexto de la pandemia del COVID-19, deteniéndonos en los cambios sociales que se están operando en el modo de entender la profesión desde un punto de vista antropológico. Estos cambios sociales, propiciados por este “pandemonio” del coronavirus, han puesto en evidencia algunas carencias en materia educativa, especialmente las relacionadas con el manejo y usabilidad de las nuevas tecnologías, pero también la capacidad de innovación y de resiliencia del colectivo de docentes y músicos intérpretes. También se comentarán algunos de los hallazgos generados con el advenimiento de las mascarillas y reflexiones sobre los cambios adoptados que podrían perpetuarse más allá de la pandemia, así como el análisis de algunas peripecias educativas a las que hemos de hacer frente y que podrían ser el origen de nuevos paradigmas o referentes para la educación musical del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Covid-19, Mascarillas, Colectivo eusocial, Eremoceno

ABSTRACT

This article proposes a look at the current situation of musicians and music education within the context of the COVID-19 pandemic, dwelling on the social changes that are taking place in the way of understanding the profession from an anthropological point of view. These social changes, caused by this “pandemonium” of the coronavirus, have revealed some deficiencies in education, especially those related to the management and usability of new technologies, but also the capacity for innovation and resilience of the group of teachers and performing musicians. Some of the findings generated with the advent of masks and several reflections on the changes adopted that could be perpetuated beyond the pandemic will be discussed, as well as the analysis of some educational incidents that we have to face and that could be the origin of new paradigms or references for music education in the XXI century.

KEYWORDS

Music education, Covid-19, Masks, Eusocial collective, Eremocene

1. MÚSICA Y EUSOCIALIDAD

Toda la vida hemos escuchado que el ser humano es un animal social, y, en efecto, lo somos; pero, ¿somos los más sociales? El término “animal social” hace referencia a todas las especies del reino animal que mantienen conductas sociales, más allá del contacto sexual, aquellas en donde se forman grupos de adultos más o menos determinados, comúnmente con el objetivo de defenderse mejor y procurarse mayores opciones de supervivencia.

Muchas especies de mamíferos somos sociales y es verdad que los humanos somos la especie que ha creado las sociedades más complejas (si esa complejidad es necesaria biológicamente hablando es otro tema). De hecho, junto con algunas otras especies de primates (como los chimpancés), hemos “ascendido” un nivel más y nos consideramos animales culturales más que sociales: tenemos lenguaje, mantenemos universos simbólicos, transmitimos nuestro conocimiento a nuevas generaciones...y hacemos música juntos para el disfrute de otros congéneres.

No obstante, la complejidad de la sociedad no determina cuán sociales somos. En el ser humano existe también el individualismo. No siempre procuramos el bien generalizado. No actuamos única y exclusivamente pensando en la mejor perpetuación de la especie ni en el bien biológico común, ni mucho menos. Esto no significa que seamos malos o peor especie, simplemente es una forma más de ser sociales, pero hay animales que van mucho más allá. Se denominan animales eusociales (del prefijo griego eu-, “bueno”).

La eusocialidad es la estructura social de cooperación que existe en muchas de las especies dominantes de la Tierra, como las hormigas, avispas o abejas. El término eusocial fue creado en 1966 por Suzanne Barata en referencia a ciertas abejas de la familia Halictidae. En 1971 E. O. Wilson le dio un significado más preciso. Al principio se refería solamente a aquellos organismos que reunían ciertas características (originalmente sólo invertebrados); después se hizo más amplio. Wilson agrupó los tipos de vida social en diferentes categorías, incluyendo, además de eusocial las siguientes: presocial, subsocial, semisocial, parasocial y quasisocial.



Los organismos eusociales, como las hormigas, avispas y abejas, tienen un sistema social de organización jerárquico con una casta reproductora, las reinas, y otra casta de individuos no reproductores, las obreras estériles. Esto supone que muchos individuos sacrifican su propia reproducción para cuidar a los hijos de otros. Durante cuatro décadas la teoría de la selección familiar, basada en el concepto de aptitud inclusiva, ha sido el intento teórico más importante para explicar la evolución de la conducta eusocial.



Según los científicos, la teoría de la aptitud inclusiva siempre ha presumido de ser una aproximación centrada en los genes, pero en su lugar está centrada en las trabajadoras no reproductoras: por ejemplo, en el mundo de las hormigas, pone a la trabajadora en el punto de atención y se pregunta por qué la trabajadora se comporta de forma altruista y cría a las crías de otros individuos. Estas hormigas eusociales, trabajadoras, no reproductoras, que cuidan la reproducción de las crías de otras para cuidar de la supervivencia de la especie, se puede transpolar a nuestra función como docentes en el ámbito de la música.

La eusocialidad es rara pero importante en la biología evolutiva, porque las pocas especies que se adhieren a ella – incluidos los insectos sociales y, en cierta medida, los seres humanos – se encuentran entre los más dominantes del planeta. Se caracteriza por el cuidado cooperativo de la cría, la superposición de generaciones y la división del trabajo por grupos, aspectos estos asimilables a la especie humana también. La evolución de nuestra especie también se centró en los aspectos sociales. Fuimos progresando socialmente en la medida que pudimos formar grupos y humanizar nuestra biología. Aunque condicionados por nuestra constitución genética y biológica, siempre fuimos formateados por el medio ambiente en el que nos desarrollamos. La razón de esto es que todos los seres humanos compartimos las mismas necesidades, impulsos y deseos.

Según Edward Osborne Wilson (1975):

“la posibilidad de que el ser humano sea considerado como un primate eusocial es completamente factible, sobre todo porque cumple con las características antes mencionadas; pero su mayor contribución es que la eusocialidad especifica una organización social tal como lo es una comunidad, que trasciende los organismos biológicos que la componen y es capaz de explicar el progreso de la humanidad que lo catapultó de ser un primate social más, hacia uno que explora el espacio, el interior de su mente y que conquista la Tierra a base de tecnología”.

En otras palabras, continuamos evolucionando biológicamente y también socialmente. Aunque estamos condicionados por nuestros genes y la biología, que influyen en nuestro comportamiento, continuamos desarrollándonos gracias a la interacción en grupos. Esto significa que nuestra propia genética nos predispone a determinados comportamientos, y está entrelazada con la cultura que adquirimos por medio del aprendizaje social en la familia, el trabajo, la comunidad y los grupos a los que pertenecemos.

Si coincidimos con Wilson en la idea del ser humano como ser eusocial, no es de extrañar que la privación de reunirnos, de poder interactuar con la familia incluso, que es nuestra dimensión de referencia, o de relacionarnos extramuros con el resto de los individuos



del grupo eusocial haya desbaratado nuestro comportamiento como especie y asistamos perplejos a una situación desconocida ante la cual no sabemos muy bien cómo actuar. La pandemia ha socavado los principios fundamentales en los que se sustenta una especie eusocial como la nuestra.

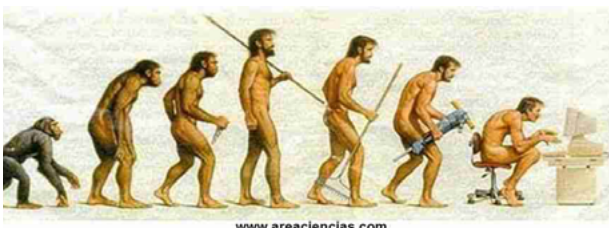
Tenemos auténtica necesidad de estar al aire libre. 200.000 años de evolución viviendo al aire libre no se han borrado biológicamente. Nuestro linaje no está hecho para vivir en espacios cerrados, si no es para protegernos. Esto está marcado en nuestra biología. El homo sapiens del Pleistoceno clamaba por salir a la calle. Por eso llevamos tan mal el confinamiento en casa. No es más que la expresión de una huella biológica de nuestra evolución filogenética.

1.1 Hipermemoria afectiva

Por otro lado, somos gente que se preocupa de la gente. De hecho, vivimos más años porque somos muy dependientes de los otros. Nos cuidamos. Cuidamos de nuestros mayores y de nuestras crías. Desarrollamos incluso lo que se llama en antropología una “hipermemoria afectiva”, es decir, somos capaces de mantener vínculos afectivos con gente a la que no se conoce (actores, políticos, gente desconocida perteneciente al mismo gremio, etc.), un poco eso que ahora se llama empatía. Por eso no es extraño que salgamos a los balcones, último reducto al aire libre, para aplaudir a nuestras castas no reproductoras, individuos a los que no conocemos personalmente, pero que cuentan con nuestro afecto según esa hipermemoria afectiva. Y aplaudimos a sanitarios, bomberos, policía, profesores, religiosos...

Acudiendo de nuevo a la Antropología y a la Etología, el altruismo es el resultado del proceso de selección natural dentro de la evolución de las especies eusociales. Los grupos con individuos altruistas perviven más que los grupos con individuos egoístas. Desde el punto de vista biológico, por tanto, interesa ser altruista para beneficio del grupo que, finalmente, redundará en beneficio de cada individuo. Como resultado de esta característica antropológica, huelga decir que el colectivo de docentes, además de formar parte de la casta no reproductora de nuestra estirpe humana, somos además los individuos altruistas, aquellos que sacrifican o, si se prefiere, toman la decisión de ayudar a las crías de la especie en su formación, que es lo mismo que ayudar a toda la especie a su supervivencia, de un modo generoso y sin esperar nada a cambio.

La capacidad de relación con otros individuos también está marcada biológicamente (Dunbar, 1992). El número de Dunbar establece el número máximo de personas con las que un individuo se puede relacionar. Este número de Dunbar es de 150 y, lo más interesante, depende del tamaño del neocórtex cerebral. Es decir, la tasa de relaciones que podemos establecer con otros individuos de la misma especie depende de la configuración anatómica de nuestro cerebro. Y nosotros que creíamos que éramos libres para decidir cuántos amigos teníamos... Pero esta limitación biológica para las relaciones tampoco es significativa en tanto en cuanto disponemos de la hipermemoria afectiva para identificarnos con el resto de los individuos de la especie, reconocernos en ellos y tenerles afecto, aunque no hayamos establecido relación alguna con ellos. Este número explica en parte que no sea posible, por ejemplo, relacionarnos con todos los individuos de nuestra casta, los docentes, pero por otro lado, esa hipermemoria afectiva nos hace establecer sentimientos de pertenencia a un grupo particular, con intereses similares y preocupaciones y retos idénticos. Esa sensación de pertenencia a un gremio, a un grupo con intereses comunes, es lo que nos lleva a construir una identidad profesional compartida, a pesar de no conocernos todos.



Acudir a la antropología, la biología, la etología y la evolución de las especies en esta mirada a la educación musical en tiempos de Covid puede aportar una visión distinta de las que habitualmente se ofrecen al hablar del impacto de la pandemia en la educación general y en la musical particularmente. Es cierto que lo que estamos viviendo se puede analizar desde la psicología, desde las ciencias de la salud, desde la pedagogía, la psicodidáctica, la economía, la sociología u otras, pero entender que necesitamos afrontar esto como seres humanos pertenecientes a una misma especie en evolución me ha parecido enriquecedor y puede aportar claves para explicar nuestro comportamiento ante el cambio y la adversidad.

De momento, acudiendo a la Antropología, la filogenética y la etología animal, hemos podido verificar y explicar la necesidad del ser humano de salir a la calle, al aire libre, de relacionarse con su entorno como una parte consustancial de su código genético. También hemos podido identificar evolutivamente la importancia de los docentes dentro de un sistema eusocial, al constituir en términos biológicos una casta no reproductora que se encarga del cuidado de los individuos más jóvenes a los que se enseñan los mecanismos de supervivencia necesarios para la perpetuación de la especie. Esto traducido a un lenguaje no evolutivo significa que los docentes, junto con otras castas no reproductoras (religiosos, sanitarios, policías, políticos...), somos responsables de una parte del futuro de los seres humanos: del conocimiento necesario para sobrevivir, para salir adelante, para saber adaptarse a las necesidades del entorno. Y, además, lo hacemos de manera altruista, en beneficio de los demás y de su desarrollo como seres humanos válidos para la continuación del sistema social.



1.2 Antropoceno y eremoceno

Aplicando estos conceptos a las vivencias que la pandemia ha traído al colectivo de músicos y docentes de música, quizás habría que acudir también a otro concepto antropológico y también ontológico: nuestra individualidad es importante, pero a veces juega en nuestra contra. El antropoceno define al ser humano como individuo que se cree el centro del universo, dueño del mismo. Este concepto de antropoceno también nos define un poco a los músicos: nos creemos en posesión de la verdad de la música, dueños del universo musical, que nadie nos diga cómo vivir la música, cómo sentirla o cómo enseñarla, porque nosotros sabemos muy bien cómo hacerlo y llevamos siglos haciéndolo. En realidad, tenemos tantas metodologías didácticas como individuos docentes. Y frecuentemente acudimos a la "libertad de cátedra" para poder defender los modos de enseñar en los que creemos firmemente: o sea, en nuestro propio método de enseñanza. Ese es nuestro antropoceno particular. Pero aun así, algunos, no todos, nos reunimos en congresos, socializamos nuestros errores, intercambiamos ideas, intentamos aprender, innovar, cambiar cosas, procesos... Y el resto se queda en su particular eremoceno, que según E. Wilson, es la era de la soledad, aquella en la que nos instalaremos según él, si seguimos ignorando las señales del deterioro de nuestra sociedad y nuestro entorno natural.



Ese concepto de eremoceno de Wilson, esa era de la soledad del inmovilismo, es lo que puede impedir que frente al COVID seamos capaces de cambiar y adaptarnos para evolucionar y sobrevivir.

2. DE LOS CAMBIOS OPERADOS EN LA MÚSICA Y EN SU DOCENCIA DURANTE LA PANDEMIA.

Pero vamos a hablar de algunos de los cambios operados en el mundo de la música durante el confinamiento por la pandemia, es decir, vamos a reflexionar sobre el modo en que nos hemos ido adaptando a este nuevo escenario.

2.1 Música en los balcones

He citado al principio de este artículo el impulso solidario de salir al balcón para hacer música. Música de todo tipo, cantantes, grupos de música pop, rock, folk, instrumentistas diversos... Durante el confinamiento, estos conciertos improvisados y espontáneos han sido una manifestación de altruismo y de solidaridad con el resto del colectivo más al alcance: en los propios edificios, en el barrio. Y el resto lo ha agradecido sinceramente: un poco de diversión y entretenimiento ante 24 horas de soledad en casa durante semanas es de agradecer, claro. Pero es que incluso se han formado pequeñas agrupaciones para componer sus temas, grabarse, colgarlos en la red y, de pronto, hacerse visibles. Así que el confinamiento también ha sido un caldo de cultivo para la creación musical individual y colectiva.

2.2 La educación musical online

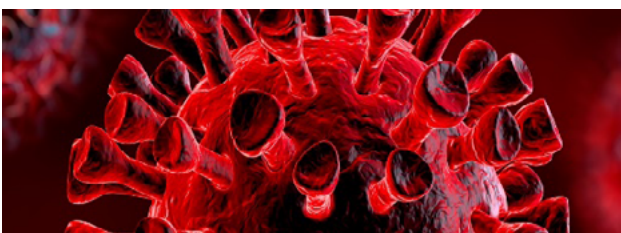
A nivel educativo, los cambios los conocemos sobradamente porque los hemos vivido en nuestras carnes y en primera persona. Sin duda lo más llamativo ha sido el tener que acomodarnos a las clases online a través de plataformas que conocemos ya como la palma de nuestra mano. Esta pandemia nos ha pillado a la gran mayoría de los docentes de música con el pie cambiado en materia de tecnología musical. Pero no nos hemos acobardado: hemos conseguido mal que bien o de aquella manera, dar nuestras clases por internet; algunas asignaturas se han podido desarrollar por correo electrónico, con tareas de ida y vuelta. Hemos empleado muchas horas para ponernos al día, y lo más heroico de todo esto es que lo hemos hecho solos, sin apenas ayuda de las instituciones, la verdad sea dicha, y con unos medios, los que teníamos a nuestro alcance en casa, a nivel de usuario ocasional. Bien, pues con todo en contra, hemos sido capaces de explorar y aprender a manejar herramientas para editar vídeos, para grabar audio con la mayor calidad posible, para hacer vídeos mostrando diapositivas al mismo

tiempo, hemos tenido que aprender a hacer videoconferencias, a corregir un PDF o una fotografía con ejercicios de armonía, por citar algunos ejemplos vividos en primera persona. Eso sí, poniendo no solo de nuestro tiempo y esfuerzo, que eso ya lo hacemos siempre, sino de nuestros recursos en casa. Y si no los teníamos, nos los hemos comprado usando quizá por primera vez plataformas de compras online, que hasta en eso hemos tenido que cambiar de costumbres.

Además, todo el horario ha sido poco para cumplir con el objetivo de que las clases online se parecieran lo más posible a las presenciales. Yo me he visto corrigiendo y contestando correos, incluso whatsapps, los fines de semana, a cualquier hora del día y, a veces, hasta de la noche, porque los estudiantes han buscado el refrendo de su maestra o maestro cuando lo han sentido necesario sin caer en la cuenta del día de la semana. Fundamentalmente porque durante el confinamiento, todos los días de la semana han sido iguales. Frustrantemente iguales.

2.3 Los conciertos en tiempos de pandemia

El empleo de las nuevas tecnologías ha sido clave a la hora de reconducir las actuaciones musicales públicas. La distribución en *streaming*, tanto síncronas como asíncronas, de conciertos sinfónicos, de ópera, de solistas famosos, y todo ello gratuitamente, ha constituido una forma de mantener en activo instituciones musicales y llenar el vacío cultural musical al que hemos estado (y estamos aún) sometidos. Sin embargo, esta actividad no ha sido suficiente para mantener en pie muchas industrias musicales que están, al igual que otros negocios empresariales, en precario. Una vez concluido el confinamiento, los meses siguientes no han servido para recuperar completamente la actividad concertística previa. Las medidas tomadas para frenar el coronavirus, como la distancia social en los aforos de los teatros y salas de concierto, han venido a trastocar costumbres seculares en la programación de las orquestas y demás agrupaciones musicales.



Entre las novedades introducidas en los conciertos sinfónicos, por ejemplo, están:

- a) El recorte de la duración del concierto a 1 hora aproximadamente, para no estar demasiado tiempo en un espacio cerrado sin ventilar. Este recorte en la duración ha supuesto un cambio drástico en la programación del repertorio. Se acabó el canon tradicional de abrir el concierto con una obertura u obra contemporánea, continuar con un concierto para solista, descanso y después una sinfonía o la obra fuerte del programa. Ahora hay que ajustar el repertorio a la duración del concierto y, no sólo eso, también hay que ajustarlo al número de músicos que, con distancia social, caben en los escenarios. Hay que olvidarse del repertorio sinfónico romántico y postromántico con entre 90 y 120 músicos en el escenario y hay que retomar el repertorio clásico y romántico, con orquestaciones más reducidas, más camerísticas que sinfónicas.
- b) Estos cambios en las orquestas han modificado también el panorama de las audiciones orquestales en todo el mundo: prácticamente se han suprimido el 95% de las pruebas para acceder a las orquestas profesionales (y también amateurs). Esto ha supuesto la desesperación de toda una generación de jóvenes músicos, bien preparados, con sus másteres europeos bajo el brazo y largos años de preparación, que se dedican a repartir comida a domicilio ante la falta de perspectivas de poder entrar en una orquesta. Esta es una tragedia para toda una generación, que algunos llaman ya la generación perdida del COVID, y que engloba a los jóvenes que no se están pudiendo incorporar al mercado laboral y a todos los que no están pudiendo disponer de formación musical bien por la crisis económica, bien por la falta de medios para seguir las clases online.

2.4 El eremoceno de las mascarillas

El uso de las mascarillas ha sido todo un hándicap para la comunicación en las aulas, por un lado, y para manipular algunos instrumentos, por otro. La vuelta a las aulas después del confinamiento ha sido realmente desconcertante: los primeros días yo no conseguía reconocer a mis antiguos alumnos con la mascarilla y, por supuesto, acostumbrarme a los ojos y las cejas de los nuevos ha sido tremendamente complicado. Pero con todo, eso

no es lo más importante que nos ha traído a las aulas la mascarilla. El no saber interpretar las expresiones faciales de los estudiantes por falta de datos gestuales ha sido y está siendo uno de los grandes inconvenientes del uso de mascarillas. En mi caso, con los alumnos de dirección, donde la expresividad facial y el contacto visual son aspectos centrales de la formación, me resulta muy difícil saber cómo están sintiendo el carácter de la música porque la mascarilla impide la comunicación de detalles importantísimos dentro de la gestualidad corporal. También en el aula de armonía me resulta complicado saber si están entendiendo lo que explicas, si están distraídos, si se aburren, porque por no ver, no se ven ni los bostezos, a nada que sean un poco hábiles para disimularlos.



En resumen, la sensación es la de no llegar a conocer a los estudiantes tan rápidamente como lo hacía anteriormente, ni tan certeramente. No olvidemos que la cara es el espejo del alma. Y algo me dice que las mascarillas me van a impedir este curso conocer de verdad a mis alumnos. Esa mascarilla supone un distanciamiento más real y eficaz que la distancia social, lamentablemente.

Pero con todo, tampoco ese es el problema más importante que nos ha traído la mascarilla a las aulas de música. El problema de la emisión del sonido en los instrumentos de viento, o en la voz, no es un problema menor. Afortunadamente, el ser humano ha ido inventando artilugios para sustituir a las mascarillas y poder tocar o cantar con más libertad de proyección sonora y de respiración. Las pantallas de metacrilato han sido la solución más recurrida y ahora en el aula el profesor de flauta, por ejemplo, da clases enfrente de su alumno con

una pantalla de metacrilato o de cristal colocada entre ellos para no intercambiar aerosoles... Los coralistas cantan con distancia de seguridad y mascarillas; los grupos de cámara de cuerda tocan con mascarillas y distancias de seguridad, los ensembles de viento tocan sin mascarilla pero con distancia de seguridad y pantallas entre ellos.

Todavía no se ha publicado ningún estudio, porque no ha dado tiempo, sobre el impacto que estas distancias de seguridad y las pantallas tienen en la calidad de la interpretación, pero ya se puede anticipar que con la distancia impuesta entre los músicos no se propicia nada el buen empaste de las agrupaciones, o los equilibrios sonoros, porque los músicos no se escuchan tan cerca como antes; la afinación también puede resultar afectada por la falta de una escucha cercana.



Pero lo que quiero destacar es el sentimiento de soledad y estrés que supone para el músico de una agrupación sentirse de pronto alejado de todas las referencias habituales. Tan alejado que, por ejemplo, la cuerda ya no puede compartir atriles en las orquestas. Acostumbrados al canon de tocar dos personas en el mismo atril, para los instrumentistas de cuerda ha supuesto una situación desconocida y han experimentado, quizás por primera vez, la soledad en el escenario a pesar de tocar lo mismo que otros tantos colegas de su sección. Aunque pueda parecer baladí, han tenido que aprender a pasar la hoja rápido, ya que no tienen compañero que lo haga, y han tenido la sensación de que sólo se oían a ellos mismos. Ni modo de disimular en los pasajes más conflictivos y refugiarse en el compañero o compañera de atril. Esta es la soledad que la mascarilla y el distanciamiento social han introducido en la sección de cuerda de las orquestas fundamentalmente. Ese eremoceno, ese mundo asocial, esa soledad se traduce en que el músico no siente estar compartiendo la música, sino estar tocando solo al mismo tiempo que otros individuos solitarios como él o ella.

2.5 De las instituciones educativas

Para las instituciones educativas y los docentes han sido momentos duros. A nivel económico y logístico ha habido que adquirir materiales nuevos, entre ellos, más atriles, gel hidroalcohólico, papel de manos, medidores de temperatura, reubicación de aulas, reducción de ratios cuando ha sido posible, diseño de estrategias ante resultados positivos de covid, rastreador de positivos y, por supuesto, reorganización de los currículos. Todo menos ceder a la impotencia.



3. LO QUE HEMOS APRENDIDO

Una vez más, hemos demostrado nuestra capacidad de adaptación que tiene un origen biológico y filogenético: sólo las especies más preparadas y resistentes a los cambios son las que sobreviven. Los docentes de música y los músicos en general hemos demostrado que merecemos sobrevivir a esta catástrofe.

No obstante, la pandemia también ha traído algunos beneficios o conductas muy aprovechables, algunas de las cuales han venido para quedarse. De entre las nuevas pautas de comportamiento a causa del Covid que se han instalado entre nosotros y que son aprovechables de cara a un futuro normalizado, yo destacaría las siguientes, aunque hay muchas más:

- 1- La mayoría de los docentes hemos hecho los deberes con la asignatura pendiente de las nuevas tecnologías y nos hemos puesto al día en herramientas que nos pueden ser muy útiles en el futuro.
- 2- Quizás uno de los errores que hemos cometido durante la pandemia ha sido querer emular las metodologías y procedimientos de la enseñanza presencial, o sea, las que conocíamos, pero en la enseñanza online. La experiencia nos ha enseñado que hay cosas que son asimilables en la enseñanza en línea, pero otras claramente no. Por tanto, se ha abierto un camino de exploración muy interesante de cara al futuro que es cómo hacer eficiente y de calidad una

enseñanza de la música no presencial. Esto nos va a obligar a ser innovadores y creativos. Nos va a conducir a nuevas líneas de investigación que quién sabe si no darán lugar a nuevos paradigmas y referentes para la Educación musical del siglo XXI y siguientes. Debemos estar preparados para futuras contingencias. No nos puede volver a pillar otra pandemia sin estar preparados.

- 3- Hay muchos docentes que han reportado que la enseñanza online ha resultado en beneficio de los estudiantes de algunas asignaturas y especialidades que han respondido de un modo no esperado, responsabilizándose de su propio aprendizaje, con una actitud proactiva y con resultados mejores incluso de los que cabría esperar en la formación presencial. Y yo estoy de acuerdo. Mi experiencia ha sido que mis alumnos de dirección y los de armonía se han sumado al carro del aprendizaje reflexivo y se han mostrado muy autónomos, con resultados muy sorprendentes para mí.
- 4- Es cierto que también hay docentes que han presentado resistencia al cambio y que no han sabido o podido adaptarse a la enseñanza telemática. Generalmente han sido los menos y son docentes en los que la brecha digital por la edad ha supuesto un desafío superior a sus posibilidades. No obstante, lo que más puede preocupar, a mi modo de ver, son las voces que aseguran que así no se puede enseñar música con calidad, que hace falta la presencialidad para escuchar y corregir en directo a los alumnos, que hace falta tocarnos, especialmente con los más pequeños. Todo eso es cierto, y puedo compartirlo, pero me gustaría advertir que la tecnología en las aulas y la formación telemática ha venido para quedarse y que, además, si somos capaces de investigar con calma sobre nuevas metodologías de aprendizaje aplicables a la enseñanza online, no a toda prisa como hemos tenido que hacer en esta pandemia, estoy segura de que vamos a ser capaces de encontrar un equilibrio razonable entre lo presencial y lo virtual. Si somos capaces de incorporar todo lo que hemos aprendido en este tiempo de pandemio a nuestra práctica docente estoy convencida de que la enseñanza de la música puede salir reforzada de esta encrucijada.
- 5- También cabe señalar que no todo ha sido

negativo en la inclusión de la mascarilla y la distancia social en coros y agrupaciones instrumentales; es un hecho probado que la adaptación a estos nuevos requerimientos ha llevado consigo algunos beneficios, como por ejemplo, la de la necesidad de fortalecer la autoestima de cada uno de los músicos del grupo. Esa desprotección y soledad que han sentido en el escenario con mascarillas y distancia de metro y medio también ha propiciado más estudio, más preparación personal, menos esconderse en el otro y afrontar con más seguridad sus papeles. Qué remedio. Eso o quedar en evidencia.



Fig. 1
Ivan Fisher y su mascarilla para dirigir orquestas sinfónicas

6- La industria musical, por su parte, ya ha experimentado nuevas formas de negocio online que no se van a abandonar cuando todo esto pase, ya que pueden complementar la oferta musical, especialmente aquella cuyo acceso resulta más exclusivo y caro, como la ópera, permitiendo que llegue a otros estratos sociales con menos coste y que resulte más asequible a oyentes potenciales. Puede ser un paso hacia una mayor democratización de la música, llevándola a lugares donde hasta ahora no llegaba.

7- La tecnología tiene la tarea de encontrar herramientas de audio y vídeo con una mayor calidad de resolución para las demandas que ya estamos planteando desde los centros de educación musical. Ya hemos visto que con lo que tenemos en este momento no es suficiente para los estadios formativos superiores de música donde el detalle sonoro es tan importante. Y los centros educativos han de invertir en esa nueva tecnología que nos permita combinar la enseñanza

presencial con la telemática eventualmente en las mejores condiciones posibles.

8- Las orquestas van a pasar un mal momento, pero sobrevivirán porque las personas necesitamos de la música, del arte, de la cultura para sobrevivir. Los jóvenes que ahora no pueden hacer audiciones es posible que encuentren otros modos de vivir de la música que quizás no habían previsto inicialmente. Más o menos pronto volverá a haber audiciones para ocupar puestos libres en las orquestas, lo importante es seguir en dedos para cuando eso ocurra. No tirar la toalla. Y es posible, y deseable también, que en el ínterin en los centros educativos superiores propiciemos la cultura emprendedora entre nuestros estudiantes, una mentalidad abierta a otras profesiones musicales que no pasan necesariamente por ser músicos en una orquesta. Cuanto más diversificada y mejor sea nuestra oferta educativa más probabilidad tendrán nuestros alumnos de afrontar un futuro laboral que es cambiante, globalizado y que, como hemos visto, se va alejando poco a poco de los cánones en los que nos hemos movido nosotros, sus profesores.



4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la vista de los cambios a los que estamos asistiendo debido a la pandemia y teniendo en cuenta la fotografía de familia que he intentado dibujar a lo largo de este artículo, no nos queda otro remedio que poner en marcha nuestra capacidad de adaptación biológica y combinarla con nuestra capacidad de resiliencia para hacer que de este conflicto, de esta encrucijada que estamos viviendo, salgamos fortalecidos y renovados.

Recordemos que somos una especie eusocial. Cuidamos los unos de los otros porque nuestra supervivencia depende de ello. Y los docentes somos esa casta no reproductora, altruista y necesaria para la cría de nuestros jóvenes músicos. Que esa soledad, ese eremoceno que nos ha traído la mascarilla y el estrés pandémico no nos hagan perder nuestra identidad profesional. Vamos a tener que reinventar nuestra profesión, es cierto; añadir nuevas aptitudes y destrezas a las que ya teníamos, entre ellas, aunque no las únicas, las tecnológicas; va a ser necesario revisar el currículo y los contenidos de los programas de formación del profesorado de música de todos los niveles; pero ¿quién dijo miedo? Los que ya hemos pasado por tantas reformas educativas, tantos cambios de nombre para decir lo mismo o parecido, y renovaciones que no han conducido siempre a mejoras en la formación, no nos asusta enfrentarnos a una más. Sólo que esta vez nosotros somos los expertos, los que sabemos cuáles han sido las necesidades y las flaquezas, las miserias que esta pandemia ha puesto en evidencia en las aulas. No vamos a necesitar que nos impongan nada desde arriba. Esta vez, los cambios los vemos necesarios, los entendemos y no debíamos esperar a que los legisladores se ocupen del tema. Deberíamos tomar la iniciativa nosotros mismos, como colectivo eusocial. Nuestra supervivencia como músicos y docentes depende de nuestra capacidad de adaptación a los cambios. Y lo vamos a hacer porque, estamos diseñados biológicamente para evolucionar. Y quiero concluir con gran positivismo o positividad, palabras estas que ahora se han puesto de moda, y parafraseando a Obama decir: Yes, we can!

REFERENCIAS

- Dunbar, I.R.M. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of human evolution*, 22(6), 469-493. [https://doi.org/10.1016/0047-2484\(92\)90081-J](https://doi.org/10.1016/0047-2484(92)90081-J)
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiología: La nueva síntesis*. Barcelona: Omega



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA


**ARTISTAS Y ARTISTAS-DOCENTES
GENERANDO TRANSFORMACIÓN
Y NUEVAS SUBJETIVIDADES**

**ARTISTS AND ARTIST-TEACHERS GENERATING TRANSFORMATION AND NEW
SUBJECTIVITIES**

Rosario García–Huidobro Munita

Ninoska Schenffeldt Ulloa

Universidad de los Lagos



RESUMEN

El artículo entrega parte de los resultados del estudio “Nuevos vínculos y desafíos entre lo artístico y lo pedagógico. Abriendo campos hacia una re-conceptualización del arte y el rol del/la artista en la sociedad actual”, desarrollado entre 2018 y 2020 y que buscó comprender los cruces entre las prácticas artísticas y pedagógicas de artistas y artistas-docentes en Chile. Para ello se desarrolló una metodología cualitativa a través del método Taller Artístico de Discusión con grupos de artistas y artistas-docentes. El análisis permitió identificar que el sentido pedagógico genera prácticas artísticas que promueven la transformación social y nuevas subjetividades. El escrito expone cómo artistas y artistas-docentes hacen de las artes una forma de hacer trascendente y un diálogo con el mundo social que revive el sentido político de las artes. El sentido pedagógico en las prácticas artísticas transforma la producción de las artes en procesos ciudadanos y de mediación complejos, activando valores democráticos y de justicia social. Se explicita que dicho compromiso político se desarrolla a través de prácticas artísticas relacionales, activistas y colaborativas donde se entrelazan nuevos vínculos entre la educación y nuevas subjetividades, impulsando nuevos procesos de agenciamiento para la transformación social.

PALABRAS CLAVE

Arte, Educación artística, Práctica pedagógica, Subjetividad

ABSTRACT

The article presents part of the results of the study “New links and challenges between the artistic and the pedagogical. Opening fields towards a re-conceptualization of art and the role of the artist/artist in today’s society”, developed between 2018 and 2020 and which sought to understand the intersections between the artistic and pedagogical practices of artists and teacher-artists in Chile. To this end, a qualitative methodology was developed through the Artistic Workshop Discussion method with groups of artists and teaching artists. The analysis allowed us to identify that the pedagogical sense generates artistic practices that promote social transformation and new subjectivities. The paper exposes how artists and artist-teachers make the arts a way of making transcendent and a dialogue with the social world that revives the political sense of the arts. The pedagogical sense in artistic practices transforms the production of the arts into complex citizen and mediation processes, activating democratic values and social justice. It is explained that this political commitment is developed through relational artistic practices, activists and collaborators where new links between education and new subjectivities are intertwined, driving new processes of agency for social transformation.

KEYWORDS

Art, Art education, Pedagogical practice, Subjectivity.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra parte de los resultados de la investigación titulada “Nuevos vínculos y desafíos entre lo artístico y lo pedagógico. Abriendo campos hacia una re-conceptualización del arte y el rol del/la artista en la sociedad actual¹”, realizada entre 2018 y 2020 a través de los Fondos Nacionales de Ciencia y Tecnología en Chile. El principal objetivo de esta investigación fue conocer cómo artistas y artistas-docentes desarrollan cruces artísticos y pedagógicos en sus diversas prácticas y cómo dichos cruces abren nuevas posibilidades en las áreas de producción artística y de la educación artística en Chile.

El interés por conocer las implicancias de estos cruces surge a partir de las expansiones que ha experimentado el campo artístico desde los años noventa y su compromiso con lo social. Algunos/as autores/as han dejado en evidencia la emergencia de nuevas prácticas artísticas, culturales y colectivas que adhieren su hacer a las reivindicaciones de movimientos sociales y a los nuevos compromisos comunitarios que surgen a partir de la crítica al sistema de relaciones sociales cotidianas capitalistas. Es el caso de Nicolás Borriaud (2017), a través de su propuesta sobre la estética relacional de las artes y su pregunta por el rol social de los/as artistas en las artes contemporáneas. También de Irit Rogoff (2011) y Carmen Mörsch (2015), quienes han expuesto y abierto toda una línea sobre el nuevo giro educativo y social en las producciones artísticas y la mediación cultural. De esta forma se destaca el surgimiento de grupos y sujetos/as que, desde la práctica artística, han entregado un carácter activista y sentido pedagógico a sus prácticas, como una manera de legitimar el arte, promoviendo nuevas comprensiones sociales (Aguirre, 2005) desde un aspecto relacional y contingente (Atkinson, 2016).

Ante el escenario actual de nuevas prácticas artísticas contingentes a las reivindicaciones humanas, este estudio puso foco en las conexiones que hacen artistas y artistas-docentes, a partir de las artes visuales, para promover procesos de transformación social y nuevas subjetividades. Estas prácticas asumen roles políticos desde la práctica artística y se activan como demandas sociales que agrupan a más sujetos que comulgan con estas nuevas

representaciones ideológicas a través del arte, promoviendo la participación ciudadana, nuevos diálogos comunitarios y cambios en los lenguajes territoriales (Sales, Traver y Moliner, 2019).

Es por ello que en este estudio se volvió crucial la pregunta ¿qué hay de pedagógico en las prácticas artísticas?, puesto que se considera que es el sentido pedagógico lo que vuelve a dichas creaciones y producciones que sean sociales, políticas y transformadoras de nuevas realidades.

Para dar cuenta de ello, este artículo se centra en compartir los resultados del tercer objetivo específico de esta investigación, que fue describir los elementos que caracterizan a los proyectos artísticos que desarrollan artistas visuales que enseñan. Asimismo, analizar cuáles son sus aportes al área artística y educativa de nuestro país, puesto que dichos proyectos artísticos, ya sea en la educación formal o no formal, tienen el potencial de generar nuevas propuestas artístico-pedagógicas que son necesarias develar.

METODOLOGÍA Y MÉTODO

La presente investigación desarrolló una metodología cualitativa abierta y flexible. Como ha mostrado Pathi Lather (2007), es relevante vivir las experiencias de investigación como posibilidades contingentes de encuentro, sorpresa, apertura y aprendizaje y esto requiere conocer y analizar múltiples capas y trayectos que son difíciles de entender solo de una manera. Por ello, para atender a dicha multidimensionalidad, este estudio se realizó cruzando herramientas de las metodologías Estudio de casos e Investigación Narrativa para la primera fase. La segunda fase del estudio, eje central de este artículo, tomó herramientas de la Investigación Basada en las Artes, ya que es una metodología que utiliza medios artísticos (visuales, literarios, performativos) para desvelar y tomar datos que no son posibles de obtener por otro modo (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2008). Nos pareció relevante buscar un método más dialógico y creativo que permitiera a los/as participantes reflexionar sobre su percepción en torno al aporte de las artes y lo pedagógico, poniendo énfasis en sus roles y aportaciones.

¹ Se agradece a la Agencia Nacional Investigación y Desarrollo en Chile.

Para la recogida de datos se utilizó el método del Taller Artístico de Discusión (TAD) (García-Huidobre y Shenffeldt, s/f) de forma virtual y presencial. El TAD se desarrolló como una forma activa y creativa de recopilar relatos y experiencias, que no era posible llegar por vías metodológicas convencionales. De esta manera se realizaron TAD con estudiantes de Licenciatura en Artes y Pedagogía en Artes, con mediadores/as de artes, con artistas y con artistas-docentes; participando un total de 54 personas. En los TAD de artistas y artistas-docentes participaron 19 personas, quienes provenían de diferentes regiones de Chile.

Se realizaron diversas jornadas de TAD, las que constaban de cuatro partes. Una primera parte explicativa para contextualizar el estudio. Una segunda donde se les invitó a compartir sus subjetividades y experiencias en torno a los cruces y tránsitos entre lo artístico y lo pedagógico, respondiendo colectivamente a dos preguntas: ¿Cuál es el sentido pedagógico de mi quehacer artístico? y ¿Cómo vinculo lo artístico con lo pedagógico? La tercera fase consistió en la realización de un ejercicio creativo. Se invitó a las participantes a trabajar *in situ* con el software Power Point, y se les pidió a todos/as que pudiesen hacer el ejercicio de crear un diagrama, mapa conceptual o imagen que respondiera a la pregunta: ¿Cómo mi quehacer artístico/cultural es un aporte para la educación, las artes y el cambio social? En las imágenes las y los participantes fueron plasmando sus derivas visuales en torno a sus cruces entre las artes y la educación. En la cuarta fase del encuentro, artistas y artistas-docentes compartieron el ejercicio visual y explicaron sus derivas, recorridos y reflexiones con el resto de participantes. Un aspecto relevante y que se expondrá en los resultados, era el énfasis que daban en su relato a sus posiciones como agentes y cómo aportaban al cambio social de sus realidades.

Finalmente, los diálogos fueron codificados en el software Atlas.ti a través de una codificación axial y se agruparon los relatos en diversas categorías. En este escrito se comparten los resultados que aluden a las categorías de transformación social y nuevas subjetividades. El análisis de sus relatos nos permitió observar la transformación social y las nuevas subjetividades desde dos posturas epistemológicas distintas, donde artistas y artistas-docentes tienen experiencias vinculantes, que es contribuir con la imaginación y construcción de otros mundos posibles para una mejor sociedad.

LAS ARTES Y SU CAPACIDAD TRANSFORMADORA

¿Es posible trazar un vínculo entre las artes y las subjetividades? ¿En qué medida y bajo qué sentidos las artes son herramientas que producen o transforman subjetividades? Plantearnos estos cuestionamientos nos permite comprender los posibles vínculos de las artes con la educación y la transformación social. En este estudio, la pregunta por los cruces entre las artes y la educación no está pensada en los procesos de aprendizajes que ocurren en la educación formal, no es algo que nos interesa desde la educación artística propiamente tal, ya que consideramos que lo pedagógico es algo que es parte de todos nuestros procesos de vida y una posibilidad de relación con todas las personas.

Las pedagogías feministas (Lucke, 1999) nos han hecho ver que lo pedagógico es una forma de relación y construcción crítica, recíproca, afectiva y colaborativa, que no ocurre en determinados espacios o tiempos, sino que es siempre una posibilidad en nuestras vidas. Por ende, lo pedagógico siempre será un encuentro fortuito de subjetividades (Ellsworth, 2005). A partir del trabajo que han desarrollado principalmente las pedagogas feministas postestructuralistas, “la pedagogía no es tanto una planificación, o un texto cultural situado, sino también una generación de imaginarios y de direccionalidades (¿qué dice la pedagogía o un currículo que eres tú como sujeto? ¿cómo te interpela?, serían las preguntas claves). El acto pedagógico es un acontecimiento impredecible” (Rodrigo y Collado, 2014, p. 64). Estas ideas nos llevan a entender que lo pedagógico, en las artes, serán todos los elementos que hacen de dicha experiencia artística un espacio de encuentro con otras personas, ya que esa colectividad o relacionalidad permite conocer, aprender, reflexionar, sorprenderse, etc. Es por ello que hemos querido entender a las artes alejado de lo objetual y propositivo, centrado en la estética o la visualidad. Nos hemos acercado más a las formas de pensar y hacer que se generan desde lo artístico como experiencia de posibilidad y que es fundante de nuevos sentidos subjetivos, pues, entendemos que son en estas experiencias donde emerge lo pedagógico y su eventual posibilidad transformadora.

Para comprender en qué medidas las artes pueden ser experiencias de emancipación y transformación, es relevante situarnos en su

dimensión política, la cual es educativa y civilizadora. La relación del arte con la dimensión social y política ha sido un tema de discusión de diversos teóricos/as y de investigación que han desarrollado diversos/as artistas, desde los años setenta. Rancière (2010) ha mostrado que el rol político de las artes no refiere únicamente al contenido de la producción, sino que a los modos en que se desarrollan las artes, donde las prácticas artísticas promueven ciertas visualidades, discursos, corporeidades, afectos y vínculos que construyen nuevos sentidos de la realidad y nos abren hacia nuevas formas de comprendernos a nosotros/as mismos/as y a los lugares que habitamos. Asimismo, las prácticas artísticas feministas han detallado la búsqueda de nuevas subjetividades y han mostrado un valor político, no solo porque traten temas vinculados a las opresiones de los grupos más marginados (mujeres, colectivos LGTBQ) y reivindiquen sus derechos, sino porque propusieron formas de hacer artes que cuestionaron y deconstruyeron los cánones tradicionales de lo que es arte y de quién es el sujeto artista (Nochlin, 1973). Surgieron entonces diversas artistas y colectivos que hicieron de la experiencia artística proyectos basados en la relación política como reconstrucción de las subjetividades (Cares, 2017).

Guattari (1995), señala que la producción artística es una acción donde emergen modos y procesos de subjetividad. Además, expresa que es política porque todas las personas tienen derecho y capacidad para crear, por lo que el arte dejaría de ser una práctica que únicamente puede ejercitar artistas o personas con conocimientos artísticos y se transformaría en una experiencia civilizadora, ciudadana y emancipadora que pueden vivir todas las personas. No diremos que las artes siempre serán emancipadoras, pero sí que es una posibilidad abierta para co-crear realidades.

Estas ideas nos llevan a entender a lo artístico como una capacidad intencional (Fontdevila, 2018) que trasciende lo material, pues, se encarna en lo experiencial y ocurre cuando se activan las relaciones entre cuerpos humanos y también los no humanos. Esta dinamización o puesta en acción de relaciones que puede generar (o no) lo artístico, también nos lleva a entender su capacidad para afectar(nos), donde lo que (se) genera puede también impactar social, cultural y políticamente. Es decir, lo artístico como un eco o una caja de resonancias y no algo en sí mismo, porque al ser una experiencia que se piensa, practica y (de)

construye con otros cuerpos u objetos, también incide, se proyecta y nos trasciende. Desde aquí se plantea lo artístico no como un fin en sí mismo, sino como una experiencia o una acción donde acontece algo nuevo; lo que deja entrever su posibilidad emancipadora. La experiencia de creación posibilita nuevas visiones e interpretaciones que no son planteadas como verdades, sino como intersubjetividades. Nos parece crucial subrayar la idea de novedad, para pensar a lo artístico en tanto formas que posibilitan modos de agenciamiento. Para Giddens (1986), la agencia refiere a la capacidad de hacer cosas, a los eventos donde las personas son autoras para introducir novedad. En este sentido, si las prácticas artísticas contemporáneas tienen el potencial de trascender la estética o lo propositivo para generar experiencias que nos llevan a cuestionar y resignificar nuestra historia y relaciones humanas, entonces siempre están en potencia de generar agencia, porque sus acciones permiten a las personas nuevos posicionamientos, saberes de sí mismas y los colectivos. Estas son expresiones de nuevas subjetividades.

Desde esta nueva fisura que propone el arte contemporáneo, nos tomamos de las corrientes que han propuesto y practicado a las artes desde aspectos más relacionales, afectivos y sociales y donde emerge toda una línea de artistas, teóricos/as, curadores/as y otros/as agentes que plantean el arte como herramienta social (Moreno, 2013, 2016). Entre ellas, el arte comunitario que se desarrolló desde los años setenta en Europa, mostró toda una forma de hacer donde el/la artista y/o colectivos se despegan de la idea del/la artista aislado/a en su taller y se involucran en procesos sociales, en proyectos artísticos con comunidades locales y donde el foco no está en los resultados, sino en la experiencia creativa que se vive a través de las artes. Ascensión Moreno (2013) entiende a la transformación social que se desarrolla en proyectos artísticos como la “eliminación de los mecanismos que provocan marginación y exclusión social de las personas que viven en un territorio, promoviendo la inclusión y el desarrollo individual, grupal y comunitario” (p. 96).

Consideramos que siempre habrá una posibilidad de transformación cuando se “promueven espacios alternativos” (García-Huidobro y Montenegro, 2020, p. 14). Es decir, las artes como una herramienta siempre en potencia que permite generar espacios articuladores

de pensamiento crítico, afecto, negociación y relación, donde todas las personas que son parte de dicho espacio alternativo vivencian un proceso creativo que les permite repensarse socialmente.

Las prácticas artísticas contemporáneas tienen un componente subversivo y de resistencia que constantemente las han llevado a buscar modos alternativos de pensar la sociedad, de manifestarse, de hacer política y expresar lo que nos ocurre humanamente. Es por ello que concordamos con Daniela García-Andujar (2015), cuando expresa que el arte

como cualquier otro proceso cultural, es básicamente un proceso de transmisión, de transferencia, de diálogo continuo, permanente y necesario (...) Quienes nos dedicamos a la práctica artística debemos ayudar a introducir las transformaciones necesarias que permitan modificar las estructuras fundamentales de la "Institución Arte", ayudando a destruir sus cimientos si fuera necesario (p. 86)

Estas ideas nos parecen fundamentales, puesto que las artes demuestran un carácter transformador no solo por lo que pueden influir y activar en otras personas, si se piensa en relación al trabajo más social (Moreno, 2016), terapéutico (Ojeda, Bailón y García, 2014) o educativo (García-Huidobro y Montenegro, 2020), sino que también por su capacidad de afectación, irrupción y cuestionamiento de las propias estructuras sociales y culturales. Una de ellas, y que nos parece fundamental, es la de cuestionar, la propia institución de las artes.

Nos interesa dejar de pensar *El Arte* como una institución, un objeto/sujeto y lo pensamos como un agente y un medio que activa espacios, personas, diálogos, conflictos y que promueve la generación de intersubjetividades que se ponen en relación para pensar las realidades que nos afectan. Sobre ello, Rodrigo y Collados (2014) mencionan que "una de las dimensiones fundamentales de las prácticas colaborativas es su capacidad de agencia y generación de marcos de trabajo cooperativos en modos y estructuras diversas" (p. 61). Sin duda que aceptar estas vías alternativas y nuevos relatos sobre los modos de ser, pensar y

producir artes, nos acercan a sus aspectos más políticos y subjetivos, porque muestran nuevas formas de construir sociedades y ciudadanías.

En este estudio consideramos que todos los aspectos pedagógicos que ocurren en las prácticas artísticas condicionan transformaciones que abren a los/as sujetos/as a pensarse desde otro lugar. Es aquí donde emergen los espacios de subjetividad, los que pueden ser individuales y colectivos. Entendemos, finalmente, a lo pedagógico más allá de la "transmisión de unos contenidos preexistentes, para pasar a considerarlo como una esfera «productiva» capaz de provocar efectos transformadores en la sociedad" (Rodrigo y Collados, 2014, p. 63). Si las prácticas artísticas pueden ser pedagógicas y transformadoras, entonces tanto sus agentes/as —artistas y artistas-docentes— son posibilitadores/as de dichos agenciamientos.

Resultados. Prácticas artísticas pedagógicas que son transformadoras y promueven subjetividades

En este apartado compartiremos algunos de los resultados del análisis que emergieron en los TAD desarrollado con 5 artistas 14 artistas-docentes. En este proceso se buscó analizar los cruces entre las prácticas artísticas y las pedagógicas, para identificar qué se genera, qué emerge y cuál sería el aporte para las áreas de las artes y la educación artística en Chile. En el análisis se logró apreciar diversos elementos que constituyen y promueven el sentido pedagógico (Tabla 1). En este escrito se pondrá énfasis en la pregunta qué genera el sentido pedagógico en las prácticas artísticas, la que fue expresada como transformadora y además como un tipo de hacer que promueve subjetividades.

Tabla 1. Matriz de sistematización de resultados del análisis del Sentido Pedagógico en artistas y artistas-docentes en Chile.

Experiencia de estudio	Preguntas orientadoras	Categorías
Cruce entre las prácticas artísticas y docentes: el sentido pedagógico	¿Qué elementos constituyen el sentido pedagógico?	Investigación
		Reflexión/pensamiento crítico
		Experimentación y materialidad
	¿Qué genera el sentido pedagógico?	Afectos
		Mediación artística
		Transformación
		Nuevas subjetividades

Fuente: Elaboración propia.

La transformación social que promueven artistas y artistas-docentes

En el presente artículo no hablaremos de la transformación social como acontecimientos de grandes fuerzas y alcances. La transformación será entendida como procesos que desde el quehacer artístico-pedagógico promueven posibilidades de expandir experiencias, relaciones, afectos, saberes, cuestionamientos y agenciamientos (Fondevila 2018; Rodrigo y Collados, 2014; Hernández, 2011). Desde este plano epistemológico, los/as productores/as culturales son agentes/as de cambio cuando resignifican las artes como un medio, porque permite que emerja un espacio contingente y relacional (Atkinson, 2016).

Básicamente, en el día a día con los talleres o clases en la universidad, ahora en los mismos espacios, empecé a trabajar en la cárcel, relacionado con la manera de ver el mundo, la manera en que el joven ve la situación en que se encuentra y reflexiona frente a eso. El arte te permite cuestionar todo lo que está a tu alrededor, a través de la aplicación, de la creación de tu obra, o la creación de algún espacio creativo, y eso me he permitido poder armar grupos de trabajo, colectivos muralistas, colectivos de agrupaciones, de centros culturales, etc., etc., entonces a partir del arte se puede hacer esa transformación social (TAD artistas).

Desde este relato, podemos ver que la práctica artística es significativa para procesos de transformación personal, donde se proyectan asumiendo un compromiso político, colectivo y relacional. La práctica que se relata encarna un tipo de mediación artística que contribuye a eliminar la exclusión social de las personas desde su dimensión reflexiva y crítica. Se destaca la generación de vínculos como nuevas propuestas de hacer y entender las artes (Borriaud, 2017), cuestión que en sí mismo ya es transformativo ya que va dialogando y posibilitando otras formas de relación entre las personas (Kester, 2011).

El arte y la educación es para sensibilizar y generar una reflexión (...) también la educación con el cambio social, como un agente para ayudar hacia ese cambio, a esa democracia y como medio equitativo de herramienta creativas, para potenciar ese pensamiento crítico, práctica y enseñanza. También coloco que el arte es innato y el arte además nace de una propuesta como ayudante, o develador de estos cambios sociales, así como también de habilitar experiencia, individuales, colectivas. Pongo que esto debe ser, estos tres conjuntos, están siempre entrelazándose. Ósea el arte sin educación es difícil que uno pueda... poder tener una experiencia estética, y también el arte se hace cargo tanto de un cambio social, como un agente activo. Por eso pongo que es un proceso activo, continuo, reflexivo, y que debe ser una acción permanente (TAD artistas).

En este relato la artista explica su ejercicio creativo del TAD y se puede apreciar cómo entrega a las artes una dimensión viva e innata de transformación, reconociéndose como agente de cambio y su rol social desde la experiencia estética y valores como la democracia, el pensamiento crítico, la educación, lo relacional/colectivo y el agenciamiento. Se observa nuevamente un compromiso político, y se muestra a las artes más allá de una experiencia propositiva (Acaso y Megías, 2017), manual u objetiva en el arte. Además, se expresa la dificultad de separar a las artes de lo educativo, pues, es en ese cruce donde se entiende su dimensión transformadora porque se vuelve vivo.

En estas citas se puede ver cómo el aspecto relacional de vivir el arte conforma un cierto activismo con artistas comprometidos/as con procesos creativos donde se plantean metodologías disruptivas como una forma de legitimar el arte (Mesías-Lema, 2018). Los aspectos transformativos que promueven los/as artistas es particularmente relevante cuando de forma epistemológica se asume una condición-acción pedagógica-colaborativa para generar nuevas posibilidades de significados. También podemos ver cómo los/as artistas deshabitaban el individualismo (Hernández, 2011), conformando una experiencia despersonificada, pero a la vez cohabitada por un grupo social, tomando lo artístico como acción pedagógica posibilitadora de nuevas comprensiones (Aguirre, 2005) y relaciones. Estos aspectos también se pudieron apreciar a través de los relatos de artista-docentes, quienes relataban cómo el quehacer artista-docente es una experiencia de transformación.

Para la primera pregunta cómo se vincula uno, yo creo que uno al desarrollar todas estas capacidades [refiere al sentido pedagógico], que las permite el arte, de alguna manera, que es vincularte con tu aspecto humano, te permite también encontrar herramientas para los chicos (...) que uno puede enseñarles o hacer lo que sea con ellos, formal o informalmente, encontrar herramientas para que ellos también liberen cosas (TAD Artistas-docentes).

Nos parece interesante cómo la persona participante alude a lo artístico y pedagógico como herramienta para el estudiantado, señalando que lo artístico no es en resultados o productos, sino en las artes como formas de hacer y pensar (De Pascual y Lanau, 2018) que permite

a otras personas explorar y conocerse. En este sentido, otro aspecto que nutre la dimensión transformadora es la experimentación, ya que junto al estudiantado se indaga en propuestas artísticas-educativas que provocan y acompañan procesos de transformación en los sujetos/as creadores/as. De esta manera la creación se comprende como un proceso de transformación en sí mismo, creando un espacio pedagógico cargado de simbolismo para intensificar la experiencia estética del estudiantado y se pueda llegar a nuevos procesos reflexivos (Klein, 2006).

Creo que todo este proceso parte de permitirle, motivar o enseñar a los chicos a hacerse preguntas a los ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, todas estas preguntas que nos hacen cuestionar el sistema. Y creo que cuando empezamos a cuestionarnos y hacernos preguntas somos capaces de educarnos, de cambiar el modelo y de ser buenas personas. Es como la llave esto de no pasar inadvertido frente a las cosas, por eso la idea de una imagen que puede llamarte la atención, la típica pregunta ¿qué significa?, ¿qué es? Ya, eso permite de alguna manera empezar a preguntarse y a cuestionarse las cosas (TAD artistas-docentes).

El profesorado de artes va creando y propiciando un espacio pedagógico-simbólico para que el estudiantado tenga una posibilidad de agenciarse en sus procesos internos, donde las artes son como el vehículo emancipador porque abre posibilidades reflexivas y afectivas. Es en este relato se observan otros aspectos simbólicos, como son el cuestionamiento y la crítica donde este tipo de educadores/as “posibilitan espacios de creación artística para que sus estudiantes establezcan un diálogo multidireccional con la experiencia personal” (Mesías-Lema, 2018, p. 27).

La transformación social desde artistas-docentes posee elementos de empoderamiento subjetivo (Cartagena, 2015), a través de lecturas críticas de los contextos. De esta manera los procesos de educación dialógica, participativa y democrática van descolonizando antiguas nociones de la educación paternalista, autoritaria, que solo transmitía contenidos para lograr un/a individuo/a funcional.

Las subjetividades que artistas y artistas-docentes promueven desde las artes

Concordamos con Dennis Atkinson (2016) que la emergencia de nuevas subjetividades en el quehacer artístico es la posibilidad de algo nuevo a partir de *la fuerza del arte*; nuevos saberes, relaciones y significaciones posibilitadores de comprensiones sociales e individuales. En este sentido la apertura de lo artístico como fuerza posibilitadora de emancipación y transformación sociocultural, funciona primeramente no como prácticas impositivas, si no como encuentros intersubjetivos que van dando origen a nuevos discursos y prácticas que cuestionan instituciones fundamentales (García-Andujar, 2015) dentro y fuera del arte para promover diversos modos de agenciamientos.

Hago el taller de esmalte sobre metal, que es una técnica bien antigua, que llegó a Chile hace poco, o sea hace pocas generaciones, y la gente de mi taller tiene un rango etario bien grande, desde cabros que salieron de 4to medio, hasta gente más de 80 años. Entonces están todos en el mismo grupo y hace que sea bien interesante, porque más allá de un aprendizaje técnico, hay un aprendizaje como de estar compartiendo momentos con gente de tan distintas edades. La gente por lo general entra al taller, como para aprender una técnica y lo que a mí me interesa es que ellos sean capaces también de reflexionar, que tienen que ver con el ámbito social y con lo cotidiano. Entonces vamos haciendo ejercicios para aprender el oficio y entrelazarlo y vincularlo con estas reflexiones, como para que ellos tengan la certeza de que el arte no es algo que se ve en los libros o en los museos, sino que el arte es algo que involucra de manera muy cercana a cada una de las personas que les interesa hacer arte (TAD artistas).

En este relato podemos entender como el arte se transforma en una práctica de mediación que promueve nuevas subjetividades desde el encuentro y la relación (Hernández, 2011), enfatizando que la experiencia artística es capaz de llevar a las personas a formular reflexiones, desmitificando el arte en su dimensión académica, técnica y museística, democratizando las fronteras del arte para que surjan nuevas concepciones acerca de quiénes puedes re-habitarlo y experimentarlo. Además, se muestra a

las artes como una experiencia de compartir y no necesariamente de hacer y producir. Este aspecto nos parece crucial, porque encarna las dimensiones relacionales que permiten abrir espacios de encuentro y subjetividad colectiva. Aquí reafirmamos lo que nos dice Guattari (1995) sobre la producción artística como una forma de acción donde emergen modos y procesos de subjetividad. En este devenir que propicia el arte no solo se están re-encontrando elementos personales, si no que en la misma práctica colectiva que la artista menciona, es posibilitadora del encuentro intersubjetivo, donde se entabla la posibilidad de repensarse en un espacio alterno, desde los procesos de afectación personal hacia lo relacional y dando paso a una experiencia política en las artes (Cares, 2017), que abre nuevas posibilidades de transformación.

Este minuto, es proponerle a los estudiantes una nueva forma de repensar el arte, como acercarlo a su cotidiano, entonces ahora por ejemplo, estamos haciendo un ejercicio, para sostener la mirada de este tiempo (...) estamos viviendo una cuarentena, una pandemia, hay un montón de procesos que nos han afectado a todos, en todo ámbito; lo privado, lo público, etc., entonces me agarré de eso como para hacer este ejercicio con materiales alternativos a lo que uso siempre (TAD artistas).

En este relato volvemos a ver cómo las prácticas artísticas se sitúan desde la mediación, donde las artes se posicionan desde un lugar contingente que lleva al estudiantado a re-pensar su relación con las artes y abre nuevas subjetividades artísticas. Vemos cómo en su práctica artística-pedagógica la artista busca innovar en el lenguaje y materialidad desde la contingencia, para rescatar todas esas reflexiones y que dialoguen en el espacio artístico, promoviendo contextos y formas creativas antes que contenidos (Cartagena, 2015). Esta experiencia artística traspasa las barreras materiales (Fondevila, 2018) y tiene la capacidad de activar procesos de afectación, lo que lleva a entender el impacto personal, social, cultural y político del entorno que se vive. Como menciona la artista participante: “repensar el arte acercándolo al cotidiano”, guarda estrecha relación con el rol político de las artes, a los modos de desarrollo, donde la práctica artística promueve nuevos sentidos de la realidad (Ranciére, 2010) y afectos que hacen situarse a sí mismo/o en el lugar que se habita.

Trabajé cinco años con adolescentes infractores de ley y ahí aprendí algo súper importante, y es que lo único que, desde mi experiencia, lo que nos otorga un bienestar o una especie de libertad: es cuando estamos creando, cuando estamos creando estamos como a dentro, estamos un poco liberándonos. Entonces para mí, por ahí va un poco la cosa del sentido [refiere al sentido pedagógico], es como sentir y saber que estamos construyendo algo que nos está nutriendo (TAD artistas-docentes).

La comprensión del arte como una herramienta de mediación en contextos vulnerables, es para Asención Moreno (2016) una vía para la transformación y el empoderamiento de las personas. La libertad que subraya la artista-docente no solo apunta a un tipo de educación artística de tipo expresionista, sino que a un ejercicio creativo que se vincula con las decisiones más profundas, lo que permite re-pensar nuestros espacios individuales y sociales (Bodok, 2013). Llevar la noción de libertad a un contexto donde las decisiones están limitadas es resignificar la práctica artística para que todas las personas tengan el derecho de crear (como es el caso de infractores/as de la ley). La noción de libertad de las artes toma cuerpo activo y deja como resultado una experiencia educativa, civilizadora y emancipatoria más que un producto estético. Esta idea nos devuelve a la importancia que señala Guattari (1995), sobre el derecho de las personas para crear como una experiencia singular y ciudadana y sitúa a artistas y artistas-docentes como agentes que promueven espacios de resignificación ciudadana.

Obviamente uno trata de trabajar con la frustración, porque se da mucho en el estudiante, y que ellos se motiven (...) Han planteado muy buenos proyectos que en dos oportunidades los he sacado para mostrar, unos fueron retratos de estudiantes con relatos de ellos mismos, de cómo se sentían dentro del aula, entonces ellos aprendieron cómo el arte está a disposición del discurso. Entonces no solamente por usar una técnica, sino que la hoja ya podía ser un elemento artístico, con el relato. Entonces eso me ha generado muy buenas instancias de reflexión, y donde ellos me han nutrido a mí, y al final yo he descubierto un proceso artístico que puedo hacer dentro del aula (TAD artistas).

A través de este relato, la artista-docente nos cuenta cómo cruza su modelo y experiencia docente con la artística, a través de procesos reflexivos y experimentales con el estudiantado, donde la experiencia creativa es un diálogo que construye con el alumnado, quienes toman un lugar protagónico transformándose en artistas y creadores (García-Huidobro, Viveros y Bahamonde, 2020). Potenciar la capacidad crítica, creadora y artística de otras personas, desde las artes, más allá del proyecto personal que pueda hacer un/a artista o artista/docente, muestra el giro social, afectivo y educativo que han tomado las artes (Rogoff, 2011). Podríamos pensar estas formas de hacer artes como tipo de prácticas que se abordan desde metodologías disruptivas, porque rompen con la hegemonía del arte, la autoría y los condicionamientos clásicos del aula, para dar paso a la experimentación, al cuestionamiento y a la crítica (Mesías-Lema, 2018). Esto transforma al espacio educativo como un espacio seguro para las nuevas subjetividades, donde las artes son un medio para aprender a ser, estar y construir un nuevo relato.

CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos compartido parte de los resultados de un estudio realizado con artistas y artistas-docentes para comprender los cruces entre las prácticas artísticas y pedagógicas. Se ha observado que dichos cruces abren posibilidades de transformación y nuevas subjetividades desde lo artístico y se expresan como procesos que provienen de lecturas sociales críticas del territorio (Sales, et al., 2019) y desencadenan nuevas formas de agenciamiento desde el arte.

Asimismo, este artículo ha visualizado los procesos de cambios en el lenguaje artístico-pedagógicos que van relegitimando a las artes desde una concepción más social, cuestionando la institución del arte (García-Andujar, 2015), de-construyendo los discursos que la posicionan como una mera práctica estética cosificada en un producto, re-politizando el rol de productores/as y educadores/as de artes como posibilitadores/as de cambios culturales y sociales (Mörsch, 2015).

A modo de conclusión, nos parece relevante subrayar que en este giro cultural de prácticas individualistas a prácticas relacionales y situadas en contextos sociales, lo artístico no

se personifica en un/a experto/a artista. Este aspecto cuestiona la autoría personal y la propia economía de las artes y transforma a la mera producción de las artes en procesos ciudadanos y de mediación que son complejos, porque activan el valor social, democrático, de justicia y político de las artes, alejándose del sentido elitista y utilitario (Alonso y Craciun, 2014).

Bajo este amplio panorama de vivos cuestionamientos, reconocemos el rol político que tienen artistas y artistas-docentes en sus contextos socio-territoriales, del cual hemos visto el compromiso social con el que ejercen sus prácticas artísticas-pedagógicas a través del arte como una *fuerza* (Atkinson, 2016), una energía y una voluntad que disrumpe lo establecido, para abrir otras posibilidades humanas que trascienden la producción estética. Podemos pensar que artistas y artistas-docentes hacen de las artes una forma de hacer y dialogar con el mundo social y lo pedagógico, el que está intrínsecamente enredado en ese hacer artístico, porque las creaciones de las artes son comprendidas desde un encuentro social que posibilita nuevas comprensiones de quienes la ejercen y participan.

Como pudimos ver, este rol político de las artes también replantea las relaciones donde existe mediación artística reconfigurando nuevos diálogos de forma equitativa y participativa, descolonizando viejas prácticas autoritarias de experimentar el conocimiento, replanteando la acción pedagógica como espacio horizontal, democrático y emancipador. Es por ello que el arte es planteado como “una herramienta de actuación, una forma de pensar y hacer capaz de transformar la educación y los mecanismos de impacto social” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 70).

Estas nuevas praxis artísticas-pedagógicas que muestran artistas y artistas-docentes son asumidas desde una postura política de resistencia y divergencia crítica frente a lo hegemónico, asumiendo el riesgo y la aventura de enfrentar los procesos educativos de forma distinta, porque van en búsqueda de nuevas metodologías que no se resignan ante lo establecido. Esto les lleva a crear – junto a otros/as – nuevas comprensiones sociales colaborativas que posibilitan agenciamientos, nuevas subjetividades y acciones directas que desestabilizan el sistema

para la transformación social (Moreno, 2016; Guerra, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Alonso, S. y Craciun, M. (2014). *El Ojo Colectivo. Formas de hacer colectivo*. Uruguay: Alonso+Craciun.
- Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141–152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, (pp. 95-109). New Jersey: AERA.
- Bodoc, L. (2013). Arte y libertad. En *V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños 13 y 14 de septiembre de 2013*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Bourriaud, N. (2017). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cares, C. (2017). *Arte, género y discurso. Representaciones sociales en el Chile reciente* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *Index, revista de arte contemporáneo*, 44-61.
- Casacuberta, D., Rubio, N. y Serra, S. (Eds.). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Valencia: Graó.
- De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer:(no una cosa que se hace): reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: AKAL.
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Barcelona: Consomi.
- García-Andújar, D. (2015). La práctica artística y su entorno. En A. Collados y J. Rodrigo. (Eds.), *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias* (pp. 81-87). Granada: Centro José Guerrero.
- García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2020). De Prácticas Artísticas con Enfoques Feministas a Experiencias Educativas que Favorecen la Transformación Social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.23>
- García-Huidobro, R. y Schenffeldt, N. (s/f). El método de taller artístico de discusión para investigar la experiencia de artistas-docentes en la era postcualitativa (en proceso de revisión de pares). *Artnodes. Journal on Art, Science and Technology*.
- García-Huidobro, R. y Viveros, F. (s/f). Resiliencias en las subjetividades del profesorado de artes visuales en Chile (en proceso de revisión de pares). *Perspectivas educativas*.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Guattari, F. (1995). El nuevo paradigma estético. En D. Fried Schnitman. (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 185-212). Buenos Aires: Paidós.
- Guerra, L. 2017. *De la inexistencia del arte*. Madrid: Brumaria.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona: España.
- Kester, G. (2011). *The one and other many. Contemporary collaborative art in a global context*. Carolina del Norte, USA: Durke University Press.
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. Nueva York: University of New York Press.
- Lucke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata
- Mesías-Lema, J. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (57), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Moreno, A. (2013). La Cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.411166
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Artes para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Mörsch, C. (2015). Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica. En A. Ceballos y A. Macaroff. (Eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 10-21). Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Nochlin, L. (1973). Why Have There Been no Great Women Artists. En V. Gornick y B. Moran. (Eds.), *Woman in Sexist Society: Studies in Power and Powerlessness* (pp. 480-510) New York: Basic Books.
- Ojeda, A., Bailón, C. y García, C. (2014). *El dibujo como expresión del mundo del migrante*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Rancièrè, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodrigo, J. y Collado, A. (2014). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, (38), 57-72.

Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y políticas de identidad*, 4, 253-266.

Sales, A., Traver, J. y Moliner, O. (2019). Re-definiendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL. ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA?

INCLUSION OF VISUALLY STUDENTS. WHAT ARE THE TRAINING NEEDS OF MUSIC TEACHERS?

INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT VISUAL. QUINES SÓN LES NECESSITATS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE MÚSICA?

**Ángela Pino
Laia Viladot**



RESUMEN

La educación musical de estudiantes con discapacidad visual plantea actualmente innumerables retos en lo que se refiere a la inclusión. Este artículo se propone conocer en profundidad lo que existe en cuanto a formación del profesorado en este ámbito específico e identificar los aspectos más cruciales que deben tenerse en cuenta. Con este propósito, se plantea un diseño que combina el análisis cualitativo de contenido y el análisis cualitativo de documentos, mediante el cual se analizan dos programas de formación especializados en este campo y, adicionalmente, se analizan documentos relevantes sobre esta temática publicados en los últimos 20 años. Los documentos son examinados con el propósito de ver si pueden aportar datos adicionales a los suministrados por las formaciones, e incluyen guías didácticas, artículos sobre buenas prácticas y documentos de investigación. Tras un detallado análisis, emergen unas categorías y subcategorías que muestran los aspectos necesarios para gestionar el reto de la inclusión en el aula de música, dando luz a los procedimientos y recursos pedagógicos que se han de tener en cuenta en programas de formación de este tipo. Para concluir, los documentos confirman la información encontrada en las formaciones en materia de recursos, y se revela la necesidad de que las aportaciones de este estudio sean tenidas en cuenta para el diseño de futuros programas de formación al profesorado de música en el contexto de la inclusión de estudiantes con deficiencias visuales.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa; educación musical; discapacidad visual; recursos pedagógicos

ABSTRACT

Music education for visually impaired pupils currently raises countless challenges concerning inclusion. This paper aims to know in depth what already exists about teacher training in this specific area and to identify the most crucial points that should be taken into consideration. With this purpose, a strategy that combines both qualitative content analysis and qualitative analysis of documents is followed. Two specialized training programmes in this field are analysed and, additionally, relevant documents about this subject, published in the last 20 years, are also analysed. The documents are examined with the purpose of observing if they could bring additional data apart from the trainings, and include didactic guides, journal articles with information about good practices and research documents. After a careful analysis, some categories and subcategories emerge showing the aspects needed to cope with inclusion inside the music classroom, giving light to the procedures and didactic resources that must be considered in training programmes of this kind. To conclude, the documents confirm the information about resources found in the trainings, and it is revealed that the contributions of this study should be taken into account in the design of future training programmes for music teachers, in the context of inclusion of students with visual impairments.

KEYWORDS

Inclusive education; music education; visual impairment; teaching resources.

RESUM

La educación musical de estudiantes con discapacidad visual plantea actualmente innumerables retos en lo que se refiere a la inclusión. Este artículo se propone conocer en profundidad lo que existe en cuanto a formación del profesorado en este ámbito específico e identificar los aspectos más cruciales que deben tenerse en cuenta. Con este propósito, se plantea un diseño que combina el análisis cualitativo de contenido y el análisis cualitativo de documentos, mediante el cual se analizan dos programas de formación especializados en este campo y, adicionalmente, se analizan documentos relevantes sobre esta temática publicados en los últimos 20 años. Los documentos son examinados con el propósito de ver si pueden aportar datos adicionales a los suministrados por las formaciones, e incluyen guías didácticas, artículos sobre buenas prácticas y documentos de investigación. Tras un detallado análisis, emergen unas categorías y subcategorías que muestran los aspectos necesarios para gestionar el reto de la inclusión en el aula de música, dando luz a los procedimientos y recursos pedagógicos que se han de tener en cuenta en programas de formación de este tipo. Para concluir, los documentos confirman la información encontrada en las formaciones en materia de recursos, y se revela la necesidad de que las aportaciones de este estudio sean tenidas en cuenta para el diseño de futuros programas de formación al profesorado de música en el contexto de la inclusión de estudiantes con deficiencias visuales.

PARAULES CLAU

Inclusió educativa; educació musical; discapacitat visual; recursos pedagògics

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa significa acoger en los contextos de educación formal e informal a todos los niños, jóvenes y adultos sin importar su condición física, intelectual, social, emocional o lingüística, dando respuestas apropiadas a sus necesidades educativas (UNESCO, 2003). De acuerdo con el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, se ha de velar por que estas personas tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva, lo que implica hacer ajustes razonables, prestar los apoyos necesarios y formar a profesionales en la educación de personas con discapacidad que trabajen en todos los niveles educativos (Naciones Unidas, 2006).

Según la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 2.2 billones de personas en el mundo viven con una discapacidad visual (World Health Organization, 2019). En el campo de la educación musical, existen estudios recientes sobre las experiencias de vida de músicos con discapacidad visual, sobre sus vivencias como estudiantes y las de sus profesores, dando luz a las necesidades educativas en este campo y a los recursos de enseñanza-aprendizaje necesarios para la inclusión en la educación musical (ver Autor, 2019; Park, 2017; Baker y Green, 2016, 2017; Baker, 2014; Oliveira y Reily, 2014; Power y McCormack, 2012). Igualmente, se ha evidenciado que además de los recursos, los apoyos brindados por parte de los centros especializados son importantes para garantizar que se brinden soportes en varios niveles, tanto a estudiantes como a profesores (Autor, 2019).

En el caso de Cataluña, los apoyos de los centros especializados son brindados por el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDEV) y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), que a partir del Decreto 155/1994, de 28 de junio funcionan mediante un convenio, proporcionando soporte a la actividad docente del profesorado, además de ofrecer atención directa al alumnado y orientación a las familias. Los principales apoyos brindados por estas organizaciones para la educación musical consisten en hacer seguimiento a las necesidades de los estudiantes, desarrollar materiales especializados y ofrecer formación y acompañamiento al profesorado de música (Autor, 2019). La Generalitat de Cataluña no sólo respalda la labor

de estos centros, sino que establece a través del Decreto 150/2017 de 17 de octubre, en consonancia con los tratados internacionales vigentes, un nuevo marco de referencia para que la comunidad educativa (servicios educativos, docentes, profesionales de atención educativa, alumnos y sus familias, la universidad, etc) pueda avanzar desde la corresponsabilidad hacia entornos educativos inclusivos para todos los alumnos.

Uno de los aspectos curriculares transversales a los planes de estudio en la formación inicial del profesorado de música en España, siendo también uno de los elementos destacados que aborda la legislación, es la importancia de que el docente sea capaz de implementar actuaciones para el alumnado con necesidades educativas especiales (Blanco y Peñalba, 2020). En este sentido, coincidimos con Díaz y Moliner (2020) en que la educación musical inclusiva, desde un enfoque didáctico, ha de garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en contextos educativos ordinarios. Actualmente, uno de los principales retos en este ámbito corresponde a la preparación del profesorado de música para que, a través de programas de formación inicial y programas de desarrollo profesional continuo, el profesorado pueda adquirir actitudes positivas hacia la diversidad, conocimientos sobre las prácticas inclusivas y recursos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión (UNESCO, 2003).

De acuerdo con Baker (2014), es imperativo que el profesorado de música tenga acceso a programas de formación que lo preparen para guiar a los estudiantes con discapacidad visual a través de los continuos avances en el campo de la educación musical, así como en el manejo de la tecnología musical. Por tanto, es fundamental diseñar programas de formación que capaciten al profesorado para atender a las necesidades derivadas de la limitación visual, de manera que pueda desarrollar las habilidades requeridas para trabajar de forma autónoma dentro de la realidad del aula de música (Autor, en prensa). Las estrategias proporcionadas en estas formaciones han de ser, en palabras de Ainscow (2020) “respaldadas por evidencias de experiencias educativas actuales sobre la presencia, participación y el rendimiento del alumnado” (p. 8), de manera que resulten efectivas y puedan ser utilizadas de manera flexible para que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y maximizar

su potencial individual (Muñoz y Porter, 2020).

En la investigación realizada por Autor citada anteriormente fueron recogidas las percepciones de los profesores de música participantes en una formación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad visual de manera que, mediante un análisis detallado, las percepciones sirvieran como un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de la inclusión educativa en este campo, tal y como proponen Torres y Fernández (2015). Otro ejemplo de formación dirigida a maestros de música en este contexto es realizado por la ONCE y el CREDV, en donde se realizan talleres teóricos y vivenciales, de manera que las maestras y maestros tengan una aproximación de lo que se encontrarán en el aula (Autor, 2019). A pesar de la dificultad para encontrar otros referentes de formación en este contexto, en los últimos años han sido recogidas las experiencias de profesores de música, alumnos con discapacidad visual y especialistas en forma de guías didácticas, investigaciones como las mencionadas más arriba y artículos de buenas prácticas (ver Autor, 2021; Gilbert, 2018; Coleman, 2016; Borges y Tomé, 2014; Chaves y Godall, 2012; Coates, 2010; Wheeler, 2010; McDowell, 2010). Estas experiencias, aunque no tratan el tema específicamente de la formación al profesorado de música, hablan sobre la realidad de este contexto y constituyen una fuente válida y necesaria para conocer las necesidades que se dan en la educación musical con estos alumnos.

Teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer este ámbito de estudio con evidencias de experiencias reales y prácticas educativas efectivas, partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿qué aspectos son señalados como cruciales en la formación al profesorado de música para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual desde la perspectiva de los programas de formación especializados?

En este artículo nos proponemos, pues, identificar los aspectos que ya funcionan en dos programas de formación a profesorado de música para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, y ver si las distintas investigaciones y experiencias recogidas en documentos sobre esta temática pueden aportar datos adicionales a los suministrados por las formaciones, acerca de las necesidades de formación en este ámbito. El conjunto de estas aportaciones ayudará a dar luz a la globalidad de los aspectos

que han de ser considerados en la formación del profesorado de música para gestionar el reto de la inclusión en los contextos de la escuela ordinaria, escuelas de música y conservatorios de grado medio.

2. MÉTODO

De acuerdo con el objetivo presentado anteriormente, se plantea un diseño que combina el análisis cualitativo de contenido y de documentos. Según Mayring (2000) el análisis cualitativo de contenido permite analizar las experiencias que son recogidas en cualquier forma de comunicación registrada (e.g. transcripción de entrevistas, documentos, etc), a partir de preguntas de investigación y centrando el análisis en la formación de categorías. El análisis cualitativo de documentos, por su parte, permite obtener información que puede completar o ampliar el fenómeno central de un estudio mediante el conocimiento de experiencias, vivencias y situaciones cotidianas (Hernández et al., 2006). Así pues, la combinación de ambos métodos en este estudio busca poner en relación el conocimiento fruto de las formaciones con el descrito en la literatura.

2.1. Contexto

A continuación, se describen los datos contextuales de las dos formaciones analizadas en este estudio, que hemos llamado *formación A* y *formación B*.

La *formación A* forma parte de un programa de máster en educación musical dirigido a profesorado de música que buscaba perfeccionar sus conocimientos de pedagogía musical. El objetivo general de la formación era el de proveer al profesorado con herramientas que le permitieran tener un punto de partida para incluir a estudiantes con discapacidad visual en el aula de música. La formación tuvo un total de 13 participantes, que trabajaban como profesores de música en los contextos de educación infantil, educación primaria y secundaria, escuelas de música y programas del distrito. La duración fue de un total de 15 horas repartidas en cinco sesiones de tres horas, una vez a la semana. Al finalizar la formación, los participantes pusieron en práctica lo aprendido con un grupo de estudiantes con discapacidad visual, tras lo cual fueron recogidas sus percepciones sobre la formación por medio de cuestionarios y una entrevista. Una de

las autoras fue formadora en este programa, que queda descrito en el artículo *Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: music teacher's perceptions* realizado por Autor (en prensa).

La *formación B* forma parte de la formación que ofrece anualmente el CREDV-ONCE y va dirigida exclusivamente a profesorado de música que se encuentra en la situación de tener en su clase de música a alumnado con discapacidad visual. La formación se realiza a principio de curso para que este profesorado tenga las herramientas para poderlas aplicar de forma práctica e inmediata, y facilitar así la inclusión de este alumno en su aula. La formación está dirigida especialmente a profesorado que trabaja con estudiantes en edades escolares (educación primaria y secundaria, escuelas de música, conservatorios, y en algunas ocasiones también de educación infantil). Tiene una duración de 15 horas presenciales repartidas en tres sesiones de 5 horas, más 5 horas de trabajo personal. Se trata de una formación inicial, tras la cual el Centro de Recursos (CREDV-ONCE) continúa estando presente para acompañar al profesorado en las distintas necesidades que puedan surgir. Los formadores son los mismos especialistas de música del CREDV-ONCE, quienes comparten con el profesorado sus vivencias y experiencias en este campo.

2.2. Diseño de la investigación

Se plantea un estudio cualitativo interpretativo basado en el análisis de los dos programas de formación descritos anteriormente, de manera que fuera posible conocer los aspectos clave de cada uno. En la actualidad existen muy pocos referentes de formación de este tipo (Autor, en prensa) y, por tanto, los datos aportados por las dos formaciones presentadas en este artículo son relevantes para el desarrollo de este campo de estudio.

En el caso de la *formación A*, fueron recogidas las percepciones de los profesores participantes por medio de cuestionarios y una entrevista. El acceso a estas percepciones se hizo mediante la lectura del estudio hecho por Autor (en prensa), para analizar los puntos fuertes y débiles de dicha formación e identificar los aspectos que, según los participantes, son clave en una formación de estas características. La información sobre la *formación B* fue recogida mediante una entrevista semiestructurada

dirigida a los especialistas del CREDV-ONCE, quienes son los mismos docentes que imparten dicha formación. La entrevista fue diseñada para conocer las características referentes al diseño, la metodología y los recursos ofrecidos, fue registrada en formato audio y tuvo una duración de 47 minutos.

Al no encontrar más referentes de formación en este ámbito, se quiso hacer una revisión de documentos para ver si éstos podían ayudar a obtener información que ayudara a completar o a ampliar el fenómeno central del estudio. La obtención de los documentos se hizo mediante una búsqueda de publicaciones a partir del año 2000 con los términos *discapacidad visual, inclusión y educación musical* en el motor de búsqueda de Google, en las bases de datos ERIC, ProQuest Central, Dialnet, SCOPUS, y directamente en revistas especializadas en estos temas. Tras la búsqueda no se encontraron publicaciones sobre formación a profesorado, pero sí documentos que recogían las experiencias de profesores, alumnos con discapacidad visual, especialistas e investigadores en este campo. Los documentos encontrados muestran en gran medida las necesidades existentes en este ámbito y constituyen, por tanto, una fuente que puede ayudar a completar o a ampliar la información encontrada en las formaciones.

La revisión de documentos concluye en: 5 guías didácticas publicadas en la web dirigidas a profesores de música, 11 artículos sobre buenas prácticas, y 8 documentos de investigación. Los documentos y su clasificación por tipo de informante pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación de documentos analizados y tipos de informante

DOCUMENTOS ANALIZADOS	TIPO DE INFORMANTE
Andrade, P. (2010) ERASMUS (2015) ERASMUS (2015) Lozano, D., Bello, J., Cancino, J., and Martínez, P. (2013) Royal National Institute of Blind People [RNIB] (2013)	Guías didácticas
Borges, J., & Tomé, D. (2014) Chaves, A., & Godall, P. (2012) Coates, R. (2010) Coleman, J. (2016) Gilbert, D. (2018) Hermosín, P. (2019) Mcdowell, C. (2010) Paschal, B. (2014) Autor. (2021) Siligo, W. (2001) Wheeler, J. (2010)	Artículos de buenas prácticas
Baker, D. (2014) Baker, D., & Green, L. (2016) Baker, D., & Green, L. (2017) Ockelford, A., Pring, L., Welch, G., & Treffert, D. (2006) Oliveira, L., Reily, L. (2014) Park, H. (2017) Autor. (2019) Power, A., & McCormack, D. (2012)	Documentos de investigación

2.3. Análisis de la información

Se hizo un análisis detallado de las dos formaciones, partiendo del sistema de categorías utilizado en la formación descrita en Autor (en prensa), en donde pueden verse los *Recursos* y *Procedimientos* empleados (ver Figura 1). Primero se hizo el análisis de la *formación A*, en la cual se identificaron los puntos fuertes y débiles de la formación para cada una de las categorías mencionadas, que partían de las percepciones del profesorado participante en la formación. En la *formación B* fueron transcritos los aspectos clave de la formación directamente en cada categoría (mientras la entrevista iba siendo escuchada), partiendo de

la experiencia profesional de los especialistas del CREDV-ONCE.

Al finalizar el proceso de análisis, el conocimiento obtenido fue organizado y repartido en las distintas categorías, manteniendo el mismo sistema de categorías de la Figura 1 y configurándose así los resultados 1 de este estudio.

GRANDES TEMAS	CATEGORÍAS	
PROCEDIMIENTOS	<p>Metodología de aula</p> <p>Intercambio profesional</p>	<p>Tiempo de la formación</p> <p>Contacto directo con niños con discapacidad visual</p>
RECURSOS	<p>Ampliación de conceptos y fundamentación teórica</p> <p>Provisión de recursos pedagógicos</p>	

Fig. 1. Sistema de categorías resultante en el análisis de las formaciones.

En una fase posterior, se analizó la información encontrada en las guías didácticas, artículos de buenas prácticas y documentos de investigación (véase Tabla 1), para ver si estos documentos podían ampliar o completar la información de los resultados 1. Tras un registro de cada documento con la información del título, autor, tipo de informante y uso que se

daría en el estudio (Hernández et al., 2006), se hizo un análisis cualitativo del contenido, buscando los aspectos que las distintas experiencias recogidas en dichos documentos podrían aportar a la formación del profesorado. Tras el análisis, emergieron seis subcategorías a partir de la categoría *Provisión de recursos pedagógicos* (véase Figura 2).

GRAN TEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
RECURSOS	Ampliación de conceptos y fundamentación teórica		
	Provisión de recursos pedagógicos	<p>Estrategias inclusivas generales</p> <p>Uso del espacio</p> <p>Uso del tiempo</p>	<p>Uso de instrumentos musicales</p> <p>Uso de la notación musical</p> <p>Uso de la tecnología</p>

Fig. 2. Relación de categorías y subcategorías resultante del análisis de los documentos

Al concluir el análisis, el sistema de categorías de los resultados 1 se mantiene, y se agregan las 6 subcategorías resultantes de la revisión documental. En este punto, se hace evidente que los documentos analizados tan solo ratifican la información del gran tema *Recursos* (véase Figura 1), y que profundizan en los aspectos clave de los recursos pedagógicos que ya habían sido nombrados antes en las formaciones.

3. RESULTADOS

Como resultado del análisis de las formaciones, los dos grandes temas *Procedimientos* y *Recursos* son explicados a continuación con sus respectivas categorías, brindando información sobre los aspectos que son señalados como importantes en la formación al profesorado de música para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. De manera adicional, en el último gran tema (*Recursos*) se muestran los aspectos en que las guías didácticas (GD), los artículos de buenas prácticas (BP) y los documentos

de investigación (DI) ratifican y/o completan la información obtenida en las formaciones.

Procedimientos

Se muestran a continuación los aspectos que, a partir del análisis de las formaciones, fueron señalados como relevantes en lo referente a los procedimientos utilizados.

Sobre la *metodología de aula*, se recomienda que las sesiones partan de una base teórica y que la metodología sea principalmente activa y vivencial, de manera que el aprendizaje sea adquirido a través de vivencias musicales y de la reflexión conjunta sobre la práctica. Es importante hacer actividades de sensibilización que incentiven el desarrollo de la empatía hacia el alumnado y que haya una constante en el aprendizaje del Braille. Asimismo, es fundamental que los participantes pongan en práctica lo aprendido mediante la adaptación y el diseño de actividades, y que tengan la oportunidad de implementarlas con grupos de niños con discapacidad visual, o con los otros participantes. Sobre el docente formador, es importante que éste haya pasado por la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad visual para que pueda compartir vivencias reales y reflexiones.

Sobre el *intercambio profesional*, las formaciones analizadas están dirigidas a profesorado de música de educación infantil, educación primaria, secundaria, escuelas de música y conservatorios que tienen alumnos en edad escolar. En éstas, se ve la importancia de que los participantes trabajen en grupos para fomentar la socialización, de manera que se intercambien ideas, se descubran afinidades, y se dé pie a hacer colaboraciones juntos. Igualmente, se recomienda que los profesores tengan la oportunidad de observar a sus compañeros en acción mientras éstos implementan actividades (e.g. con un grupo de estudiantes con discapacidad visual) para que puedan aprender unos de otros.

En cuanto al *tiempo de la formación*, se recomienda que ésta tenga al menos quince horas de duración presencial (e.g. 3 sesiones de 5 horas), con 5 horas más de trabajo personal. Es importante que haya una buena planificación de la frecuencia en las interacciones con los participantes (e.g. una vez por semana), así como una estructuración del tiempo de las sesiones que permita profundizar en cada aspecto

de investigación (DI) ratifican y/o completan la información obtenida en las formaciones. Se recomienda que, al hacer actividades con estudiantes con discapacidad visual, éstas se hagan en sesiones adicionales a las del tiempo total de la formación. Por último, se ha de tener en cuenta que la formación al profesorado con alumnos que usan el código Braille necesita de una mayor duración que la que es dirigida a profesorado con alumnos con baja visión, ya que las necesidades son diferentes.

Es importante que en algún momento del proceso haya *contacto directo con estudiantes con discapacidad visual*, especialmente si los participantes son profesores que no tienen la posibilidad de trabajar con estos alumnos de forma inmediata. Desde la perspectiva de las formaciones, es imprescindible que el profesorado ponga en práctica lo aprendido y que tenga la vivencia de decidir las estrategias que tendrá que usar, ya sea representando los roles de 'alumno y profesor' con los compañeros, o diseñando actividades específicamente para grupos de niños con discapacidad visual. Al hacer actividades con estos estudiantes, es importante tener en cuenta: i) explicar al profesorado el carácter inclusivo de la experiencia con los niños; ii) brindar información acerca de los niños antes del diseño de la actividad; iii) dar una retroalimentación al profesorado después de la experiencia; iv) brindar espacios para la interacción social entre niños y profesores.

Recursos

Se muestran a continuación los aspectos clave que, según las formaciones analizadas, es necesario tener en cuenta en las formaciones especializadas con respecto a los recursos de aula. Adicionalmente, se muestran los momentos en que los documentos analizados (GD, BP, DI) confirman la información obtenida en las formaciones, o la amplían.

En cuanto a la *fundamentación teórica*, se recomienda que la base teórica sea potente y clara, de manera que sirva como base para contextualizar el aprendizaje. Se ha de empezar por comprender los conceptos de discapacidad, discapacidad visual, ceguera y baja visión (GD), y lo que esto implica para la enseñanza-aprendizaje. Se han de tener presentes los objetivos generales de la educación musical, que los profesores adquieran conceptos relacionados con la inclusión (GD) y con los recursos inclusivos de aula (i.e. estrategias, materiales y adaptaciones). También se han de

conocer los distintos formatos de partitura disponibles y los procesos de aprendizaje relacionados a éstos (i.e. magnificación) (GD, DI). Los planteamientos teóricos esenciales han de ser transmitidos al grupo clase y tratados dentro de las sesiones, mientras que lo demás puede ser facilitado como bibliografía y material de lecturas para ser leído fuera de clase con su posterior reflexión en el aula.

Sobre la *provisión de recursos pedagógicos*, es fundamental la adquisición de recursos de aula inclusivos (e.g. estrategias, materiales, adaptaciones) (GD, BP, DI), brindando muchos y variados ejemplos sobre su uso, preferiblemente a través de experiencias vivenciales. Éstos han de estar acompañados de reflexiones lo suficientemente amplias, de manera que cada participante pueda adaptar el conocimiento a su propia realidad de aula. Es importante dar indicaciones sobre el uso del espacio (GD, BP, DI), el uso del tiempo (BP, DI), la utilización de los materiales en el aula (GD, BP, DI) y de las tecnologías de accesibilidad (GD, BP, DI). Se ha de dar lugar a la enseñanza de la musicografía Braille cuando hay maestros que atienden a alumnado con ceguera (GD, BP, DI), y se recomienda proporcionar una guía didáctica con lo visto en la formación, además de brindar sitios web para encontrar más recursos e información.

En la *provisión de recursos pedagógicos* (ver párrafo anterior), los documentos confirman seis de los aspectos clave que han sido expuestos por las formaciones. Basados en los documentos analizados, estos aspectos son ampliados en las subcategorías siguientes:

1. Estrategias inclusivas generales: se han de brindar: i) estrategias basadas en el uso del lenguaje (e.g. audio-descripción); ii) estrategias relacionadas con la expresión corporal y el movimiento (e.g. técnica del modelaje); iii) estrategias que permitan brindar la información a través de pasos secuenciales; y iv) estrategias basadas en el aprovechamiento del sonido (e.g. uso de recursos musicales). También se han de facilitar recursos que den prioridad a la enseñanza vivencial (e.g. cantar), informar sobre cómo la luz puede afectar al aprendizaje, y transmitir la importancia de crear redes de apoyo (i.e. padres).
2. Uso del espacio: es necesario brindar estrategias relacionadas con: i) la organización del aula (i.e. iluminación, orden); ii) el acompañamiento del alumno en actividades de desplazamiento (e.g. pedir ayuda a otros niños); iii) la orientación en el aula (e.g. describir el entorno de aprendizaje); y iv) la manipulación de materiales (e.g. cuerdas atadas en círculos al bailar).
3. Uso del tiempo: es importante dar variados ejemplos sobre situaciones que requieran de una utilización más flexible del tiempo (e.g. preparar o adquirir partituras en formatos apropiados, memorizar el material).
4. Uso de instrumentos musicales: el profesorado necesita indicaciones relacionadas con: i) la selección de instrumentos adecuados para el alumno; ii) estrategias para acompañar al alumno en el aprendizaje táctil (i.e. tomarle de las manos y guiar sus movimientos musculares); iii) estrategias relacionadas con el aprovechamiento del oído (e.g. reconocimiento auditivo); iv) orientaciones relacionadas con la técnica; v) estrategias relacionadas con la preparación del repertorio (e.g. escoger repertorio fácil de memorizar); y vi) el aprovechamiento del resto visual del alumno en casos de baja visión.
5. Uso de la notación musical: es imprescindible que el profesorado aprenda musicografía Braille. Además, es importante que se transmitan estrategias relacionadas con: i) el aprovechamiento del sonido para que la notación sea usada como un apoyo al aprendizaje sensorial (i.e. combinar lectura de partituras con aprendizaje de oído); ii) acompañar el aprendizaje musical del estudiante (e.g. usando signos de forma progresiva); y iii) utilizar materiales manipulativos (e.g. ritmos en relieve).
6. Uso de la tecnología: se han de brindar estrategias relacionadas con el aprovechamiento del oído (e.g. usar grabadoras de audio, generar audios en formato midi). Igualmente, las fuentes coinciden en la importancia de transmitir información relacionada al uso de tecnología en el aula: i) tecnologías de accesibilidad básicas (i.e. lectores de pantalla, software magnificador); y ii) uso de software editor de partituras (e.g. Braille Music Editor, Musibraille).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo aporta la visión de dos programas de formación especializados en la formación del profesorado de música para la inclusión de personas con discapacidad visual. Los dos programas han sido analizados en profundidad, lo que ha permitido comprender qué aspectos se distinguen como necesarios en la formación del profesorado en este contexto. Por otro lado, han sido analizados de manera exhaustiva los documentos más relevantes en la materia en los últimos 20 años, lo cual ha permitido confirmar y ampliar la información brindada por las formaciones. Este minucioso análisis ha permitido organizar el conocimiento en una serie de categorías que consideramos clave para comprender qué aspectos son tratados actualmente en el contexto de la inclusión, y cuáles se consideran necesarios en la formación del profesorado.

La información sobre los procedimientos es aportada exclusivamente por las formaciones analizadas. Por tanto, aunque pueda parecer una obviedad, este trabajo reafirma que el conocimiento más práctico y aplicado se encuentra en las formaciones. Esto pone en evidencia la escasez de referentes de formaciones en este contexto y la consiguiente necesidad de diseñar más programas de formación (coincidiendo con Autor, en prensa; Baker, 2014; UNESCO, 2003), que aporten nuevas experiencias y evidencias sobre los procedimientos necesarios en formaciones al profesorado de este tipo.

La información proporcionada acerca de los recursos empleados en las formaciones es corroborada por los documentos, concretamente en lo relativo a la fundamentación teórica y a la provisión de recursos pedagógicos. En referencia a la *fundamentación teórica*, son los informantes más teóricos (las guías didácticas GD, y los documentos de investigación DI) los que confirman los conceptos clave y los conocimientos teóricos expuestos en las formaciones analizadas, ratificando la necesidad de que el profesorado entienda conceptos como discapacidad visual e inclusión, y que adquiera conocimientos sobre los distintos formatos de partitura disponibles, entre otros.

En cuanto a la *provisión de recursos pedagógicos*, todos los documentos (guías didácticas GD, documentos de buenas prácticas BP y los documentos de investigación DI) brindan datos sobre los recursos pedagógicos mencionados

en las formaciones. Cada tipo de documento aporta recursos que no sólo coinciden con los demás tipos de documento, sino que corroboran y amplían la información brindada en las formaciones, brindando conocimiento adicional y específico sobre cada uno de los seis aspectos considerados como clave en la provisión de recursos para el profesorado: estrategias inclusivas generales, uso del espacio, uso del tiempo, uso de instrumentos musicales, uso de la notación musical y uso de la tecnología. Sobre estos recursos, vemos la necesidad de que la tecnología sea parte de los procesos de formación al profesorado debido a las soluciones de acceso y autonomía que brinda a los estudiantes con discapacidad visual (Baker, 2014). A su vez, coincidimos con Sadio-Ramos et al. (2020) en la importancia de no absolutizar el valor instrumental de la tecnología, dando valor a la práctica holística del profesorado de música mediante la combinación de los distintos recursos pedagógicos mencionados en este artículo.

Los hallazgos obtenidos en este estudio, a pesar de estar más enfocados en las necesidades de formación del profesorado trabajando con edades escolares en los contextos de la escuela ordinaria, escuelas de música y conservatorios de grado medio, coinciden en gran medida con varios de los resultados del estudio realizado por Sánchez y Muñoz (2020) sobre los recursos empleados en el aprendizaje musical profesional del alumnado con limitaciones visuales. En este sentido, teniendo en cuenta que los documentos analizados abarcan experiencias obtenidas en gran variedad de países del mundo occidental, podemos afirmar que los recursos expuestos en este artículo son generalizables a las prácticas inclusivas con este tipo de alumnado en diferentes partes del mundo.

Además, vemos que el panorama en el ámbito de la formación al profesorado de música para la inclusión del alumnado con discapacidad visual se encuentra aún en fase de desarrollo. Esta investigación demuestra que existe cada vez más conciencia e interés por indagar acerca de los recursos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo evidencian las fuentes analizadas. Sin embargo, queda todavía un largo camino por recorrer, especialmente en lo relativo a encontrar referentes de formaciones para hacer análisis que ayuden a identificar los procedimientos inherentes a la práctica (como serían la metodología de aula, o el tiempo de la formación, por poner algún ejemplo).

Finalmente, y siguiendo las ideas de Ainscow (2020), creemos que el conjunto de las experiencias educativas actuales expuestas en este artículo, basadas en testimonios reales sobre la presencia, participación y rendimiento del alumnado, constituye un elemento fundamental sobre el cual han de apoyarse los recursos y estrategias ofrecidas al profesorado en los procesos de formación para la inclusión. Por ello, constatamos la importancia del conocimiento aportado en este artículo fruto del análisis combinado entre la práctica real y la literatura, y podemos concluir en la necesidad de que los resultados expuestos sean tenidos en cuenta en la formación del profesorado para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

REFERENCIAS

- Autor. (en prensa). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education*.
- Autor. (2019). Teaching-learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17-28. doi: 10.1177/0264619618795199
- Autor. (2021). The potential of the active music pedagogies on the inclusion of students with visual impairment: What actions can be taken in daily practice? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Artículo entregado para la publicación.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Andrade, P. (2010). El desafío de la luz. Alumnos con discapacidad visual: Necesidades y respuesta educativa. En I. Arrimadas, S. Ramos y A. Díaz-Güemes (Eds.), *Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria* (pp. 7-63). Eldevives. <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRA-TUITAS/DESAFIOSDELADIFERENCIAEN-LAESCUELA.pdf>
- Baker, D. (2014). Visually impaired musicians' insights: Narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, 31, 113-135. doi: 10.1017/S0265051714000072
- Baker, D., y Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 1-27. doi: 10.1177/1321103X16656990
- Baker, D., y Green, L. (2017). *Music and change: ecological perspectives – insights in sound: visually impaired musicians' lives and learning*. Taylor & Francis Group.
- Blanco, Y., y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. doi: 10.7203/LEEME.46.17756
- Borges, J., y Tomé, D. (2014). Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of Musibraille software. *Procedia Computer Science* 27, 19-27.
- Catalunya. DECRET 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament. (1994). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació*, DOGC núm. 1918 de 28 de juny de 1994, 1-8. <https://docplayer.es/88258307-Decret-155-1994-de-28-de-juny-pel-qual-es-regulen-els-serveis-educatius-del-departament-d-ensenyament-dogc-num-1918-de-8-8.html>
- Catalunya. DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (2017). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*, DOGC núm. 7477 de 19 de octubre de 2017. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/606750-d-150-2017-de-17-oct-ca-cataluna-atencion-educativa-al-alumnado-en-el-marco.html
- Chaves, A., y Godall, P. (2012). Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 43-59.

- Coates, R. (2010). Noisemakers to Music Makers: Developing a School Band for Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 8-11.
- Coleman, J. (2016). Classroom guitar and students with visual impairments: A positive approach to music learning and artistry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(1), 1-5. doi: 10.1177/0145482X1611000109
- Díaz, S., y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. doi: 10.5209/reciem.69092
- ERASMUS (2015). *Teaching the blind: Music. A series of special education teaching guides*. RoboBraille. <https://www.robobraille.org/resources/teaching-guides>
- ERASMUS (2015). *Teaching the partially sighted: Music. A series of special education teaching guides*. RoboBraille. <https://www.robobraille.org/resources/teaching-guides>
- Gilbert, D. (2018). "It's Just the Way I Learn!": Inclusion from the Perspective of a Student with Visual Impairment. *Music Educators Journal*, 105(1), 21-27. doi: 10.1177/0027432118777790
- Hermosín, P. (2019). Propuesta de intervención educativa musical a través de la guitarra para alumnado en Educación Primaria con baja visión, ceguera o sordoceguera. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 75, 32-78.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lozano, D., Bello, J., Cancino, J., y Martínez, P. (2013, Diciembre 3). *Música, inclusión y discapacidad visual: Guía de orientaciones didácticas*. Issue Inc, Connecting content to people. https://issuu.com/incluyendoremi/docs/1_m_sica_inclusi_n_y_discapacida
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McDowell, C. (2010). An Adaption Tool Kit for Teaching Music. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(3). 1-20.
- Muñoz, Y., y Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567. doi: 10.1080/13603116.2018.1544301
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo* [Convención de las Naciones Unidas]. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nueva York, Ciudad de Nueva York, Estados Unidos. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ockelford, A., Pring, L., Welch, G., y Treffert, D. (2006). *Focus on Music: Exploring the musical interests and abilities of blind and partially-sighted children and young people with septo-optic dysplasia*. Institute of Education, University of London.
- Oliveira, L., y Reily, L. (2014). Relatos de Músicos ciegos: subsidios para o ensino de Música para alunos com deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 405-420. doi: 10.1590/S1413-65382014000300007
- Park, H. (2017). Finding meaning through musical growth: Life histories of visually impaired musicians. *Musicae Scientiae*, 21(4) 405-417. doi: 10.1177/1029864917722385
- Paschal, B. (2014). Braille primer: for the sighted music educator. *American music teacher*, 5(2), 23-26.
- Power, A., y McCormack, D. (2012). Piano pedagogy with a student who is blind: An Australian case. *International Journal of Music Education*, 30(4), 341-353. doi: 10.1177/0255761412459163
- Royal National Institute of Blind People [RNIB] (2013). *Effective practice guide: Teaching music to pupils with vision impairment*. RNIB Music Education. <https://www.rnib.org.uk/information-everyday-living-home-and-leisure-music/music-education>
- Sadio-Ramos, F., Ortiz-Molina, M., y Bernabé, M. (2020). La formación del profesorado de

Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>

Sánchez, L., y Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-62. doi: 10.5209/reciem.66689

Siligo, W. (2001). Adaptive techniques for teaching music to visually impaired students. *The American Music Teacher*, 50(5), 20-23.

Torres, J, y Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: a challenge & a vision, conceptual paper*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>

World Health Organization. (2021, February 26). *Blindness and vision impairment. Key facts*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Wheeler, J. (2010). Finding the Opportunity to Teach Music to Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 11-13.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO
DEL PROFESORADO. ACERCAMIENTO A LAS
EXPERIENCIAS CREADORAS EN EL
PROFESORADO NOVEL DE MÚSICA**

**CREATIVITY IN THE TRAINING PROCESS OF TEACHERS.
APPROACH TO THE CREATIVE EXPERIENCES OF NEW MUSIC TEACHERS**

**Crisitna Arriaga
Baikune de Alba–Eguiluz
Gorka Ibarmia–Urruzola**



RESUMEN

El desarrollo de la creatividad es una de las principales premisas de la educación musical. Sin embargo, el profesorado de música, formado frecuentemente dentro de una educación tradicional, encuentra dificultades para llevar a cabo propuestas creativas en el aula de música. El objetivo principal de este estudio es identificar los factores implicados en el desarrollo de las competencias relacionadas con la creatividad en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Para ello se ha recogido la experiencia de un docente novel de música a través de una entrevista en profundidad, y se ha analizado la información obtenida aplicando la técnica del análisis de contenido. Los resultados reflejan la importancia de reforzar los aspectos creativos en la formación musical y en la formación inicial del profesorado de música, ofreciendo a los futuros docentes espacios donde poner en práctica y con confianza propuestas creativas que contribuyan a su enriquecimiento personal y a fomentar su autonomía.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Formación inicial, Música, Creatividad, Profesorado novel, Relación profesor-alumno

ABSTRACT

The development of creativity is one of the main premises of music education. However, music teachers, often trained within a traditional education, find it difficult to carry out creative proposals in the music classroom. The main objective of this study is to identify the factors involved in the development of the competences related to creativity in the initial training of Primary Education teachers. For this purpose, the experience of a new music teacher has been collected through an in-depth interview, analyzing the information collected through the content analysis method. The results reflect the importance of reinforcing the creative aspects in music education and in the initial training of music teachers, offering future teachers spaces where they can confidently put into practice creative proposals that contribute to their personal enrichment and encourage their autonomy.

KEYWORDS

Music education, Initial training, Music, Creativity, New teachers, Teacher-student relationship

INTRODUCCIÓN

Los planteamientos educativos actuales promueven un aprendizaje encaminado hacia la formación integral de la persona, una educación para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración (Elisondo, 2018). Partiendo de estas premisas, la educación artística, y en concreto la educación musical, como áreas ligadas tradicionalmente a la creación, no pueden obviar el desarrollo de la creatividad del alumnado.

En este marco es imprescindible contar con docentes que contribuyan con sus propuestas a un aprendizaje sostenible, inclusivo y creativo (Hargreaves, 2016), encaminadas a fomentar la creatividad del alumnado y promover su desarrollo (Kokotsaky y Newton, 2015; Odena, 2012), obedeciendo a planteamientos abiertos y plurales, donde la creatividad no se considera como una cualidad única, exclusiva e innata que solo unas pocas personas poseen, sino que obedece a una concepción más sistemática de la misma, asumiendo que las acciones creativas, en las condiciones adecuadas, pueden tener lugar en cualquier área y ámbito, incluyendo, por supuesto, la educación musical.

Sin embargo, el desarrollo de estas propuestas puede aparecer ligado a las propias concepciones que el profesorado tiene de la creatividad musical (Odena y Welch, 2009), influyendo en la práctica docente. Es frecuente, como afirman Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz (2019), que el profesorado de música se haya formado en una educación tradicional, lo que de algún modo obstaculiza la implantación generalizada de intervenciones que permitan explorar los recursos y posibilidades que la música ofrece para alcanzar una educación integral.

La formación inicial del profesorado de música aparece más centrada en la dimensión pedagógica y didáctica que en el desarrollo de las capacidades vinculadas con la creatividad (Carrillo y Vilar, 2012; 2014), a pesar de que el uso de elementos creativos artísticos y musicales, aun originando inicialmente momentos de incertidumbre y confusión, da lugar a estados de motivación y compromiso hacia la propia práctica y potencia aprendizajes más reales y significativos (Ocaña-Fernández et al., 2020). En el otro extremo, el profesorado de música formado en conservatorios recibe una enseñanza centrada sobre todo en el dominio de la técnica para la interpretación

musical (Bautista, 2020) que, por otra parte, se circunscribe mayoritariamente al repertorio canónico tradicional, con una menor presencia de estilos y lenguajes artísticos contemporáneos más conectados con una sociedad en constante evolución.

Por otra parte, estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, han tenido poca presencia en la educación musical tradicional. Tomadas como un concepto amplio que incluya, entre otras, la tutoría entre iguales y la colaboración (Fernández-Barros et al., 2020), estas estrategias son aplicables a la educación musical, en cualquier ámbito o actividad, dando lugar a un aprendizaje inclusivo, donde el trabajo conjunto se torna en aprender del otro y con el otro, se genera una interdependencia positiva y se refuerzan las habilidades sociales, la interacción cara a cara y la responsabilidad individual. A través de los proyectos colaborativos, el alumnado tiene la posibilidad de participar de forma activa en el desarrollo de los mismos, mediante la indagación y la experimentación, por lo que las dinámicas lineales basadas únicamente en la transmisión de conceptos por parte del profesorado se rompen y la atención no solo se centra en el producto final obtenido, sino en el proceso en su totalidad (Botella y Ramos, 2018). Además, la organización de actividades que generen experiencias colectivas de aprendizaje cuya resolución requiera de una implicación conjunta del grupo da lugar a una nueva identidad social, resultado de la fusión de las identidades individuales (Chacón et al., 2019). Asimismo, favorece la empatía y el respeto en la relación entre pares y contribuye a instaurar comportamientos prosociales en el grupo. A los beneficios que aporta en términos de mejora de las relaciones sociales, hay que sumar la mejora en los resultados de aprendizaje, también en la educación musical (Baño y Pozo, 2020; Lorenzo, 2018). En todo caso, la música y su aprendizaje, con su amplia variedad de lenguajes y riqueza expresiva, nos ofrece una excelente oportunidad para desarrollar una educación en valores, fomentando el entendimiento y la convivencia positiva necesarias para que la ciudadanía pueda tomar parte activamente en una sociedad cambiante (Cabedo-Más y Arriaga-Sanz, 2016; Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017).

Este modo de entender la educación musical pasa por una enseñanza donde la práctica activa se convierte en el eje principal que permite, al mismo tiempo, la reflexión sobre aspectos

que atañen directamente a la sociedad actual. Se sustituye así un modelo educativo estático, donde la música aparece definida como objeto de goce estético para su apreciación, por un planteamiento enfocado a la práctica, a la experiencia a través de la práctica. En este proceso de enseñanza-aprendizaje la finalidad de la música no reside tanto en las obras musicales en sí como en la participación en la acción musical, ya sea desde la interpretación instrumental o vocal, la escucha y la creación (Alcázar, 2013).

Los procesos creativos han aparecido unidos de manera más clara a las actividades relacionadas con la composición y con la improvisación musical (Giráldez, 2014; Lorenzo et al., 2016). Lejos de proponer un modelo en el que estas áreas estén desconectadas, la educación musical actual contempla una intervención en la que todas las partes están relacionadas, deviniendo además en un proceso que contribuye al desarrollo integral del alumnado y al desarrollo de su creatividad. El aula de música se convierte así en un espacio donde puede aflorar su musicalidad intuitiva, donde plantear sin restricciones sus aportaciones originales, y donde el alumnado puede explorar con libertad, para poder escuchar, manipular, idear y transmitir sus vivencias con la materia sonora. Este uso creativo de la música propicia además el establecimiento de un clima de aula donde prevalece la sensación de bienestar en el grupo (Burnard y Dragovic, 2015).

Una de las formas de creación sonora que cobra especial valor en el aula es la creación sonora en tiempo real. De acuerdo con Espinosa (2005), constituye una estrategia óptima para lograr la participación colectiva del alumnado, incluyendo sus aportaciones emocionales y no requiere un dominio de conocimientos previos del lenguaje musical tradicional. Este es el punto de partida que lleva a proponer la utilización del Soundpainting para este estudio. Se trata de un lenguaje creado por Walter Thompson para la composición y creación multidisciplinar en tiempo real. El alumnado en contacto con el Soundpainting experimenta con la creación sonora, interpretando en tiempo real los gestos de acuerdo a su capacidad. Con el lenguaje Soundpainting se incluye en el proceso de enseñanza aprendizaje la utilización del yo individual, de lo que cada persona tiene en su interior, de manera que cada persona se centra en sus capacidades y no en lo que no puede hacer (Thompson, 2009). El uso

de este lenguaje permite el continuo fluir de la creatividad personal, sin juicios de valor, y proporciona, a la vez, un entorno seguro donde exponer las propuestas de cada uno, según sus capacidades y competencias. El error no es un error. Una aportación "equivocada" es una oportunidad para un descubrimiento nuevo, ya que cualquier elemento sonoro es válido para formar parte de la expresión e incita, a la vez, el impulso creativo. Tanto el proceso como el resultado de la acción individual y colectiva a través del Soundpainting acercan al alumnado a expresiones sonoras más cercanas a los lenguajes expresivos utilizados en la música contemporánea. Además, el Soundpainting integra las acciones que Alcázar (2013) identifica con una actividad musical práctica: interpretar, inventar y escuchar. Por otra parte, la interacción entre el soundpainter y el grupo, así como entre los propios integrantes del grupo implica una acción colectiva, donde la dimensión social y la dinámica creada en el grupo son tan importantes como la dimensión artística (Giacco y Coquillon, 2016). La música se transforma en una actividad colaborativa, donde el resultado último de la improvisación en el grupo subraya el poder de la creación grupal y de la comunicación (Beineke, 2017; Sawyer, 2006).

En este contexto, queremos subrayar la importancia de proporcionar al alumnado experiencias artísticas de calidad. El propio profesorado será el encargado de crear el ambiente adecuado en el aula, pero en muchas ocasiones es posible contar con la colaboración de un artista (Burnard y Swann, 2010; Valls y Getino, 2016), que puede transmitir de primera mano sus vivencias, lo que aporta enormes beneficios potenciales tanto a nivel artístico como pedagógico. Su trabajo en el aula, siempre en colaboración con el profesorado, refuerza un aprendizaje centrado en lo que el alumnado puede llegar a hacer y en lo que quiere expresar y proporciona el contacto con lenguajes artísticos contemporáneos

Tomando todo ello en consideración, este estudio se plantea con el objetivo de identificar los factores clave que contribuyen al desarrollo de las competencias relacionadas con actividades de creación e improvisación en la experiencia de un docente.

METODOLOGÍA

En este trabajo se ha utilizado un procedimiento de investigación cualitativa biográfico-narrativo: la entrevista en profundidad.

Participantes y desarrollo de la práctica

El proyecto se ha desarrollado dentro de la clase de un profesor de música de educación primaria. Cabe destacar que ha sido el primer año como docente en un centro de primaria. En dos de sus clases, de primero y sexto de primaria, se ha utilizado el Soundpainting como herramienta innovadora, y para ello ha contado con la colaboración de un soundpainter que ha entrado una vez por semana en cada una de las sesiones de dichas clases durante 30 minutos entre los meses de octubre y marzo. Paralelamente, el profesor de música ha recibido formación básica en Soundpainting desde un mes antes de comenzar la experiencia hasta finalizar la misma y ha trabajado sobre un esquema acordado con el soundpainter en otros dos grupos del mismo curso, también de primero y sexto de primaria.

Instrumento de recogida de datos

Como se ha mencionado antes se ha utilizado una entrevista en profundidad para la recogida de datos, con el objetivo de identificar los factores clave que contribuyen al desarrollo de las competencias relacionadas con actividades de creación e improvisación en la experiencia de un docente. Para ello, se ha recogido la experiencia de un docente de música novel, en su primer desempeño profesional, recién finalizada su formación, tanto como músico como docente. De acuerdo con Contreras, “prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia”, [...] significa tanto disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive,” y difiere del conocimiento teórico, disciplinar, ya que recoge aspectos del saber, del hacer y del ser docente (Contreras, 2011, p. 61). Además, Burnard (2005), señala que la biografía de un docente y su trayectoria profesional en la enseñanza “proporcionan buenos indicadores sobre cómo construimos la experiencia y las creencias sobre el aprendizaje musical” (p. 9).

La entrevista se ha realizado una vez finalizada la intervención innovadora del Soundpainting, grabándose en un principio para su posterior transcripción y facilitar así su análisis. La transcripción de la entrevista fue devuelta al docente para su revisión, con la finalidad de validar si el texto reflejaba de forma adecuada sus aportaciones, además de obtener su consentimiento para el tratamiento de los datos.

Análisis de datos

Para el análisis de la información recogida se ha utilizado la metodología de análisis de contenido, estableciendo un proceso de reflexión para ir más allá de los discursos del entrevistado y acceder a su esencia contribuyendo a su comprensión (González y Cano, 2010). En este proceso tres expertos adiestrados en la disciplina han analizado la información independientemente para más tarde hacer una puesta en común de las conclusiones, cruzando y contrastando éstas para así llegar a un acuerdo sobre las categorías emergentes, las cuales aparecen detalladas en el siguiente punto. Así pues, ha sido un proceso inductivo-deductivo, pues parte de las categorías ya estaban sustentadas en el marco conceptual, y otras emergieron de las respuestas, apoyadas en las preguntas realizadas en el guion de la entrevista, ya que se ha mantenido una actitud de apertura durante el proceso de análisis de los datos para profundizar en la comprensión del discurso.

RESULTADOS

Formación

Inició sus estudios musicales a través del método Kodaly, continuó en un Conservatorio el Grado Profesional, donde estudia canto y los ha completado con Magisterio en Educación Primaria con Mención en Música. Del método Kodaly recuerda que aprendió a entonar con fluidez y a respetar y cuidar el fraseo y le costó acostumbrarse a los principios técnicos que regían en el Conservatorio en el que continuó sus estudios. Forma parte de algunos coros, con los que participa en conciertos y festivales nacionales e internacionales donde trabaja con diferentes directores y estilos musicales variados.

Sus experiencias relacionadas con la improvisación y/o la creación musical, siempre han sido sobre una base armónica ya dada, y siempre cantada. No obstante, afirma que su

formación musical en el Conservatorio no ha incluido “nada o casi nada. Lo definiría como nada. Quizá algo en el lenguaje musical, pero de creación, no de improvisación, con alguna melodía pentatónica.” También relata que él personalmente propuso incluir actividades de improvisación y se encontró con obstáculos por parte del profesorado y del centro. Por eso encuentra que el planteamiento en los Conservatorios es demasiado rígido y excesivamente centrado en la interpretación.

En lo que se refiere a su formación universitaria, las actividades creativas se dieron en algunas asignaturas de música, y en la mayoría de los casos fueron tratados de forma puntual. No lo ha vivido como una experiencia personal. Cree que es importante vivir cualquier experiencia creativa “en tu propia piel... y como una parte más en las asignaturas”. Por ello piensa que hay que tomarlo con seriedad, dando importancia al proceso, acompañando al alumnado y teniendo claro lo que se quiere conseguir.

Planificación

En su primer año de profesor de música en primaria intenta utilizar los estilos de música y las actividades que conoce, sobre todo en el repertorio de las piezas que van a cantar, pero suele mirar blogs de música donde encuentra material abundante, y bastante completa, “ves hasta la ficha que tienen que hacer los niños, aunque no esté del todo correcta según lo que pienses tú, pero la vas a coger y la vas a copiar.” Para organizar sus clases intenta ceñirse a dos objetivos principales: fomentar la escucha activa, a través de distintas actividades –“audiciones,...o cuando estamos tocando instrumentos, cuando cantamos una canción tienen que estar pendientes de la escucha”-; y comunicar sus vivencias, sus pensamientos mediante otro lenguaje que no sea el verbal. Cree que también es importante “fomentar la producción artística, la creatividad, el trabajo en equipo, el disfrute de crear arte en grupo un poco la técnica instrumental, pero enfocado a poder utilizar el instrumento, no como objetivo en sí”.

Durante este primer año se ha planteado distintos tipos de actividades: la voz, el baile, por la expresión, la audición, un poco de teoría y luego la práctica instrumental pero reconoce que tiende más hacia el mundo de la voz. En su programación no había incluido activida-

des relacionadas con la improvisación; en lo que se refiere a la creatividad, ha programado “una historia china que los alumnos musicaban con pentatonía, creaban ellos la historia, las melodías y la percusión corporal...”

Considera que el trabajo técnico “para mí siempre es conveniente, porque ayuda al discurso musical y a la musicalidad, desarrolla capacidades psicomotoras y de percepción auditiva y es una forma de evitar lesiones. Yo creo que es compatible trabajar la improvisación y la creatividad y la técnica. Yo trabajaría la técnica desde la experimentación y la percepción auditiva. Si doy dos ejemplos vocales que son diferentes, les plantearía cuál les gusta más, que diferencien... a pesar de que podría considerarse como imitación, pero lo veo así. De esta forma adquieren un material que luego pueden utilizar de forma personal. “Luego, trataría de dejar ese espacio, esa oportunidad, para las aportaciones individuales o personales, aunque para esto encuentra dificultades de tiempo y número de estudiantes, ya que “darle a cada uno su momento para que pueda expresarse y recibir un feedback individualizado me parece difícil”.

Cree que es necesario trabajar diferentes estilos en el aula. Observa que el alumnado tiene un repertorio muy limitado, relacionado con la música que transmiten los medios de comunicación, y es enriquecedor que en la clase de música expandan la cultura musical. Por su formación, tiende más al mundo clásico, pero ve que a veces el alumnado no conecta con este mundo. Intenta hacer asociaciones, por ejemplo, trabajar arias de ópera en base electrónica y le sorprende que piensen que es una discoteca, no piensan que sea ópera, ni lo asocian a la ópera. También ha visto que hasta cuarto de primaria se puede utilizar la música clásica en clase, de ahí en adelante es difícil, “lo rechazan en seguida”. Todos los estilos son importantes en la misma medida, pero “la música electrónica está más cercana a lo suyo”, lo más alejado de su mundo es la música clásica, y ya, la contemporánea, no digamos...”. “Tendemos a música estructurada, porque ellos tienden a recordar mejor la forma. No suelo tender a música de jazz, alguna vez la he usado, pero no sé hasta qué punto lo puedo utilizar y hasta qué punto es interesante para ellos...Incluso estaría más alejada que la música clásica, ni en los medios es tan frecuente escucharla.” No obstante, aunque piensa que el criterio principal es el nivel de

aceptación del alumnado, “es importante que disfruten con el material que estamos utilizando [...] todo es probar. En realidad, creo que la voz del estudiante es una buena guía y además la idoneidad del estilo respecto a lo que quieras trabajar”, también mantiene que “al final es imponer tu gusto y crear cierto filtro. Las canciones que cantamos sí que son parte de mi repertorio y me gustan.”

Organización de la clase. Gestión del aula

Algo que le preocupa en la planificación, es la gestión de los diferentes niveles de conocimiento, “a veces trabajo con grupitos más pequeños, o los divido para que aprendan bien la canción, [...] Siempre se tiende “todos a una” y el que no se sube al tren... ahí se queda [...] algunos nunca cogen el tren, [...] Hay veces que, al estar solo una hora a la semana, no es profundo, no sé qué problemas pueden tener aparte de los que vea en clase, y no puedes hacer nada...”

Esta situación influye directamente, desde su punto de vista, en el trabajo de la técnica instrumental y vocal. “Es una cosa que vas viendo a medida que los alumnos te dan el material que les pides. Si toca la flauta y ves que hay un salto de dedos que da problemas, habría que trabajarlo aisladamente, pero sin obsesionarte con eso. Me parece difícil, ya que hay niveles dispares en el aula, y no es lo mismo tener 5 alumnos que 27. La técnica es muy difícil de trabajar en un grupo tan grande.” Además, cada grupo funciona de forma diferente, y teniendo tantos grupos puede resultar problemático.

Y también repercute en la articulación de las actividades creativas. No ha tenido problema para incluirlas en su propia planificación, ya que no se pedía el seguimiento estricto de la programación. Pero en el momento en el que surgían más necesidades de tiempo, espacio u otras cosas, y yo empezaba a pedir horas de otras áreas, surgían los problemas, porque siendo el profesor de música no se entendía cómo podía necesitar más tiempo, más dedicación...

Hay otra situación que ha limitado la gestión del aula sobre todo en los últimos meses. La profesora anterior realizaba un festival de fin de curso para las familias y aunque él no tenía pensado hacerlo una parte importante del pro-

fesorado consideraba que era “una actividad imprescindible para los padres, así que yo me vi un poco obligado a hacerlo.”

La creatividad

Para trabajar la creatividad artística encuentra limitaciones. Son muchos alumnos en clase, es difícil atender las demandas de todos, dar a cada uno su espacio, es complicado, el tiempo es muy limitado –una hora semanal-, el espacio no es cómodo, es un aula que tiene columnas que limitan los movimientos y el tránsito. Tampoco sabría cómo hacerlo si tuviera un espacio adecuado, porque siente que no se puede atender las necesidades de cada estudiante y piensa que crear algo exige más atención personal. Y es que nota que cuando se plantean actividades creativas, se sienten muy perdidos, seguramente porque se realizan de forma puntual. Esto también lo percibe en los alumnos más pequeños, pero la acogida de estos es más natural.

Lo más fácil es hacer música “por imitación, y entran en una rutina que siempre copian lo que el profesor hace, todo pautado, se repite y se vuelve a repetir cuando no está bien. Tampoco me parece mal camino, pero no les dejas salirse de ningún límite.” No obstante, le gustaría proponer el proyecto de crear un espectáculo audiovisual, producido por la clase e interpretado por la clase, porque ofrecería la oportunidad de que los propios alumnos y alumnas sean compositores e intérpretes.

Soundpainting

Conoció el Soundpainting a través de un soundpainter que se ofreció a colaborar con el centro donde trabaja. Primero hizo una breve formación con él, ya que el centro escolar es grande, tiene tres líneas por cada curso, y no podía acudir a todos los cursos. Se organizaron de forma que el soundpainter entraba cada semana en una de las líneas de primero y otra de sexto de primaria, y él trataba de replicar lo que había hecho él en las otras dos líneas, tanto en primero como en sexto curso.

De lo que han hecho, sobre todo lo más interesante ha sido la posibilidad de utilizar el Soundpainting como recurso para trabajar la atención; y que, mediante otras actividades, la creación en situ es más difícil, pero aquí, “al estar ya creando, sale más natural. También que los alumnos puedan tomar el rol de

director, y estén tanto de intérpretes como de directores”, ver lo que es estar delante de intérpretes de música, ver cómo suena, decidir con qué continúan, de qué quieren prescindir.

Soundpainting como músico

En cuanto al Soundpainting como cantante, no está todavía seguro del potencial que supone para él mismo. Cree que sería necesario hablarlo y verlo primero con un cantante profesional. “Me parece interesante para conocer los límites de la voz, porque siempre estás acostumbrado a trabajar con una técnica. Desde el punto de vista de un profesional, no puedo imaginarlo, tengo que ampliar más la visión sobre el Soundpainting.”

Soundpainting como docente

Cree que el alumnado lo ha visto como algo alejado de la música, algo que no es música. Posiblemente está relacionado con el hecho de que la música contemporánea no se trabaja en las aulas y tampoco es frecuente la asistencia a conciertos que incluyan este tipo de repertorio. Al principio “me faltaba estructura”, empezamos conociendo los gestos, pero no podía vincularlo con nada, “igual es que soy muy cuadrado pero me faltaba como una línea de trabajo... Luego, cuando hemos empezado con la historia lo he visto más organizado.” Una vez que el alumnado se familiarizó con los gestos, se vinculó el aprendizaje del Soundpainting con una historia. En primer curso de Educación Primaria se vinculó con el cuento *El soldadito de plomo*; a través de los gestos se sonorizó y se realizó una puesta en escena del cuento. En sexto curso se vinculó con el bullying. Para ello, el alumnado escribió en grupos una historia en la que se reflejara esta problemática, se leyeron en clase y eligieron una de ellas por votación. Durante las posteriores sesiones, con la colaboración del soundpainter, se sonorizó y representó con gestos de Soundpainting. De esta forma, durante dos sesiones estuvieron improvisando sobre el cuento y sobre la historia y finalmente se representó ante otros cursos que desconocían este lenguaje.

Soundpainting y la formación personal

Le ha parecido una forma de hacer música que está alejada de lo convencional; y “per-

sonalmente, una de las cosas que más me ha gustado ha sido compartir con ellos el escenario en la representación final. También he experimentado el límite, “estar preparado a cualquier material que me puedan dar”, pero no he recibido del alumnado un material extraño.

Soundpainting y percepciones acerca de la respuesta del alumnado

Las reacciones del alumnado han sido diferentes pero muy positivas, en general, les ha gustado y han estado contentos con el resultado y con haberlo experimentado. Algunos no han sabido vincularlo con la clase de música y no se han conectado bien, no le veían una finalidad, creo que lo veían alejado de su visión musical. Sin embargo, otros que al principio no intervenían apenas, se han ido animando. Con los pequeños ha sido muy positiva, les ha gustado a todos.

Les ha costado mucho lo de estar en silencio, esperando a que el soundpainter les pida algo para hacer; cree que incluso a parte del alumnado, que tiene una “actitud muy destructiva”, les ha molestado. Están acostumbrados a que tienen que participar todo el rato, sobre todo los mayores, y si no, les parece una injusticia; tampoco están acostumbrados a que todos no hagan lo mismo todo el tiempo. Sin embargo, él lo ve como una oportunidad, si se sigue trabajando, de conseguir una “atención más activa (para conseguir el silencio en clase). Al no usar la palabra es una comunicación no verbal; es pedir y se da, no hace falta dar explicaciones, se saben los gestos, y se hace lo que se pide. La creatividad sin límites.” Lo ve también interesante “para explicar que el silencio también es parte de la disciplina de un músico, ya que deben esperar activamente a que el soundpainter les pida.”

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, parece claro que los espacios que se conceden a la improvisación y la creación en la formación del músico y del profesorado continúan siendo limitados, y vinculados al aprendizaje de conocimientos técnicos como paso previo a cualquier habilidad musical expresiva o creadora, o a cualquier iniciativa que surja del estudiante. Koutsoupidou (2005) y Beineke (2017) evidencian la necesidad de reforzar el

nivel creativo en la formación musical y en la formación inicial de los docentes de música, para superar esa sensación de inseguridad en el docente que perpetúa planificaciones en donde se realizan actividades a menudo descontextualizadas, centradas en ejercicios técnicos, de imitación y reproducción, más o menos lúdicos, y se limitan las actividades creativas a situaciones puntuales, si las hay, y regidas por consignas o normas que dificultan la expresión creadora. La improvisación, sin embargo, puede presentarse como una oportunidad para buscar equilibrio entre retos y oportunidades (Navarro y Aróstegui, 2020), ya que se puede adaptar a diferentes niveles de desarrollo musical y facilita un aprendizaje significativo así como el desarrollo de capacidades relacionadas con la realidad actual.

Quedan también en evidencia otras circunstancias que afectan a la planificación de la asignatura de educación musical y que van más allá de las escasas oportunidades que tienen los músicos y el profesorado en su formación musical de experimentar con la creatividad “en su propia piel” y están relacionadas con la importancia de fomentar un pensamiento crítico que dé respuesta a las necesidades del contexto social que nos rodea, lo que debe constituir una de las piedras angulares de la educación musical en el siglo XXI (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017). En este sentido, se desprende de los resultados obtenidos que las prácticas con música contemporánea son escasas, y que se transmite una idea preestablecida de lo que es música. Esta situación es más evidente en el alumnado de mayor edad, y se puede relacionar con la práctica habitual en las aulas donde el repertorio se centra en piezas tonales sin tener en cuenta la enorme variedad de géneros y estéticas musicales que conforman la realidad cultural actual (Alcázar, 2010). Además, resulta necesario gestionar la necesidad de atención del alumnado y fomentar el silencio y la escucha como determinantes en las actividades creativas, sobre todo cuando se contemplan de forma grupal.

Igualmente, a la situación del docente de música se añaden problemas habituales relacionados con la planificación de la asignatura de música como el elevado número de estudiantes a los que tiene que atender, la falta de tiempo dedicado a la asignatura de música dentro del currículum (Vaamonde, Arriaga y Cabedo, 2021) y una dinámica habitual en los centros de invertir el tiempo de la clase de música para

preparar festivales de fin de curso y participar musicalmente en fiestas locales y/o tradicionales (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017; Martín y Arriaga, 2019b). Todo esto dificulta la inclusión de actividades relacionadas con la improvisación y la creación, y dirige la labor docente hacia actividades de interpretación.

Entre las dificultades para desarrollar actividades más lúdicas de expresión personal y creadora, encontramos que los contenidos relacionados con el disfrute y con el enriquecimiento personal, principalmente en las disciplinas artísticas que no tienen el rango que tienen otras asignaturas del currículum escolar y que incluyen contenidos que no son los habituales en las demás asignaturas del currículum, es que pueden derivar en problemas de disciplina por un mal entendimiento de lo que es disfrutar de la emoción y la intervención personal. El docente manifiesta con alivio que no ha recibido ningún material extraño por parte del alumnado. Esto puede coartar al profesor, y llevarle a concebir la disciplina y disfrute como algo opuesto, relacionado también con la incertidumbre de lo que va a pasar. En esta línea, López-Peláez (2020) aboga por una formación del profesorado en la que se eduque en la duda, en la incertidumbre, evitando recurrir a utilizar “lo que funciona”. Se observa que hay dificultades para salir del esquema bien/mal, una especie de miedo a confundirse, que da lugar a que tanto el alumnado como el profesorado se pongan tensos y desconfíen cuando se les da espacio para proponer ideas. Así que ambos tienden a recurrir a modelos ya conocidos o directamente a la imitación. Además, da la sensación de que si algo es demasiado simple parece automáticamente no válido. Esto es tal vez lo más difícil de corregir pues es algo inherente al sistema de educación. La utilización del Soundpainting como herramienta de expresión posibilita avanzar en este sentido, ya que el error no existe —es uno de los principios básicos de este lenguaje— y todas las propuestas son bien recibidas.

La formación inicial del profesorado constituye un entorno óptimo para naturalizar este tipo de prácticas que pueden resultar enriquecedoras y tratadas con continuidad pueden motivar al alumnado, fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. Se aprecia también la necesidad de fomentar la escucha como fundamento indispensable para impulsar el trabajo, tanto individual como grupal. Es bastante habitual que suceda que si el estudiante no está par-

ticipando se aburre, o siente que no se le ha tenido en cuenta si su intervención un día es menor. Estas situaciones pueden ser tratadas como oportunidades para fomentar el diálogo entre el profesorado y el alumnado acerca de lo que está pasando, facilitando el análisis y la reflexión (Väkevä y Westerlund, 2017; cit. en López-Peláez, 2020). Esto se relaciona con la necesidad de incentivar la autoestima, la importancia de cada participación individual como parte del proceso y de la creación grupal, en la que todos somos independientes y diferentes pero necesarios a la vez, cada uno tiene su espacio pero puede intervenir en actividades cambiantes que llevan a un fin común: construir y crear juntos.

Destacamos también en los resultados la pertinencia de la utilización del Soundpainting como vehículo para conectar con otras áreas y asignaturas (Vidal y Morant, 2017), generar conocimiento en diversos ámbitos (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017), así como la formación de valores como el respeto y la autonomía, y la oportunidad para el docente de participar en la acción musical creadora con el alumnado, colocándose desde otro punto de vista (Burnard y Swann, 2010; López-Peláez, 2020) y desarrollar su propia creatividad. También se evidencia la diferencia que hay al abordar este tipo de prácticas musicales en los primeros cursos, donde la naturalidad favorece la participación creadora y no se ha puesto de manifiesto de forma tan evidente la diferencia entre lo que está bien y mal, lo que es música y lo que no es música y otros conceptos que se arraigan en el alumnado a lo largo de su vida escolar.

No obstante, se observa una dificultad ocasional para captar el sentido de lo que se está haciendo cuando se inicia en el Soundpainting, sobre todo en los cursos superiores. Es decir, el alumnado llega a entender perfectamente los gestos, hace bien las ejecuciones, sabe dirigir cuando se le pide... pero le cuesta ver la actividad como una obra en sí misma, como una improvisación grupal. Darle el sentido o una dirección a partir del cuento (por ejemplo) le ayuda a asentarse y a mantenerse atento (incluso más seguro porque sabe lo que está pasando y lo que se le va a pedir).

Concluimos subrayando la necesidad de reforzar el nivel creativo en la formación musical, la importancia de la improvisación para generar espacios musicales transformadores y

significativos, y la idoneidad del Soundpainting para conseguir estos objetivos. Será necesario, a nuestro entender, formar a los docentes de música para que sientan la necesidad y la posibilidad de aventurarse en las propuestas de nuevas ideas, repertorios variados, diálogos y diálogos y reflexiones contextualizadas con las necesidades del alumnado, con objeto de aportar vías para conocerse y aceptarse a uno mismo a través de la música.

REFERENCIAS

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Alcázar, A. (2013). Seis invitaciones para una educación musical creativa, en J. Gustems (ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 16-31). Barcelona: DINSIC.
- Baño, L. y Pozo. J.I. (2020). Del aprendizaje individual al aprendizaje cooperativo. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Iñiguez (coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 307-324). Madrid: Morata.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Iñiguez (coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381-410). Madrid: Morata.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-38. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Botella, A.M. y Ramos. P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.163.58923>
- Burnard, P. y Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music

- learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2). <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110002A>
- Burnard, P. y Swann. M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2) 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.001>
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24 (3), 319–335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Chacón, R., Epelde, A. y Oñederra, J.A. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 1-8. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1707>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- Espinosa, S. (2005). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria, *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- Fernández-Barros, A., Viladot Vallverdú, L. y Duran Gisbert, D. (2020). Oídos a pares. Un proyecto de tutoría entre iguales para el desarrollo de la afinación y la percepción auditiva en el alumnado de violín y viola. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16062>
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M.-C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. DOI: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Giacco, G. y Coquillon, S. (2016). On the process of sound creation: Some models for teaching artistic creation in music using a soundpainting project in a french primary school. *Visions of Research in Music Education*, 28. <http://www.rider.edu/vrme>
- Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 39-76). Madrid: Editorial Síntesis.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476/465>
- Hargreaves, A. (2016). *Blooming teachers*, *Royal Society of Arts Journal*, 162(1), 34-39.
- Ibarmia-Urruzola, G. y Arriaga-Sanz, C. (2019a). Reflexiones sobre el SoundPainting y sus aportaciones en Educación Primaria. *Revista Música Hodie*, 19
- Kokotsaki, D. y Newton, D.P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33 (4), 491–508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363-381. <https://doi.org/10.1080/14613800500324432>
- López-Peláez, M.P. (2020). El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI, un reto para la formación en la Universidad. En A. Murillo, J. Tejada, M.E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (coords.), *Escuelas creadoras:*

- Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación (pp. 141-153). València: EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J.A. (2016). La creatividad en educación musical a través del método de proyectos colaborativos. En G. Padilla (coord.), *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas* (p. 343-360). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Lorenzo, M. (2018). La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula. *ArtsEduca*, 20, 44-67. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/3386>
- Martín, U. y Arriaga-Sanz, C. (2019b). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical”, *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 16,
- Navarro, L. y Aróstegui, J.L. (2020). Impulsando el pensamiento creativo en las aulas: la improvisación musical”. En A. Murillo, J. Tejada, M.E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (coords.), *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación* (pp. pp. 55-76).Valencia: EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.-L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. DOI: <https://doi.org/10.5209/re-ciem.67172>
- Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: where next? En O. Odena (ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music* (pp. 201-213). Burlington, USA: Ashgate.
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>
- Thompson, W. (2009). Soundpainting: el arte de la composición en directo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 47, 77-83.
- Vaamonde-Sánchez, R., Arriaga-Sanz, C. y Cabedo-Mas, A. (2021). Estrategias para la transformación de conflictos con el tiempo en el aula de música: Un estudio desde la voz de los docentes. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9 (1), 63-72
- Valls, A. y Getino, J. (2016). La visita del compositor en la clase de primaria. *Opción*, 32, Especial No.12, 857-876. <https://www.re-dalyc.org/pdf/310/31048903041.pdf>
- Vidal, O. y Morant, R. (2017). Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 329-349. DOI: <https://doi.org/10.5209/RE-CIEM.52528>



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**(E)TÉCNICAS INCLUSIVAS DE GÉNEROS Y
ESPACIOS SUSCEPTIBLES PARA LA IGUALDAD,
DIVERSIDAD E INCLUSIVIDAD**

**GENDER-INCLUSIVE TECHNIQUES AND SUSCEPTIBLE SPACES FOR EQUALITY
DIVERSITY AND INCLUSIVITY**

**Juan Fco. Martínez Gómez de Albacete
Imma Mengual Pérez
Lourdes Santamaría Blasco
M.^a José Zanón Cuenca**

Departamento de Arte. Universidad Miguel Hernández de Elche
Área de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de Altea

RESUMEN

En este artículo presentamos el origen y desarrollo de la acción *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s*, realizada en 2020 por los profesores de Bellas Artes de Altea (UMH de Elche), en el campus universitario con la participación de los estudiantes. Esta actividad colaborativa forma parte del Proyecto de I+D "Sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios", financiado por la Generalitat Valenciana, Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (Referencia: GV/2020/069). *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* es una acción artística que pretende romper con los estereotipos de género vinculados a técnicas artísticas y herramientas consideradas tradicionalmente como masculinas o femeninas. Partiendo de la acción inicial realizada en el Campus de Altea (UMH) se realizaron réplicas en otros organismos e instituciones académicas y formativas de la Comunidad Valenciana y otras comunidades. Esta acción, denominada con el acrónimo (e), se enmarca como caso de estudio dentro del *Taller de Género sobre Identidad Visual Inclusiva*, con el propósito de resaltar y/o destacar los Espacios Susceptibles para la Igualdad y Diversidad de Género e Inclusividad en el contexto específico de los estudios artísticos a través de la creación de nuevos grafismos inclusivos. Este Taller fue dirigido al profesorado de centros educativos de infantil, primaria y secundaria de la Generalitat Valenciana. Para mostrar el desarrollo de la acción (e) y del Taller se ha realizado una contextualización visual de los antecedentes y de los conceptos abordados (igualdad de género, diversidad sexual e inclusividad), del mismo modo que expondremos el proceso de ambos trabajos y sus resultados.

PALABRAS CLAVE

Género, Identidad visual inclusiva, Investigación basada en las artes, Universidad, Artivismo

ABSTRACT

In this article, we present the origin and development of the *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* action, carried out in 2020 by the teachers of Fine Arts of Altea (UMH of Elche), in the university campus with the participation of students. This collaborative activity is part of the R&D Project "Raising awareness of gender equality and sexual diversity through artistic interventions in university contexts", funded by the Generalitat Valenciana, Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (Reference: GV/2020/069). *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* is an artistic action that aims to break with gender stereotypes linked to artistic techniques and tools traditionally considered masculine or feminine. Starting from the initial action, carried out in the Altea Campus (UMH), replications were made in other organizations and academic and training institutions of the Valencian Community and other communities. This action, called with the acronym (e), is framed as a case study within the *Gender Workshop on Inclusive Visual Identity* to highlight the Susceptible Spaces for Gender Equality and Diversity and Inclusivity in the specific context of artistic studies through the creation of new inclusive graphics. This Workshop was aimed at teachers in a nursery, primary and secondary schools of the Generalitat Valenciana. To show the development of the action (e) and the Workshop, it has been carried out a visual contextualization of the antecedents and the concepts addressed: gender equality, sexual diversity and inclusiveness. In the same way, we will expose the process of both works and their results.

KEYWORDS

Gender, Inclusive visual identity, Arts-based research, University, Artivism

INTRODUCCIÓN:

La deconstrucción sociocultural de los géneros en el sistema universitario en aras de una igualdad real a través de las investigaciones y prácticas artísticas – pedagógicas.

A la hora de realizar la acción *Tècniq(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* tuvimos en cuenta tres antecedentes-referentes fundamentales a la hora de deconstruir los estereotipos de género vinculados a las tareas-técnicas artísticas masculinas o femeninas. Se trataba de abolir esas diferenciaciones que están vigentes aún en la actualidad y marcan y construyen los estereotipos de lo masculino y femenino en el ámbito social, legal, cultural, laboral, artístico y académico.

La acción forma parte del Proyecto de I+D+i “Sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios” (GV/20/069), patrocinado por la Generalitat Valenciana. El Proyecto de Investigación artístico-educativo está organizado por el Grup de recerca en pedagogies culturals (CREARI), el grupo FIDEX de la UMH y el Laboratorio de Creaciones Intermedia (LCI). Con la colaboración de la Universidad de Valencia (UV), la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Se trataba de la realización de una serie de acciones artísticas y educativas para sensibilizar sobre género, sexualidad e inclusividad tanto entre los estudiantes de las diferentes universidades, PDI, PAS y estudiantes de secundaria, como entre el público en general.

Los tres antecedentes-referentes son, por un lado, el I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión de la UMH (2020-2024) que es la base conceptual sobre la que desarrollamos nuestro proyecto y nuestra acción, ateniéndonos a los presupuestos que promulgan. Por otro lado, la deconstrucción de los roles de masculinidad y feminidad es vista a través de la incorporación de la mujer al mercado laboral, a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, y la demostración de sus capacidades y dominio de las herramientas de maquinaria pesada en ámbitos tan específicos y privativos de los hombres como eran la fabricación industrial de armamentos y construcción. Y, en tercer lugar, destacamos el rol tan significativo de las artistas pioneras que se dedicaron a unas técnicas y disciplinas tradicionalmente asociada con la masculinidad: la escultura.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

A lo largo de nuestro estudio y de forma transversal e intertextualizada, nuestra Metodología se fundamenta en los estudios feministas que deconstruyen la noción de género que:

surge desde el momento en que dejamos de considerar lo masculino y lo femenino como un hecho biológico y natural; sino como una construcción cultural. Es decir, cuando hablamos de un sistema de género, nos referimos a una realidad social que se organiza de manera simbólica y empírica. Así, todas las sociedades en distintas épocas y lugares han construido este sistema partiendo de las diferencias biológicas entre sexos; y convirtiéndolo en una desigualdad social (Febrer, 2014, p. 212).

Judith Butler, precursora a la hora de aportar desde los años 90 una visión performativa sobre el género y la importancia de cambiar el discurso dominante se cuestiona si esta estructura universal dicotómica es la que otorga la identidad a los hombres y, simultáneamente, una carencia o negación hacia las mujeres, y sí sería entonces posible refutar esta lógica y crear nuevas alternativas (Butler, 2001). Para Pierre Bourdieu, estos dualismos de género marcan el lenguaje, las relaciones sociales, laborales y culturales: “los sexos no son meros roles [sociales] que pueden interpretarse a capricho. [...] El orden de los sexos es lo que sustenta la eficacia performativa del lenguaje” (Bourdieu, 2003, p. 38).

Por tanto, y en relación con las técnicas y procesos escultóricos, se consideraba tradicionalmente que las mujeres artistas no tenían la fuerza ni la capacidad para manejar herramientas pesadas o peligrosas, consolidando así los prejuicios de género, y restringiendo su trabajo artístico a la pintura, dibujo o grabado, conforme a las controversias estructurales bipolares (fuerte/débil; grande/pequeño...) que distinguen fundamentalmente entre lo masculino y lo femenino; siguen a la etiqueta de los cuerpos una serie de oposiciones sexuadas (encima/debajo; dominador/dominado...) parejos entre sí que transmiten valoraciones éticas, estéticas y cognitivas (Bourdieu, 2003, p. 38).

Sintetizamos los principales objetivos generales y específicos de la acción *Tècniq(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s*:

- 1.º Sensibilizar sobre la diversidad sexual y la igualdad de género.
- 2.º Deconstruir los prejuicios de género sobre la exclusividad de determinadas disciplinas artísticas.
- 3.º Realizar un estudio gráfico sobre la creación de un logo inclusivo y crear estrategias de difusión.
- 4.º Realizar una acción performativa entre los estudiantes relacionada con su trabajo cotidiano, entrevistarlos y grabarlos en vídeo.
- 5.º Analizar la experiencia vivida tanto por los estudiantes como por PDI y PAS. Generar preguntas, discusiones y reflexiones sobre el género y la inclusividad en todos los ámbitos sociales.
- 6.º Realizar réplicas de la acción en otros ámbitos docentes y/o laborales.

ANTECEDENTES: 1. I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020–2024)

Destacamos los aspectos más relevantes del I Plan realizado por la UMH y su influencia en el ámbito académico docente e investigador y que ha sentado las bases de nuestra acción:

Este I Plan pretende ser un documento vivo que impulse un avance cualitativo en las políticas inclusivas de nuestra universidad [...]. En este periodo de tiempo, se han realizado avances e implantado medidas no sólo en pro de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, como prueba el I Plan de Igualdad (2015-2020), y que tendrá su continuidad con un II Plan (2021-2025), sino en el reconocimiento de la diversidad con acciones como la aprobación del Protocolo para el cambio de nombre de personas transexuales, transgénero e intersexuales (2017); en la atención a la discapacidad, como atestigua la aprobación de la Normativa para



Figura 1. Portada del I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024) / Cartel “La UMH contra la violencia machista 25N. 2017”.

la Integración de Personas con Discapacidad de la UMH en 2007, y la consiguiente creación del Área de Atención al Estudiante con Discapacidad, ATED; y de manera conjunta, con la puesta en marcha del Punt d'atenció i visibilitat d'Igualtat i Diversitat UMH (Solà y Bonet, 2020, p. 13).

El I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024) se centra en la diversidad, refiriéndose a “la pluralidad afectivo-sexual, de género, étnico-cultural, religiosa, familiar, lingüística o funcional que compone la identidad colectiva de la comunidad UMH.” (Solà y Bonet, 2020, p. 14). La UMH ha participado en el proyecto ADIM, un proyecto europeo liderado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades con el objetivo de mejorar en la implementación de buenas prácticas de Diversidad e Inclusión en el sector público y privado (Solà y Bonet, 2020) lo que ha permitido vislumbrar necesidades hasta

ahora no claramente identificadas. La comunidad universitaria, compuesta por PAS, PDS, estudiantado, trabajadores externos y visitantes, debe ser consciente del respeto a la diversidad individual y colectiva, por lo que la postura colectiva ante la sociedad es institucional y ha de recoger las inquietudes, necesidades y sensibilidades de diferentes colectivos (Solà, Bonet, 2020).

Uno de estos colectivos es el de las personas con discapacidad o Diversidad Funcional, abordado por la UMH en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, ratificada por España en 2008, para la integración del estudiantado con discapacidad, avanzando hacia políticas más inclusivas y proactivas para conseguir la igualdad de oportunidades de todas las personas que componen la comunidad universitaria (Solà y Bonet, 2020).



Figura 2. El lenguaje inclusivo, una lucha del feminismo y de los movimientos por la diversidad sexual y de género.

El PLAN de Equidad, Diversidad e Inclusión de la UMH se cuestiona lo siguiente:

¿Están los espacios universitarios libres de violencias machistas o LGTBIfóbicas? ¿Las personas con algún tipo de diversidad funcional se sienten seguras y respetadas en estos espacios? ¿Están preparados los lavabos o vestuarios de las instalaciones universitarias para que las personas no binarias o que están en transición de género se sientan cómodas? ¿Qué barreras físicas y mentales se encuentran aquellas personas que tienen otras corporalidades y movibilidades? ¿Las

comunicaciones de la Universidad combaten la invisibilidad y abordan la diversidad desde una mirada abierta y sin reproducir estereotipos? ¿Los contenidos docentes están adaptados y son accesibles para las personas con discapacidad? ¿Cuál es el nivel de inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio y en la investigación? (Solà y Bonet, 2020, p. 19).

En base a estos interrogantes se ha generado el cuestionario que han realizado tanto estudiantes, docentes, PAS y espectadores visitantes, ya que la acción *Tècnicu(e)s Inclusiv(e)s*



Figura 3. Composición de diferentes carteles propagandísticos con mujeres en la industria (De izquierda a derecha: “Cumplimos con la norma... ¿y usted?, 1954, Савостюк О. / “El 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer”, 1932, Mitnikov-Kobelin. / “Avec une perceuse par”, 1934, Alexandre Samokhvalov. / “Woman working on an airplane motor at North American Aviation Inc. plant in Calif”, 1942, Alfred Palmer. / “We can’t win without them”, 1942, Government & Geographic Information Collection. / “Rosie the Riveter”, 1943, Norman Rockwell.)

de *Gèner(e)s* no solo se centra en el uso de los talleres y herramientas para ambos sexos, sino que también contempla la creación de Espacios Inclusivos de Géneros y para personas con discapacidades, libres de acosos, trabas urbanísticas y con accesibilidad total a los contenidos docentes adaptados a sus necesidades.

ANTECEDENTES: 2. Mujeres en la industria durante la II Guerra Mundial

La incorporación de las mujeres a la industria en general y a la armamentista en especial, durante la Primera Guerra Mundial, y sobre todo durante la Segunda, fueron determinantes en la concienciación colectiva sobre los derechos laborales de las mujeres y demostraron su capacidad para realizar los trabajos más duros, arriesgados y peligrosos al mismo nivel que los técnicos especializados masculinos. Esta circunstancia se dio tanto en Estados Unidos como en la extinta Unión Soviética, y en general en los países aliados que participaron en ambas guerras. Pero estas dos superpotencias compitieron también en una guerra de imágenes publicitarias que ensalzaban el valor, la fuerza y las aptitudes laborales de las mujeres de sus respectivos países.

Durante la Segunda Guerra Mundial, muchos hombres estadounidenses dejaron sus trabajos debido al alistamiento generalizado para partir al frente de batalla. El Gobierno comenzó una estratégica campaña de propaganda militar para convencer a las mujeres de que se incorporaran a las fábricas, aunque su sueldo siguió estando muy por debajo de sus homólogos masculinos, ya que rara vez ganaba más del 50 por ciento de los salarios masculinos. Entre 1940 y 1945, el porcentaje femenino de la fuerza laboral de Estados Unidos era un 37 por ciento, y para 1945 casi una de cada cuatro mujeres casadas trabajaba fuera del hogar. "Rossie la remachadora" fue la protagonista de una campaña del gobierno destinada a la contratación de las trabajadoras de la industria de municiones, y se convirtió en la imagen más emblemática de las mujeres que trabajaron durante la guerra, y las fotografías eran una demostración de su dominio sobre las herramientas o maquinarias de la industria pesada: soldadoras, remachadoras, martillos pilones, etc. ninguna por dura o peligrosa que fuera les era ajena a las trabajadoras.

La irrupción de las mujeres en el mundo laboral creó conflictos con los hombres que no fueron al frente, y para evitar los trabajadores se sintiesen amenazados se reforzó el mensaje

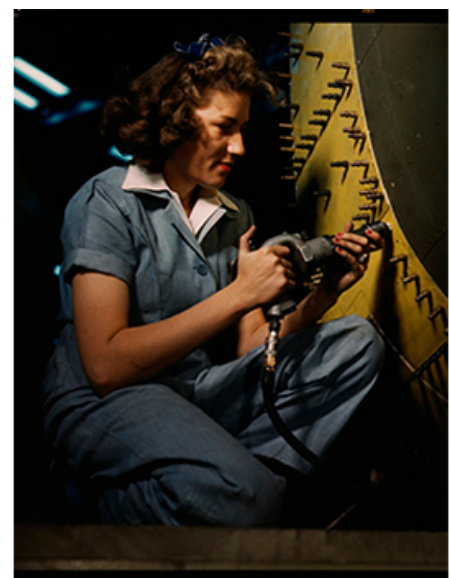


Figura 4. Composición de diferentes carteles e imágenes propagandísticas con mujeres en la industria (De izquierda a derecha: "We Can Do It!" (Rosie the Riveter), 1943, J. Howard Miller. / "Do The Job He Left Behind" (1941-1945). Autor desconocido. / "Riveter at work on Consolidated bomber, Consolidated Aircraft Corp., Fort Worth, Texas", 1942, Hollem, Howard R.)

de que debían apoyar a estas mujeres, tanto si eran mujeres de soldados como si no. Sin embargo, el papel femenino en el mercado laboral tenía una fecha límite: el fin de la guerra, al volver los combatientes de la batalla ellas regresaron a su puesto de amas de casa, por muy eficientes que hubiesen sido en sus puestos de trabajo. No obstante, nunca perdieron las habilidades y técnicas utilizadas, ni las ganas de trabajar y, en cierta forma, fueron el germen de la reivindicación feminista de los derechos de las mujeres norteamericanas en todos los ámbitos sociales y laborales.

REFERENTES. Escultoras pioneras, modernas y contemporáneas

De la misma forma que la construcción sociocultural de los roles de género indica que clase de trabajos son privativos de uno u otro sexo, el mundo del arte repetía estos estereotipos discriminatorios y caducos, considerando a las mujeres incapaces de utilizar maquinarias o herramientas peligrosas, ni mucho menos dominar los procesos escultóricos, como mucho el modelado en barro. Hasta el siglo XIX las artistas tenían su acción restringida al dibujo y la pintura, y no podían pintar todos los temas, solo retratos, paisajes y escenas costumbristas. Y aun así pintoras como Artemisia Gentileschi nos dejaron obras llenas de fuerza, furia y reivindicación del poder y talento de las mujeres artistas. En este antecedente de *Tècnicu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* hacemos hincapié en la importancia de la escultura como una disciplina que hasta mediados del siglo XIX no se consideraba que pudiera ser

utilizada por las mujeres. No es que no hubiera escultoras en otras épocas, pero siempre como casos excepcionales. Sin ánimo exhaustivo mencionamos a algunas: En el siglo XIII destaca Sabina von Steinbach, creadora de varias estatuas talladas en piedra en la catedral de Estrasburgo, construida por su padre. Ser hija de escultores, arquitectos o pintores, siempre ha sido una ayuda a la hora de ejercer la maestría artística. Como Luisa Ignacia Roldán, La Roldana, y Andrea y Claudia de Mena, especializadas en esculturas de tallas religiosas de madera como sus padres Pedro Roldán y Pedro de Mena en el siglo XVII. En el siglo XVI destacamos a la escultora renacentista Properzia de' Rossi creadora de relieves para altares o fachadas de Iglesias (Larrea, 2020).

En el siglo XIX una de las más importantes fue Camille Claudel, su dominio del modelado y de la talla de mármol era tan realista y perfecto que sus obras a veces se confundían con las de su mentor y amante Auguste Rodin. Su vida fue una lucha contra los prejuicios contra su arte, tanto por parte de la sociedad como por su propia familia que la internó en un manicomio, después de destruir ella misma parte de sus obras en una crisis nerviosa, hasta su fallecimiento. En el siglo XX resalta Vera Mukhina, una artista multifacética llamada "la reina de la escultura soviética". Destaca su monumento *Trabajador y koljosiana*, pieza gigantesca y central del pabellón soviético en la Exposición Internacional de 1937 en París. Este emblema del realismo soviético sigue en pie en el Centro de Exposiciones de toda Rusia.



Figura 5. "Synagogue" (detalle), s. XII, Sabina von Steinbach. / "El entierro de Cristo", 1700-1701, Luisa Roldán (La Roldana).



Figura 6. “Claudel y Jessie Lipscomb en su estudio Rue Notre Dame des Champs”, 1887, Autor desconocido. / “Рабо́чий и колхо́зница” (“El Obrero y la Koljosiána”), 1937, Vera Mukhina.

Pero a principios del siglo XX las artistas ya no sentían, o no les importaban, esos prejuicios sobre utilizar determinadas técnicas, herramientas o procesos, y la escultura fue ganando en diversidad de materiales, miradas, conceptos y temáticas, algunas de ellas ajenas al mundo marcadamente masculino. Las artistas de las vanguardias como Meret Oppenheim o Sophie Taeuber-Arp deconstruyeron la noción

misma de la escultura con sus objetos encontrados. Meret Oppenheim fue capaz de convertir en una Venus in furs una simple taza y un plato de loza, recubriéndola de pieles en su obra *Déjeuner en fourrure*, 1936. O convertir unos zapatos de tacón atados como un pollo en un elemento de fetichismo caníbal en *Ma Gouvernante-My Nurse-Mein Kindermädchen*, 1937.



Figura 7. “Object”, 1936, Meret Oppenheim. / “Ma Gouvernante/My Nurse/Meine kindermädchen”, 1937, Meret Oppenheim (Foto: Albin Dahlström).



Figura 8. “Arched Figure”, 1993, Louise Bourgeois.

La escultora francesa-norteamericana Louise Bourgeois (1911-2010) atravesó todos los ismos de las vanguardias y los adoptó a su estilo personal, utilizando nuevas maneras de reinterpretar el hierro y el bronce, utilizando también el tejido reciclado o los objetos encontrados, cargados de simbolismos sobre la soledad, la muerte y el abandono, como vemos en sus complejas instalaciones como sus instalaciones de varias Celdas, donde destaca su obra *Arco de Histeria*, 1992, donde una figura sexualmente ambigua que se retuerce de deseo. Estas esculturas demostraron que podían dominar las técnicas más complejas o duras del mismo modo que los artistas masculinos, y ellas son la inspiración de nuestra acción *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèn(er)e)s*.

(E) TÉCNICU(E)S INCLUSIV(E) S DE GÈNER(E)S. Plan de actuación. Proceso, desarrollo y difusión

Título: *(e)Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèn(er)e)s*

Autoría: M^o José Zanón, Juan Francisco Martínez Gómez de Albacete, Lourdes Santamaría, Imma Mengual. Implicados: alumnado de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º curso del Grado de Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes de Altea de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante). PDI y PAS. Fecha: diciembre de 2020.

Descripción: *(e)Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèn(er)e)s* es una acción artística y pedagógica que pretende romper con los estereotipos de género vinculados a tareas-técnicas artísticas masculinas o femeninas, resaltando los traba-

jos habituales que los alumnos/as realizan en dichos espacios en base a evidenciar la propia Normativa de Igualdad de Género y su aplicación efectiva en las prácticas formativas habituales y asimilación de conocimientos a partir del modelo de enseñanza y aprendizaje. Esta intervención quiere resaltar tanto la Técnicas Inclusivas de Géneros como los Espacios Susceptibles para la Igualdad y Diversidad de Género e Inclusividad de las naves, talleres y otros lugares de la Facultad de Altea, mediante unas grabaciones de vídeo. Estas acciones pretenden visibilizar los objetivos generales marcados por este Proyecto de I+D+i: "Sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios", financiado por la Generalitat Valenciana, Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (Referencia: GV/2020/069). La acción (e) *Tècnica(s) Inclusiv(e)s de Gèn(er)e(s)* se desarrolla en cuatro fases: Preproducción / Producción / Postproducción / Difusión.

PREPRODUCCIÓN: DISEÑO IMAGEN CORPORATIVA Y CÓDIGO QR: La imagen corporativa fue realizada por los profesores del proyecto y pretende sintetizar de forma gráfica los objetivos que mueven a este proyecto: sensibilizar sobre inclusividad, diversidad sexual e igualdad de género. Por lo tanto, el diseño de imagen corporativa enfatiza la letra (e) del lenguaje inclusivo, escogiendo un color neutral alejado de los estereotipos de los colores tradicionalmente asociados a los géneros (rosa para las mujeres, azul para los hombres, de hecho, el violeta es una mezcla de ambos colores).

El diseño del logo se ha aplicado al material de información y publicitario de la acción (e): camisetas, placas metálicas, mascarillas, folletos, pancartas, adhesivos, chapas, etc. El código QR facilita la información de la intervención realizada y está introducido en los diversos medios de promoción de la intervención. El logo creado se colocó en forma de señales instaladas en varios talleres de la facultad de BBAA Altea.



Figura 9. Colocación de señales (e) en talleres de la Facultad de Bellas Arte de Altea.

DIRECCIÓN Y REALIZACIÓN: La grabación fue dirigida por los profesores de la facultad de Altea implicados en el proyecto (Zanón, Martínez Gómez de Albacete, Santamaría y Mengual) y fue realizada y editada por la becaria de audiovisuales Marina Diaz-Caneja, alumna del máster MUPIA (UMH).

PRODUCCIÓN: Grabación audiovisual y fotografías de las acciones y entrevistas a los estudiantes, PDI y PAS en los Espacios Susceptibles para la Igualdad y Diversidad de Género e Inclusividad donde se aplica la Normativa de Igualdad de Género, que es en general en todos los talleres, aulas y otros espacios del Campus de la Facultad de BB AA de Altea.

1.º_LUGARES: La grabación se realizó en varios talleres, especialmente en la Nave de Escultura: Soldadura en metal, talla en piedra y madera, patronaje, grabado, modelado, etc. Estos espacios fueron identificados mediante placas metálicas y códigos QR con el diseño de imagen corporativa de la intervención.



Figura 10. Acción y diseños de identidad Tècnicu(e)s Inklusiv(e)s de Gèn(er)e)s.

2.º ACTORES: Los estudiantes, que intervienen con diversas técnicas, herramientas y procesos en las grabaciones y llevan el mismo

vestuario EPI (equipo de protección individual), representan la diversidad de géneros, roles sociales y edades del alumnado para demostrar que tod(e)s tienen las mismas habilidades y aptitudes, y que ninguna técnica o herramienta es exclusiva de un género. Los estudiantes, que también visten camisetas con el logo de la acción (e), han sido entrevistados y han rellenado dos cuestionarios, uno en el momento de la acción y otro online. El registro audiovisual y fotográfico de los alumnos en los talleres es la documentación fundamental de esta acción artística-pedagógica.

3.º DIFUSIÓN: El resultado audiovisual de esta acción mostrando los resultados de nuestra acción, explicando tanto el concepto como todo el proceso de trabajo, la respuesta y experiencias del alumnado y los espectadores ante la intervención y los cuestionarios, conclusiones, etc. se ha exhibido en los monitores de vídeo de las pantallas de conserjería o de



Figura 11. Diferentes secuencias de la acción Tècnicu(e)s Inklusiv(e)s de Gèn(er)e)s.



Figura 12. Grabación por parte de Noticias UMH y difusión en redes de la acción *Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèn(er)e(s)*.

anuncios e información de las diferentes universidades que colaboran. Las fotografías y todo el material asociado, camisetas etc., se han expuesto, ya sea de forma de intervención individual o con todas las intervenciones de los otros participantes de este Proyecto. El equipo de Noticias UMH grabó la acción de *(e) Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèn(er)e(s)* y la difundió en su canal de Televisión por todas las Facultades de la UMH, en su prensa online y en sus redes sociales.

Esta acción también se ha difundido en los campus de la Universidad Miguel Hernández en Elche mediante su exhibición en video, y en las universidades UV y la UPV, y, de forma reciproca, las acciones realizadas por los otros grupos participantes de las universidades colaboradoras de este Proyecto de I+D+i, se han replicado también en el Campus de Altea. Para difundir al máximo las intervenciones se ha creado un código QR con información ampliada también en las redes sociales: Seguimiento en redes: #69ACCIONES #educaciónartística #igualdad #diversidad #arte @CrearigrupUV

@diversitatsUV @UV_EG @UPV @UniversidadMH #tec_niques Instagram

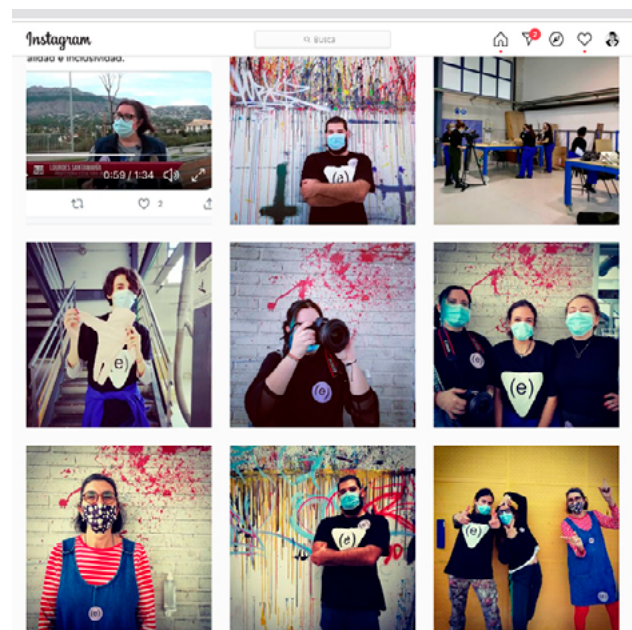


Figura 13. Difusión de la acción a través de las redes sociales. #tec_niques Insta

TALLER DE DISEÑO DE IDENTIDAD INCLUSIVA

Este taller tuvo lugar dentro de las *II Jornadas de Sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual mediante intervenciones artísticas en contextos universitarios* y se realizó en el mes de julio de 2021 en el Colegio Mayor Rector Peset de la Universitat de València, siendo dirigido al profesorado de centros educativos de infantil, primaria y secundaria adscritos al CEFIRE. Centre de Formació, Innovació

i Recursos per al professorat de la Generalitat Valenciana. El Taller de Diseño de Identidad Inclusiva formaba parte de uno de los objetivos del Proyecto de I+D+i, entre ellos el de difundir los resultados de la acción en otros ámbitos docentes y/o laborales.

El taller consistía en presentar como un caso de estudio la acción *(e)Tècniq(u)e(s) Inklusiv(e)s de Gèn(er)e(s)* y, sobre todo, nos centramos en los siguientes objetivos:

- 1.º Sensibilizar sobre la diversidad sexual y la igualdad de género.
- 2.º Deconstruir los prejuicios de género sobre la exclusividad de determinadas disciplinas artísticas.
- 3.º Realizar un estudio gráfico sobre la creación de un logo inclusivo y crear estrategias de difusión.



Figura 14. Taller de Diseño de Identidad Visual Inclusiva. Col.legi Major Rector Peset. UV. 2021

Durante todo el proceso de presentación teórica del caso de estudio y durante la fase práctica de creación de un logo inclusivo se generaron preguntas, discusiones y reflexiones sobre el género y la inclusividad en todos los ámbitos sociales. Entre ellas se plantearon las siguientes cuestiones: ¿Crees que la señalética y la comunicación institucional es suficientemente inclusiva en términos de género, LGTBI, discapacidad, diversidad cultural o étnica? Respecto a la señalética y a la comunicación institucional, en el marco del trabajo de campo, y recogiendo los estudios del *I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH*, se muestra como

un 45% de hombres y un 38% de mujeres consideran que ésta es inclusiva, mientras que un 18% de hombres y un 23% de mujeres consideran que no lo es. (Solà y Bonet, 2020, p. 76).

Se trataba de demostrar la función social del arte y que reflejara una forma de activismo sociocultural. “El activismo genera en las personas lenguajes para expresarse, convirtiéndose en emisores, y no solo receptores de mensajes. El carácter fabricado, construido, artesano de las intervenciones artistas enseña cómo proceder a intervenir, alejándonos de las formas ideales del arte y del borrado de su incidencia en la vida cotidiana” (Aladro-Vico, 2018, p. 11).

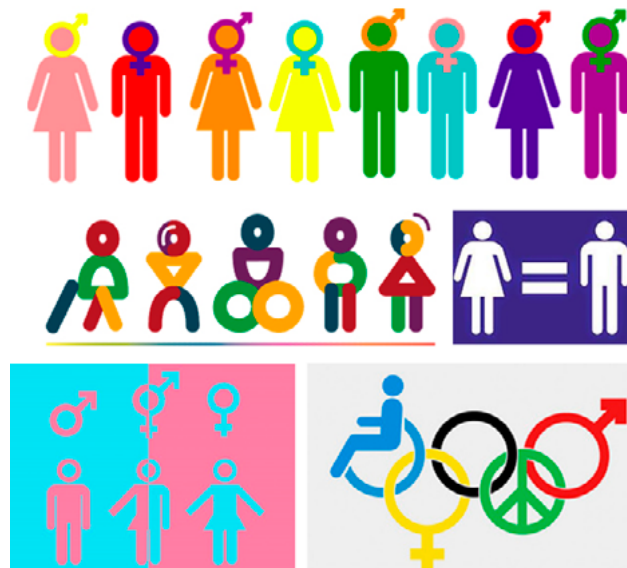


Figura 15. Diferentes ejemplos de pictogramas dedicados a la diversidad e inclusión.

El taller incidió en los aspectos semánticos, semióticos, sociales y culturales de los logos y su fuerza como lenguaje gráfico fácilmente entendible por encima de las diferencias del lenguaje hablado. A la hora de crear un diseño de imagen corporativa, de una empresa, una acción artística, un *graffiti*, una universidad, un movimiento activista, una ONG, etc. se plantearon toda una serie de interrogantes sobre cómo crear dicho diseño: bien desde cero, con una imagen única, o bien recrear-rehacer-rediseñar una imagen ya reconocible y consolidada coherente con el sector de actividad para la que ha sido creada, o va a ser

creada, con que propósito, con capacidad de comunicación y que se diferencie de los demás logos existentes del mercado. Por lo tanto, como profesionales del lenguaje gráfico, hay que conocer y diferenciar los siguientes términos: ¿Qué es un símbolo, un icono? ¿Qué es un logo, un anagrama, un pictograma? Los pictogramas tienen una serie de elementos y características:

Referencialidad: hacia aquello que representa, a lo que hace referencia el pictograma.

Ítems gráficos, formas gráficas que combinadas representan el objeto tomado como referente.

Comprensión: debe ser comprendido por el mayor número de personas, independientemente de la formación, idioma o discapacidad.

Legibilidad: el pictograma se debe construir siguiendo unas reglas que permitan mantener la coherencia visual

Sencillez: tiene que representar únicamente los elementos más importantes, evitando posibles estímulos distractores o información irrelevante.



Figura 16. Diferentes ejemplos de pictogramas dedicados a la igualdad, diversidad sexual y estereotipos de género.

En el taller se mostraron numerosos ejemplos de referentes bien conocidos para demostrar la

variedad de logos existentes y enfatizar el aspecto de que en la creación lo más importante es la IDEA, y que los medios o habilidades para hacer el nuevo logo son herramientas técnicas que ayudan a concretarla. Y donde intervienen factores como son la selección de color, la tipografía, la forma, etc., para resolverla de la mejor forma. Se trataba de crear, a nivel boceto, un pictograma-logo-anagrama-emoji o diseño de identidad visual inclusiva, de igualdad de género o personal. “Signos, símbolos, marcas y señales son, en su multiplicidad, la expresión omnímoda y omnipresente de nuestros tiempos; conteniendo y salvaguardando el pasado predicen asimismo el futuro” (Frutiger, 2007, p. 282).

6.º CONCLUSIONES

Tanto la acción (e) *Tècniq(u)e(s) Inclusiv(e)s de Gèner(e)s* como el *Taller de Sensibilización en Igualdad de Género y Diversidad Sexual* se realizaron ante personas, estudiantes y profesores y Personal de Administración y Servicios que ya tenían cierta sensibilización con los temas planteados. Por un lado, los estudiantes universitarios participantes en la acción eran de Bellas Artes y su mentalidad es bastante abierta y representan un amplio abanico de personas de diversidad sexual. Algunos de ellos destacaron en las encuestas realizadas la importancia de seguir visibilizando e insistiendo con estos temas debido al acoso que, desde todos los ámbitos, incluso el educativo, sienten las personas LGTBIQ+, o las desigualdades y el machismo que afectan a las mujeres social, cultural y laboralmente. Las personas con discapacidades nos señalaron también la importancia de las medidas adoptadas por las universidades para su integración real y efectiva. Los profesores del Taller igualmente entendieron los temas y se sorprendieron ante la versatilidad y efectividad de los logos, tanto los que les mostramos como los que crearon ellos mismos, llegando a pedirnos el material docente que presentamos para difundirlo en sus clases ante sus alumnos.

Sin embargo, la acción que se difundió en vídeo en varios institutos de secundaria de la Comunidad Valenciana y otras comunidades cercanas tuvo reacciones tanto positivas como adversas ante los contenidos presentados. Evaluamos el impacto y las reacciones causadas y las diferencias fueron notables: En los de Bachillerato artístico sí que fueron entendidos, pero no sucedió lo mismo en los otros: des-

de indiferencia hasta un rechazo ante los mismos por los prejuicios. E incluso dependiendo de cada comunidad los alumnos tenían una mentalidad más o menos abierta o más interés cultural. Lo cual nos demuestra la necesidad de sensibilizar sobre igualdad de género y diversidad sexual desde las esferas más básicas de la educación, primaria y secundaria, para que, en la formación de maestros y profesores desde la educación artística comprometida de corte sociocultural, desde una perspectiva de igualdad de género y feminista, se haga un activismo que logre concienciación social, sensibilización y aceptación de las diversidades de todo tipo.

Por ello, vemos crucial poner fin a cualquier forma de discriminación, eliminando las desigualdades entre los géneros, propiciando la diversidad, tanto la efectivo-sexual, la étnico-cultural, la religiosa, la familiar, la lingüística o funcional que componen nuestra sociedad, en la enseñanza primaria y secundaria, así como en todos los niveles de enseñanza. Pero, no menos importante, es adoptar y fortalecer, tanto por parte de las instituciones como del Estado, políticas firmes y promulgar leyes rigurosas que recojan las inquietudes, necesidades y sensibilidades de diferentes colectivos que configuran nuestra actual realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aicher O. (1991) *Sistema de signos en la comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Aladro-Vico, E.; Jivkova-Semova, D.; Bailey, E. (2018-4) *Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora*. COMUNICAR, 57. <https://bit.ly/2VDzEdK>
- Bourdieu, P. (2003) *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2001) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México. Paidós.
- Costa, J. (2007) *Señalética Corporativa*. Barcelona: Costa Punto Com Editor.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Febrer, N. (2014) *Género y sexualidad en el*

Arte Contemporáneo. Técnicas de feminización audiovisual. Dossiers Feministes, 18.

- Frutiger, A. (2007) *Signos, símbolos, marcas, señales*. Barcelona: Gustavo Gili
- Larrea, D (2020) *Mujeres mirando Mujeres. Escultoras históricas*. <https://mujeresmirandomujeres.com/escultoras-historicas-diana-larrea/>
- Pavic, A. (2009) *What's under your Mask?* Behance.net. <https://bit.ly/3xGGe10>
- Red de Gestión Inclusiva del Riesgo de Desastres y Discapacidad de América Latina y el Caribe (Red GIRDD-LAC) <https://desastresydiscapacidad.net/>
- Regader, B. (2020) *15 prejuicios de género en los pictogramas de Yang Liu*. Psicología y Mente. <https://bit.ly/3yWeGoU>
- Sánchez, C. (2017, 3 de noviembre). *Ni hombres ni mujeres: así se han creado los "emojis" sin género de tu móvil*. elDiario.es. <https://bit.ly/3wELWPD>
- Solà, M.; Bonet, I.; Surt, Fundació de Dones (2020) *I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024)*. Elche: UMH.
- VV.AA. (2016) *Deporte Olímpico inclusivo*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3yVeSEN>

REFERENCIAS DE FIGURAS

Figura 1.

UMH (2017). Portada del I Plan de Equidad, Diversidad e Inclusión UMH (2020-2024). [Figura]. Recuperado de <https://atenciondiscapacidad.umh.es/files/2020/06/pla-nequi.png>

UMH (2017). Cartel "La UMH contra la violencia machista 25N. 2017". [Figura]. Recuperado de <https://igualdad.umh.es/files/2017/11/25N2017CAS.jpg>

Figura 2.

Vanguardia.com (2020). El lenguaje inclusivo, una lucha del feminismo y de los movimientos por la diversidad sexual y de género. [Figura]. Recuperado de <https://>

vanguardia.com.mx/articulo/uso-del-lenguaje-inclusivo-herramienta-de-visualizacion-de-las-mujeres#&gid=1&pid=1

Figura 3.

Савостюк О. (1954). Мы выполнили норму... А вы? (Cumplimos con la norma... ¿y usted?), World History Archive [Figura]. Recuperado de <http://retropost.ru/postcards/2161.html>

Mitnikov-Kobilin (1932). El 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, Museo de la Biblioteca Estatal de Rusia, Moscú. [Figura]. Recuperado de <https://www.observatoridelesdones.org/cartells-8-de-marc/>

Samokhvalov, A. (1934). Avec une perceuse par (Jeune femme au marteau-piqueur: Collection: Les ouvrières constructrices du métro), Musée russe de Saint-Petersbourg. [Figura]. Recuperado de <http://www.russieinfo.com/l%E2%80%99art-sovietique-au-de-la-de-la-propagande-2016-03-30>

Palmer, A. (1942). Woman working on an airplane motor at North American Aviation Inc. plant in Calif. United States Library of Congress's Prints and Photographs (ID fsac.1a35287). [Figura]. Recuperado de <http://loc.gov/pictures/resource/fsac.1a35287/>

Government & Geographic Information Collection (1942). We can't win without them, United States - War Manpower Commission (Contributor). [Figura]. Recuperado de <https://dc.library.northwestern.edu/items/a59e0bcb-f2b0-42a6-88b6-59e38966a3a0>

Rockwell, N. (1943). Rosie the Riveter (portada de la revista Saturday Evening Post en mayo de 1943), SEPS: Licensed by Curtis Licensing, Indianapolis, IN. [Figura]. Recuperado de <https://www.nrm.org/2018/05/norman-rockwell-museum-presents-rosie-riveter-day-75th-anniversary-celebration/>

Figura 4.

Howard Miller, J. (1943). We Can Do It! (Rosie the Riveter), Westinghouse Electric. [Figura]. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/We_Can_Do_It!#/media/Archivo:We_Can_Do_It!.jpg

-National Archives and Records Administration (1941-1945). Do The Job He Left Behind, NARA - 513683 (cropped). [Figura]. Recuperado de <https://catalog.archives.gov/id/513683>

Hollem, Howard R. (1942). Riveter at work on Consolidated bomber, Consolidated Aircraft Corp., Fort Worth, Texas, Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540 USA (LC-DIG-fsac-1a34953). [Figura]. Recuperado de <http://loc.gov/pictures/resource/fsac.1a34953/>

Figura 5.

Von Steinbach, S. (s. XII). Synagogue (Detalle), l. Fachada sur de la Catedral de Estrasburgo. [Figura]. Recuperado de https://i1.wp.com/taldiacomohoy.es/wp-content/uploads/2019/06/23755622_10155189848065829_7886137867724118288_n.jpg

Roldán, L. (1700-1701). El entierro de cristo, The Metropolitan Museum of Art, Nueva York. [Figura]. Recuperado de <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/709109>

Figura 6.

Autor desconocido (1887). Camille Claudel y Jessie Lipscomb en su estudio Rue Notre Dame des Champs. [Figura]. Recuperado de <https://www.alamy.es/camille-claudel-et-jessie-lipscomb-dans-leur-atelier-rue-notre-dame-des-champs-en-1887-photographe-inconnu-1887-59-camille-claudel-et-jessie-lipscomb-dans-leur-atelier-rue-notre-dame-des-champs-en-1887-image211364443.html>

Mukhina, V. (1937). Рабочий и колхозница (El Obrero y la Koljosiana), Russian Exhibition Centre, Moscow. [Figura]. Recuperado de <http://www.heroinas.net/2020/10/vera-mukhina-escultora-y-pintora-rusa.html>

Figura 7.

Oppenheim, M. (1936). Object (Fur-covered cup, saucer, and spoon), © 2020 Artists Rights Society (ARS), New York/Pro Litteris, Zurich. [Figura]. Recuperado de <https://www.moma.org/magazine/articles/452>

Oppenheim, M. (1937). Ma Gouvernante/My

Nurse/Meine kindermädchen. Moderna Museet de Estocolmo, Suecia (Fotografía: Albin Dahlström). [Figura]. Recuperado de <https://sis.modernamuseet.se/objects/1330/ma-gouvernante--my-nurse--mein-kinder-madchen>

Figura 8.

Bourgeois, L. (1993). Arched Figure, © The Easton Foundation/VAGA at ARS, NY. [Figura]. Recuperado de https://www.moma.org/s/lb/collection_lb/allworks/allworks_sov_page-1007.htm

Figura 9.

Equipo (e) (2020). Colocación de señales (e) en talleres de la Facultad de Bellas Arte de Altea.

Figura 10.

Equipo (e) (2020). Acción y diseños de identidad Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s.

Figura 11.

Equipo (e) (2020). Diferentes secuencias de la acción Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s.

Figura 12.

Equipo (e) (2020). Grabación por parte de Noticias UMH y difusión en redes de la acción Tècniqu(e)s Inclusiv(e)s de Gèner(e)s

Figura 13.

Equipo (e) (2020). Difusión de la acción a través de las redes sociales. #tec_niques Instagram.2020/21

Figura 14.

Equipo (e) (2020). Taller de Diseño de Identidad Visual Inclusiva. Col.legi Major Rector Peset. UV. 2021

Figura 15.

Equipo (e) (2020). Diferentes ejemplos de pictogramas dedicados a la diversidad e inclusión. Composición de imagen de elaboración propia.

Figura 16.

Equipo (e) (2020). Diferentes ejemplos de pictogramas dedicados a la igualdad, diversidad sexual y estereotipos de género. Composición de imagen de elaboración propia.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL
DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN.
ESTUDIO DE CASO EN EL ÁREA ARTÍSTICA DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**LEARNING-SERVICE FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION
A CASE STUDY OF THE AREA OF ARTS EDUCATION IN HIGH SCHOOL**

Nora Ramos Vallecillo

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación, centrada en el análisis de la influencia que tiene la realización de una experiencia de aprendizaje-servicio, en el desarrollo de la motivación hacia la educación artística del estudiantado de secundaria. El estudio tomó como eje de indagación un proyecto llevado a cabo en la zona pediátrica de un Centro de Salud de Atención Primaria. El objetivo general fue explorar los aspectos motivacionales de los estudiantes de educación plástica, para determinar si su nivel de valoración de la actividad artística aumentó tras el desarrollo de un proyecto. Para ello se desplegaron una serie de objetivos específicos, centrados en conocer la evolución del interés por el área durante la realización del proyecto, estudiar los factores que desencadenan la motivación del alumnado, comprender la operatividad que atribuyeron los discentes a los contenidos artísticos y conocer la significación de los aprendizajes adquiridos. Se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación, y el análisis de documentos, observación, entrevistas y grupos de discusión como estrategias de recogida de información. A partir de los hallazgos obtenidos, se concluye que el aprendizaje-servicio conforma un escenario pedagógico pertinente. Con los resultados alcanzados, se observa en los estudiantes una mejora en la capacidad para sistematizar los procesos de creación artística, por medio de la comprensión de la operatividad de los contenidos y significación de sus aprendizajes. La experiencia les ayudó a tener una actitud favorable, para aprender los contenidos de la asignatura y tener un mayor interés por la educación plástica. Los participantes se sintieron más motivados, ya fuera porque disfrutaron del entorno de aprendizaje grupal, el contenido artístico del proyecto, o por su aplicabilidad final en un entorno real. Los discentes se involucraron activamente en el aprendizaje, mostrando curiosidad, interés y constancia.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Educación Artística, Aprendizaje Activo, Creación Artística, Educación Secundaria

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation focused on the analysis of the influence that the realization of a service-learning experience has on the development of motivation towards arts education of secondary school students. The study took as the axis of inquiry a project carried out in the paediatric area of a Primary Health Care Centre. The general objective was to explore the motivational aspects of art education students in order to determine whether their level of appreciation of artistic activity increased after the development of a project. To this end, a series of specific objectives were deployed, focused on finding out the evolution of interest in the area during the project, studying the factors that trigger student motivation, understanding the operability attributed by the students to the artistic content and finding out the significance of the learning acquired. The case study was used as the research methodology, and document analysis, observation, interviews and discussion groups were used as strategies for gathering information. From the findings obtained, it is concluded that service-learning is a relevant pedagogical scenario. The results achieved show an improvement in the students' ability to systematise the processes of artistic creation through an understanding of the operability of the contents and significance of their learning. The experience helped them to have a favourable attitude towards learning the contents of the subject and to have a greater interest in art education. The participants felt more motivated, either because they enjoyed the group learning environment, the artistic content of the project or because of its final applicability in a real environment. The students were actively involved in the learning process, showing curiosity, interest and determination.

KEYWORDS

Motivation, Art education, Activity learning, Artistic creation, Secondary education

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del arte es necesaria para el desarrollo integral del ser humano, para que sea capaz de comprender aspectos cotidianos del entorno que le rodea. A pesar de ello, la enseñanza del arte en la escuela tiene una trayectoria en la que constantemente se ha venido cuestionando su importancia (Calaf y Fontal, 2010). Socialmente ha sido un área de conocimiento a la que no se le ha otorgado importancia y eso ha hecho que el alumnado se enfrentara a ella con un bajo grado de motivación, excepto por parte de aquellos estudiantes que consideraban tener habilidades manuales innatas.

En la actualidad la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante EPV-yA) es la única del currículum oficial de secundaria que favorece el análisis y conocimiento de los mundos visuales que rodean al alumnado (Acaso et al., 2011). Teniendo en cuenta este aspecto, su desarrollo debería realizarse mediante metodologías activas que conectaran la práctica artística con la realidad. Esta conexión es un aspecto clave para la transformación de la educación artística (Acaso y Megías, 2017). El arte hay que vivirlo más que aprenderlo y para ello los estudiantes deben disfrutar y participar en un proyecto común (Marín-Viadell, 1991). En un proyecto de formación artística, el entorno en el que se ejecuta debe estar presente para poder desarrollar una de las grandes características del arte: su valor comunicativo. Si los estudiantes se expresan mediante el arte pueden convertirse en protagonistas de un proceso de transformación de su entorno. Mediante el desarrollo de la socialización estos proyectos adquieren una finalidad directamente relacionada con el denominado Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS).

El ApS es una propuesta educativa que combina proyectos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único diseño bien articulado en el que los participantes aprenden, a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2006).

Los tres rasgos fundamentales de esta práctica son cubrir necesidades reales de la comunidad, otorgar protagonismo de los participantes en el proyecto e integrar los contenidos curriculares en las actividades que se desarrollan (Mayor, 2019). Esta estrategia didáctica puede convertirse en una metodología para mejorar

nuestro entorno por medio de la repercusión del trabajo cooperativo del aula a nivel social y cultural. Permite la adquisición de conocimientos acerca de un contenido específico y la construcción del alumnado en su conjunto (Trujillo, 2016).

El aprendizaje mejora el servicio. Lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje. Lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes (Mendía, 2012).

Los nuevos modelos educativos basados en la actividad demandan que docentes y estudiantes transformen su rol tradicional (Esteve, 2003; Sánchez, Brahim y López, 2013).

El profesor o profesora debe enseñar al estudiante a aprender y ayudarlo a construir esquemas mentales. Su tarea es el de acompañar, guiar y evaluar al alumnado cuando es necesario. Este papel como agente de cambio incide en el proceso de transformación social, donde su compromiso debe ser la incorporación de experiencias culturales y necesidades sociales en la docencia e investigación, de modo que trascienda más allá del aula al interactuar con la comunidad (Vera, Rietveldt de Arteaga y Govea de Guerrero, 2013).

Las puertas del aula deben estar abiertas para recibir a miembros de la colectividad. El maestro y maestra debe contar con el apoyo de agentes externos que enriquezcan el aprendizaje con sus experiencias y sus conocimientos. Cuando participan personas foráneas en el aula se consigue un enriquecimiento del aprendizaje con su trayectoria y sus visiones.

Los estudiantes deben ser integrantes participativos y críticos en la construcción de su propio conocimiento, son los protagonistas de su aprendizaje. Respecto a la necesidad de que el alumnado tenga una actitud favorable para aprender tienen un papel decisivo los aspectos motivacionales. Va a depender de su motivación para aprender y de la habilidad del docente para despertar e incrementar esta motivación (Coll, 1996). Si el estudiante está motivado los aprendizajes serán significativos ya que la motivación está directamente relacionada con el aprendizaje, de hecho, la motivación impulsa el aprendizaje significativo y a la vez el aprendizaje significativo mantiene la

motivación (Ballester, 2002). El compromiso y la motivación por parte de los estudiantes es lo que posibilita el alcance de logros relevantes (Brewster y Fager, 2000).

Este proyecto de ApS surgió al conocer la actividad de la asociación sin ánimo de lucro *Believe in art*, cuyo objetivo principal es introducir la creación artística en el ámbito Hospitalario Infantil (Sanz, 2018). La profesora de plástica del colegio Escuelas Pías de Zaragoza, junto a una artista local, decidieron plantear a esta organización una propuesta para colaborar con ellos. La novedad del ofrecimiento consistió en implicar a un grupo de estudiantes de primero de la ESO en el diseño y realización del proceso artístico. Se consideró que era coherente que, si la decoración de las estancias estaba destinada a niños y niñas, fuera gente de su

misma edad la idónea para su realización. Aunque esta organización tenía una amplia experiencia apoyando a artistas en la realización de pinturas en espacios hospitalarios, era la primera vez que se les ofrecía trabajar con estudiantes de secundaria como protagonistas de todo el proceso y les pareció una gran idea (Ramos, 2020).

En el proyecto participaron veinticinco discentes, dos artistas locales, Arantxa y Juan Urdaniz, y la asociación sin ánimo de lucro *Believe in art*. El espacio final donde se realizaron las pinturas murales fue el Centro de Salud de San Pablo, ubicado en el barrio Zaragozano conocido como el Gancho y Centro de referencia de muchos de los estudiantes del colegio, ya que ambos están en el distrito del Casco Histórico (Lahoz, 2017).



Imagen 1 y 2: Artistas colaboradores en el proyecto realizando las pinturas murales junto a los estudiantes en el Centro de Salud. Fuente: propia

El trabajo se desarrolló en catorce sesiones de trabajo en el aula, de dos horas de duración cada una de ellas, y cuatro sesiones de trabajo en el Centro de Salud, de tres horas de duración. Entre las tareas académicas encomendadas los estudiantes tuvieron que buscar

información, realizar bocetos, ejecutar una maqueta, presentar sus diseños y la realización de las pinturas murales en el centro de sanitario. Todo ello bajo la supervisión de la profesora especialista y los dos artistas colaboradores.



Imagen 3 y 4: Alumnado trabajando en el aula. Fuente: propia

El objetivo de este proyecto fue que los estudiantes, por medio de la práctica del ApS, comprobaran como su trabajo en el aula podía revertir en la mejora de la sociedad. Además, se trabajó el desarrollo de las habilidades del alumnado para aplicar sus conocimientos en entornos reales. Se buscó que mediante el desarrollo de esta metodología pudieran apreciar la funcionalidad de su trabajo, una aplicabilidad real y una memorización comprensiva, todos ellos elementos imprescindibles para la realización de un aprendizaje significativo. Se intentó crear una la aproximación entre el modelo de formación del alumnado de secundaria y el proceso de creación artística, de modo que se estableciese un aprendizaje significativo que se reflejara en su autonomía personal, sustentado en el hacer, explorar y experimentar, con la finalidad de que aprendieran a aprender.

METODOLOGÍA

La Educación Artística participa de un nivel de complejidad inherente a aquellos problemas de investigación que precisan una aproxima-

ción cualitativa (Ortega, 2005), por ello se enmarcó dentro de los principios de actuación del estudio etnográfico.

El objetivo general de este trabajo de investigación fue explorar los aspectos motivacionales de los estudiantes de educación plástica para determinar si su nivel de valoración de la actividad artística aumentó tras el desarrollo de un proyecto

Es preciso recordar que, debido a que la emergencia es la base del método de construir teoría, los objetivos secundarios de la investigación y los núcleos de interés fueron evolucionando paralelamente a la recopilación y análisis de la información. La verdadera estructura teórica emergió de los propios datos (Martínez, 2007).

Esta investigación se llevó a cabo dentro del curso académico 2019-2020. El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases: exploratoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Domínguez, 2015; Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009).

Las herramientas de recogida de datos fueron variadas (Flick, 2015). Se aplicaron distintos procedimientos para evidenciar y constatar semejanzas y diferencias entre los datos e informantes (Bisquerra, 2009; Flick, 2014). La técnica utilizada fue la triangulación metodológica (Arias, 2000).

La investigadora, mediante el instrumento del diario y notas de campo, registró ideas y concepciones sobre el proceso de investigación durante la fase de su desarrollo. Dentro del análisis de documentos se seleccionaron aquellos que, por la información que contenían, fueron útiles para la investigación. Para este trabajo tuvo gran relevancia la revisión de la literatura científica trabajada hasta el momento ya que fue la base para conocer qué se había dicho sobre el objeto de estudio. En una primera fase se realizó una aproximación a la bibliografía especializada que afrontaba el contexto general del tema de estudio. Tras una aproximación a las bases del ApS se especificaron aquellos aspectos que caracterizan a este modelo metodológico dentro del área de la educación artística. En una segunda parte se analizaron propuestas antecedentes, resaltando aquellas que se consideraron de mayor relevancia para diseñar el proyecto objeto del estudio de caso.

Se realizaron dos entrevistas a los informantes ya que su opinión fue vital para comprender el proceso de motivación experimentado.

La entrevista inicial, antes de comenzar el trabajo en el aula, tuvo como objetivo principal conocer los factores que desencadenaban los aspectos motivacionales en los discentes. La entrevista final, realizada al finalizar el proyecto, se diseñó a partir de la organización de un primer sistema de categorías realizado en el proceso de clasificación inicial de los datos y buscó comprender la operatividad que asignaban el alumnado a los contenidos artísticos. También se utilizó para establecer temáticas y líneas para tratar en los grupos de discusión.

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en la última fase de la investigación, tras haber transcurrido un año de la realización del proyecto de ApS, de manera que permitiera conocer la significación de los aprendizajes. Su desarrollo fue similar al de las entrevistas individuales teniendo en cuenta que se buscó una participación igualitaria de todos los participantes. Para lograr esta participación equivalente se optó por organizar los grupos manteniendo el criterio de equipos de trabajo

en que se había desarrollado el proyecto en el aula. Los objetivos planteados fueron el desarrollo de los núcleos de interés detectados tras el análisis de las entrevistas finales y el conocimiento de aquellas líneas de investigación que requerían de una mayor comprensión para su correcto análisis.

RESULTADOS

Tras un análisis de los documentos generados durante el trabajo de campo se decidió que para conocer si la motivación del alumnado había mejorado tras su participación en un proyecto de ApS debíamos valorar aquellos aspectos relacionados con el valor de logro, intrínseco, de utilidad y de coste (Eccles et al., 1983; Suárez y Fernández, 2016).

Aunque los resultados se presenten con una estructura temática de acuerdo con las categorías planteadas para favorecer una descripción detallada, en conjunto conforman la estructura global de la experiencia analizada.

Cuadro 1. Categorías, subcategorías y códigos fijados para el análisis

Categorías	Códigos	Subcategorías	Códigos
Valor de logro	VL	Relevancia inicial	VLRI
		Realización real	VLRR
		Participación agentes externos	VLAE
Valor intrínseco	VI	Disfrute e interés	VIDI
		Trabajo cooperativo	VITC
		Novedad	VIN
		Participación	VIP
		Relación entorno	VIRE
		Persistencia tarea e interés	VITI
Valor de utilidad	VU	Desarrollo práctico	VUDP
		Transferencia otros contextos	VUOC
		Carácter multidisciplinar	VUCI
		Utilidad futura	VUUF
Valor de coste	VC	Demanda de esfuerzo	VCDE
		Coste emocional	VCCE
		Voluntariado	VCV

Fuente: elaboración propia

Valor de logro

Para que un estudiante active los componentes motivacionales debe comprender las razones y el propósito para implicarse en una tarea concreta, es decir, debe ser consciente de la relevancia que tiene la realización de una actividad, en este caso artística. A su vez es importante que tenga unas expectativas correctas, que la autopercepción de su capacidad y competencias le sirvan para conocer si es capaz de hacer esa tarea.

Para este estudio era importante comprender la importancia que los participantes otorgaban al proyecto. Desde el comienzo, en las primeras sesiones de trabajo en el aula, el alumnado manifestó que consideraba que el proyecto era relevante. Los factores que más influyeron en esa opinión fueron que consideraron que representó un reto para ellos. El hecho de que el diseño final fuera a ser llevado a la realidad y revertir en la mejora de la sociedad fue determinante para dar importancia a la tarea.

En la sesión uno de trabajo una alumna destacó:

“Me parece alucinante que podamos ir nosotros a pintar de verdad un hospital. Lo vamos a tener que hacer genial” (SES.1-24).

En este orden de ideas un alumno planteó en el grupo de discusión:

“Desde el principio nos dimos cuenta de que podíamos realizar trabajos que luego la gente pudiese ver y pudiese servir para algo en la sociedad, por así decirlo” (DIS-14).

La participación de agentes externos también hizo que aumentara su interés el trabajo. En relación a una de las visitas de la pintora a la séptima sesión de trabajo en el aula un alumno comentó:

“Me ha resultado útil que viniera la pintora y que nos dijera que nos teníamos que poner a trabajar porque ella tenía que presentar el proyecto a los responsables del hospital la semana siguiente. Y eso nos ha hecho ponernos a trabajar con más fuerza, ha sido realmente útil” (SES.7-3).

Valor intrínseco

En relación al disfrute y disposición de los estudiantes hacia la tarea, se consideró que su motivación fue de tipo intrínseca, ya que la actividad despertó su interés y se realizó sin tener presente aspectos como la nota final como prioridad.

En palabras de la profesora de la asignatura en la sesión ocho:

“Cuando realizan otros trabajos de la asignatura, bien de tipo individual o grupal, desde el comienzo están preguntando por su valor en la evaluación o continuamente preguntan por la calificación que van obteniendo. En este proyecto parece que es lo que menos les importa. Están motivados para hacerlo lo mejor posible porque quieren que salga bien” (SES.8-0)

El alumnado también manifestó que lo importante en este trabajo era el servicio que podían dar a la sociedad. En el grupo de discusión una alumna lo describió así:

“Lo más importante de este trabajo fue que nos dimos cuenta de que podíamos realizar trabajos en los que luego la gente pudiese ver y pudiese servir para algo en la sociedad. Eso fue lo más importante. Cuando los niños nos decían al ver las pinturas que les parecía un trabajo muy bonito” (DIS-8).

Desde la presentación del proyecto se observó una mejora en la participación. Por ejemplo, un alumno con un bajo nivel de intervención en la dinámica habitual de la clase, quiso compartir su experiencia personal con sus compañeros en la primera sesión:

“Yo cuando fui a ver a un amigo de mi equipo de fútbol al hospital su habitación estaba pintada y la verdad es que así parece otra cosa, no sé, parece que da menos respeto estar allí” (SES.1-13).

Un aspecto relevante para la motivación inicial fue el desarrollo del trabajo mediante grupos de trabajo cooperativo. En la entrevista inicial todos los participantes expusieron que esta propuesta de trabajo, donde está presente el aprendizaje entre iguales, les ayudaba en la resolución de dudas y entendimiento de los conceptos trabajados. En la entrevista final se volvió a plantear el tema de la preferencia por este modelo de trabajo frente a metodologías tradicionales y el alumnado mantuvo su grado

de motivación asociado al trabajo en grupo. Al respecto de esta última cuestión, un alumno señaló en la entrevista inicial las razones por su predilección hacia el trabajo cooperativo:

“Cuando trabajo en grupo animo mucho a mis compañeros y les ayudo. Hay veces que no nos entendemos y yo animo a seguir trabajando. Si alguien no entiende algo se lo intento explicar, eso hace que no dejes de trabajar y tengas ganas de seguir haciendo cosas” (ENT.1-7).

Otro factor relevante para la motivación de los participantes fue la novedad respecto al trabajo mediante el modelo de ApS. Como se comprobó en la entrevista inicial su motivación estuvo asociada con la originalidad. El hecho de llevar a cabo un proyecto que se salía de lo habitual hizo que el interés aumentara. En este orden de ideas, una alumna planteó en la entrevista inicial:

“El proyecto me gusta mucho porque nunca hemos hecho un proyecto así. Lo de ir a pintar un hospital es una experiencia que no se suele hacer, no se suele hacer todos los días” (ENT.1-9).

Que el proyecto estuviera relacionado con la realización de las pinturas en un entorno real fue un aspecto clave para el aumento de la motivación del alumnado por el aprendizaje. Un alumno lo explicó en los grupos de discusión:

“El trabajo estaba en general bastante guay y fue entretenido, pero, que nuestros diseños los pudiéramos pintar en el la sala de espera pues aún nos motivó más. Porque no sólo lo vemos nosotros, lo ve mucha más gente. Y nos pareció muy bien. Yo lo he contado a la gente, así cuando van al médico que pasen a ver nuestro trabajo, que estoy muy orgulloso” (DIS-21).

Demostraron constancia en actividades que, mediante los trabajos realizados con metodologías tradicionales, solían abandonar con facilidad como, por ejemplo, la realización de bocetos y acabado de composiciones finales. En la sesión cinco de trabajo un alumno explicó:

“He tenido dificultad para hacer los dibujos porque eso de dibujar no se me da muy bien, pero al final lo he hecho. He podido terminarlo poniendo un poco de ganas. Lo he tenido que redibujar y borrado unas cuantas veces,

pero lo he repetido para que me saliera decente, para esto no puedo hacer una chapuza" (SES.5-25).

La persistencia en el desempeño de la tarea trajo asociado que los estudiantes mostraran un mayor interés por el área. Fue significativo conocer que los participantes habían experimentado un interés hacia la actividad artística y una sensibilización y valoración hacia los contenidos de tipo plástico. Una alumna comentaba en la sesión tres de trabajo:

"Hoy he aprendido que se pueden crear efectos muy bonitos con los colores. Lo he visto en internet, en las páginas web que he buscado. Me gustaría aprender a hacer esos efectos raros y tan bonitos porque además ponía que pueden ayudar a mejorar los espacios" (SES.3-17)

En el grupo de discusión se planteó si el interés hacia el área de plástica se había mantenido hasta el segundo curso de la etapa. Los que respondieron positivamente, 19 de los participantes, consideraron que el desarrollar una actividad que tuviera una aplicación real fue un elemento lo suficientemente motivante para que perdurara en el tiempo. Una alumna lo explicaba diciendo:

"Yo sí que sigo estando motivada en la asignatura, porque al llevar nuestro proyecto al Centro de Salud nos hemos motivado más. Porque si hacemos bien las cosas podemos hacer muchas cosas, hasta llevar nuestros trabajos a otros sitios. Y eso me ha motivado en la asignatura. Este año he cogido la asignatura con muchas más ganas" (DIS-18).

El resto de los participantes en el estudio, seis estudiantes, pensaron que, aunque en el momento de su realización si se sintieron motivados, este interés no se mantuvo en el tiempo.

"Cuando estábamos haciendo ese proyecto sí que me motivó bastante a hacerlo, pero, para seguir este año no. Sí que estoy un poco más interesada porque veo que sé lo que tengo que hacer si me mandan un proyecto, pero no tanto como el año pasado" (DIS-22).

Valor de utilidad

Para advertir el grado de motivación que las alumnas y alumnos presentaron frente al aprendizaje fue importante conocer el valor

que atribuyeron a la tarea en relación con su futuro académico y laboral.

El tener que poner en práctica sus conocimientos, aspecto relevante dentro de las metodologías activas, se consideró una ventaja para el aprendizaje de los contenidos. La posibilidad de ver la utilidad de los conceptos teóricos para su desarrollo práctico fue muy valorada. El alumnado consideró que por medio del proyecto pusieron en práctica los contenidos y aprendieron a utilizarlos.

"Puedo poner en práctica lo que aprendo y como el proyecto me gusta pues me acuerdo mejor" (ENT.II-10).

Los participantes entendieron que los contenidos aprendidos los podían transferir a otros contextos. En la entrevista final expresaron que la estructura que se utilizó para el desarrollo del proyecto podía hacerse extensible a la realización de otros trabajos, aunque no fueran del área de educación plástica. Todos los participantes manifestaron, en los grupos de discusión, que creían que lo que las estrategias de aprendizaje les iban servir en otras asignaturas.

"Aunque sea distinto tema pues sigue siendo como las mismas normas, por decirlo así, aunque lo cambies, depende de la asignatura o el tema que estés dando cambia, pero la planificación y todo eso sigue siendo lo mismo" (DIS-8).

Durante el desarrollo del proyecto también entendieron el carácter multidisciplinar de esta estrategia didáctica. En la sesión novena, los estudiantes expresaron que lo aprendido podía serles útil para el trabajo en otras áreas de conocimiento.

"Por ejemplo, al dibujar a escala he aprendido a tomar medidas, en mates lo podemos aplicar, en otras situaciones pues en trabajos porque siempre tienes que hacer alguna suma o saber si en este sitio puede haber otra cosa o para eso, lo que hemos hecho en la maqueta" (SES.9-3).

Una de las preguntas que se planteó en la entrevista final estuvo orientada a conocer la percepción que tenía el alumnado respecto a la utilidad de los contenidos en el futuro. Esta cuestión la mayoría la enfocaron hacia una aplicación de tipo laboral. Consideraron que

les sería útil en aquellos casos en que estuviera relacionada con el desarrollo de actividades de tipo artístico.

“Si te quieres dedicar a pintar o a hacer alguna obra pues las cosas que aprendes ahora te pueden servir para el futuro. Porque por ejemplo yo, a mí me gusta dibujar porque me apetece ser arquitecta de mayor, entonces, pues para saber tomar las medidas, como tiene que encajar, si pega bien, o sea, el dibujo que has hecho con las salas, todo eso” (ENT.II-2)

Valor de coste

Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes tuvieron una actitud positiva, de compromiso y de esfuerzo personal, y manifestaron, en la séptima sesión, la importancia de tener buen ambiente de trabajo para mantener la motivación hacia el trabajo.

“Este proyecto a mi grupo y a mí no nos ha ido muy bien, ya que planificamos mal el trabajo y los primeros días no sabíamos que hacer y malgastamos mucho el tiempo de trabajo. Poco a poco ya nos fuimos centrando más, aunque nos costó un poco, pero ahora ya llevamos buen ambiente de trabajo y necesitamos ir un poco más rápido para poder acabar el proyecto a tiempo” (SES.7-22).

Con el transcurso del trabajo, cuando se comenzaron a plantear problemas, principalmente de planificación y organización, algunos estudiantes manifestaron estados de ánimo negativos, lo cual influyó en su rendimiento. Este estado de ánimo influyó en la disminución del interés. La labor de la profesora y los artistas colaboradores fue ofrecer un refuerzo positivo en los momentos en los que percibieron que la motivación estaba disminuyendo.

Por ejemplo, un alumno lo describió así al finalizar la cuarta sesión de trabajo en el aula:

“Me he puesto muy nervioso al ver que mi grupo no tomaba decisiones. Me altera mucho que todo lo que digo les parezca mala idea a los de mi grupo. Cuando la profesora nos ha ayudado a organizar nuestras ideas y a exponer lo que había pensado cada uno ha sido bastante más fácil” (SES.4-16).

Así lo describió la artista Arantxa Urdaniz al finalizar el proyecto:

“Lo verdaderamente importante ha sido el acompañar a los estudiantes durante el proceso. Percibía lo importante que era el estar en el aula ayudándoles en la toma de decisiones. El trabajo en grupo es complejo y ayuda mucho tener un apoyo a la hora de tomar las decisiones relevantes. El proyecto ha sido largo y es difícil mantener el grado de motivación en todas las fases del trabajo”

Desde el planteamiento del proyecto, de manera espontánea, los participantes manifestaron su interés por participar por medio del voluntariado. La realización de las pinturas se llevó a cabo durante la primera semana del mes de junio, por las tardes, ya que el tránsito de pacientes en el ambulatorio era menor, de manera que todos los estudiantes acudieron de forma voluntaria, fuera de su horario lectivo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La mayoría de las experiencias realizadas dentro del marco artístico por medio de ApS se tratan de intervenciones puntuales sin un análisis de las repercusiones en el ámbito académico (Hiraldo, 2019; Xátiva, 2019; Núñez, 2020). En todos ellos se destaca el aumento de la motivación por parte de los estudiantes y la importancia del descubrimiento de la funcionalidad de la actividad artística gracias al servicio prestado a la sociedad.

En cuanto a los resultados de este estudio podemos concluir respecto al análisis de la evolución del interés de los discentes durante el transcurso del proyecto por la educación artística, que tuvo un carácter incremental. Esto se debió principalmente a que tuvieron la oportunidad de aplicar su trabajo a la realidad, pudiendo observar su repercusión en el medio y en ellos mismos, y les ayudó a ser conscientes de la necesidad de adaptación y reflexión continúa a la hora de realizar cualquier acción artística que incida en el entorno.

El aprendizaje tiene su base en un interés auténtico de los estudiantes, debe suponerles un reto, sin olvidar las metas educativas explícitas establecidas por el docente (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010). Debemos tener en cuenta que lo que define el interés por un proyecto no es tanto el tema, sino el impulso que genera para actuar (Sanmartí y Tarín, 2010). El alumnado que acepta retos y desafíos incrementan sus conocimientos y habilidades (García y Doménech, 1997).

En este estudio, que la metodología del ApS no se hubiera utilizado anteriormente en el grupo clase, hizo que los estudiantes tuvieran un mayor interés hacia su realización. Al igual que en el estudio de Wijnen y otros (2018), los resultados motivacionales positivos en el alumnado se reflejaron a corto plazo, desde el planteamiento de la temática. El hecho de que fuera la primera vez que se les presentara a los participantes este tipo de actividad comunitaria, fue concluyente para mejorar la percepción del aprendizaje artístico, de forma similar que en la experiencia presentada en el estudio de Rodríguez (2017).

El proceso de cambio en la educación plástica radica en tomar conciencia de la importancia que supone poner atención en la interacción que se produce en el proceso de aprendizaje del alumnado y el diseño de situaciones contextuales que lo faciliten. El contextualizar el aprendizaje ayuda a los estudiantes a resolver problemas y elaborar productos culturalmente valiosos (Gardner, 2001). En este estudio se pudo comprobar la importancia que tiene plantear temáticas de trabajo que conecten con el mundo de interés del alumnado (Barragán, 2005).

Existen múltiples razones en el alumnado para motivarse; algunas de ellas de tipo personal o académico, pero por medio del ApS se genera una motivación de tipo intrínseco.

La motivación intrínseca aparece cuando el estudiante está involucrado activamente en el aprendizaje por curiosidad, interés o placer, o con el fin de alcanzar sus propias metas intelectuales y personales (Brewster y Fager, 2000). Un objetivo intrínseco promueve un procesamiento más profundo del aprendizaje. Esta idea retoma los aportes de Deci y Ryan (1985) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Al igual que en el estudio de Parres y Flores (2011) y Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2015) se identificó una relación estrecha entre los componentes motivacionales y el desempeño académico. Los estudiantes manifestaron haber disfrutado del proceso de realización del trabajo, y gracias a ello, llegaron a un estado mental en el que dieron rienda suelta a su potencial artístico, tanto de forma individual como cooperativa.

Como destacan Fontal, Marín y García (2015) el desarrollo de actividades plásticas grupales pone en práctica muchas de las habilidades que promueve la educación artística como la expresión de ideas de forma individual, el trabajo de consenso, asumir responsabilidades y la suma de esfuerzos. Al igual que reflejaron en los estudios de Tamim y Grant (2013) y Ulger (2018), gracias al trabajo cooperativo se fomentó la discusión entre iguales, contribuyendo a la mejora de las habilidades verbales, generales y específica de la asignatura, y de razonamiento, más que mediante el desarrollo de las actividades tradicionales de aprendizaje. El alumnado fue capaz de mejorar la argumentación de sus ideas, experiencias y emociones e interpretarlas por medio de la elaboración de mensajes visuales, aplicando los códigos del lenguaje plástico, además de practicar la escucha activa y el diálogo. La comunicación tuvo una gran relevancia dentro de los grupos cooperativos posibilitando que los estudiantes aprendieran a estructurar y organizar la información, seleccionarla y utilizarla para solucionar problemas y construir esquemas de conocimiento para poder entender la realidad y transformarla.

Lowenfeld y Lambert (1984) consideraron que la función que debe tener la escuela era la de desarrollar habilidades básicas que capacitasen para descubrir y buscar respuestas, y las experiencias desarrolladas mediante la formación artística contienen ese factor. Dar a un estudiante la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora. El arte es una experiencia que permite intensificar las experiencias vitales y eso es algo único (Dewey, 1967). El ApS implica pasar de un paradigma centrado en la transmisión de contenidos, a otro centrado en la creación de experiencias, que partan del interés del alumnado y situaciones de aprendizaje interesantes, que sean ricas en un desarrollo competencial y que conecten con el mundo real.

En el estudio de Rodríguez (2017) se comprobó que en proyectos donde había más contacto con la comunidad, especialmente con los niños, la motivación intrínseca entre los estudiantes fue mayor. En nuestro estudio la repercusión que tuvo el colaborar con agentes comunitarios, con el objetivo de crear experiencias de compromiso cívico, supuso la creación de experiencias significativas de

aprendizaje duraderas (Fink, 2013; Trudeau y Kruse, 2014), gracias al compromiso personal requerido. El sentirse útiles para la sociedad despertó la empatía y un aliciente para mejorar sus planteamientos artísticos. Gracias al desarrollo de este proyecto las alumnas y los alumnos adquirieron un compromiso ético y de valores con su entorno personal, local y global, comprendiendo la importancia de convertirse en agentes activos del cambio social. Al colaborar e implicarse en un proyecto de transformación de su entorno se despertó en el alumnado la conciencia social, el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso hacia los demás.

Los estudiantes atribuyeron una operatividad a los conocimientos artísticos, ya que les proporcionó la oportunidad de producir obras de arte en situaciones similares a las del ambiente del artista en su estudio y adquirieron un lenguaje crítico con el que hablar, analizar y juzgar sus propias obras y las de sus compañeros.

Alumnas y alumnos desarrollaron su destreza para iniciar, organizar y persistir en sus tareas, identificar sus logros, ser autónomos y conscientes de cómo aprenden. Tuvieron que elegir, planificar y gestionar los conocimientos adquiridos en la teoría y aplicarlos en el proyecto, desarrollando habilidades y actitudes con criterio y fines concretos. Desarrollaron la capacidad para enfocar sus esfuerzos y la atención adecuadamente, controlar y evaluar su progreso, y buscar ayuda cuando fue necesario. Los estudiantes buscaron apoyo principalmente, tanto de la profesora como de los artistas, en la toma de decisiones consensuadas (Barba, 2009).

Los estudiantes apreciaron la utilidad de su trabajo, una aplicabilidad real y una memorización comprensiva, todos ellos elementos imprescindibles para la realización de un aprendizaje significativo aumentando las percepciones de competencia, autoeficacia y control de las tareas artísticas.

La significatividad del aprendizaje está también directamente vinculada con su funcionalidad y descubrimiento, forma parte de la regulación de la enseñanza, pretende que la persona establezca metas de estudio y visualice la funcionalidad de la asignatura para su futuro desempeño laboral ayudándole a distinguir qué temas son de interés (Bogantes y Palma, 2016). El ApS mejoró la motivación general

en el desarrollo de la actividad académica por parte del alumnado (Gonsalves et al., 2019), y en concreto en relación a la utilidad de la actividad en la actualidad y para su uso futuro, el fomento de la curiosidad y el interés por el trabajo (Ciesielkiewicz y Nocito, 2018).

Este modelo educativo permitió a los docentes de la asignatura y a los artistas ofrecer observaciones cualitativas frecuentes a los participantes, potenciando la importancia que otorgaron a realizar bien la tarea. La retroalimentación continúa realizada fortaleció positivamente la motivación del alumnado (Shin et al., 2018). El rol de la profesora de la asignatura procuró la provocación del conflicto cognitivo en los discentes, mediante la problematización de los contenidos presentados. Su participación intentó guiar el trabajo de los estudiantes, favoreciendo la relación y reorganización de los conocimientos. Sus intervenciones en el desarrollo de las sesiones prácticas se basaron en el interrogatorio didáctico, planteando preguntas y cuestiones referidas al análisis y reflexión de las estrategias diseñadas por los grupos de trabajo.

Sin la colaboración de los artistas colaboradores no hubiera sido posible la materialización final de las pinturas, pero además se implicaron activamente en todo el proceso de trabajo y acompañaron al alumnado durante la toma de decisiones en las diferentes fases (Ramos, 2000). Para ellos la experiencia también fue muy enriquecedora y decidieron impulsar este tipo de colaboraciones con otros centros educativos.

Al igual que remarcan los estudios de Hmelo-Silver y Barrows (2004), Maldonado (2008), Tamim y Grant (2013), Holmes y Hwang (2016) y Roberts y otros (2016), podemos decir que el proyecto fomentó en los estudiantes la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos. La participación en proyectos académicos y comunitarios, con una clara orientación constructivista, promovió la estimulación de un conocimiento significativos (Díaz y Hernández, 2002). El alumnado percibió y dio sentido práctico a los contenidos artísticos aplicados, ya que en muchas ocasiones se consideran este tipo de producciones como elementos con únicamente una función estética.

Los aspectos afectivos y motivacionales son parte determinante en el desarrollo de las es-

trategias de aprendizaje ya que la materia de EPVyA contribuye a la maduración emocional. Este aspecto repercutió en el rendimiento del alumnado favoreciendo un crecimiento socioemocional (Reed y Butler, 2015). El trabajo grupal favoreció el bienestar personal y colectivo generando un clima de aula que permitió el aprendizaje recíproco y entre iguales. Se mejoraron las relaciones sociales del grupo, tanto con los docentes como con sus compañeros, y su capacidad de trabajar en grupo. Alumnas y alumnos tuvieron que ser respetuosos con los diferentes puntos de vista y empáticos.

En relación a los límites de este trabajo se debe señalar que al tratarse de un estudio de caso único no es posible realizar una generalización de los resultados. Sin embargo, sí que sería posible transferirlos a otro contexto con cierto grado de similitud (Guba, 1981). Respecto a la prospectiva, se indican distintas líneas de investigación para mejorar el estado de la cuestión de la influencia de las experiencias de ApS en la motivación como indagar el efecto producido en el estudiantado a lo largo de distintos cursos académicos o analizar cómo repercute, a mediano y largo plazo, en su desarrollo artístico.

REFERENCIAS

- Alumnos del IES José de Ribera humanizan la consulta de pediatría del Hospital. (25 de febrero de 2020). Obtenido de Radio Xátiva: https://cadenaser.com/emisora/2020/02/25/radio_xativa/1582627797_045692.html
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Acaso, M., Hernández, M. N., Moreno, M., Antúnez, N., y Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal-Bellas Artes.
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería* 18 (1), 13-26.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer que el aprendizaje sea significativo en el aula*. Seminario de aprendizaje significativo.
- Barba, J.J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- Barragán, J. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín-Viadel, *Investigación en educación artística* (págs. 41-80). Granada: Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Bogantes, J., y Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Innovaciones Educativas*(24), 60-72.
- Brewster, C., y Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ciesielkiewicz, M., y Nocito, G. (2018). Motivation in service-learning: An improvement over traditional instructional methods. *Teknokultura*, 15(1), 55-67.
- Coll, C. (1996). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (págs. 189-206). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1967). Mi credo pedagógico. En *El niño y el programa escolar* (6ª ed., págs. 51-56). Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill .
- Domínguez, J. (2015). De la investigación científica a la investigación cualitativa en educación. *Revista Supervisión*, 1-22.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., y al., e. (1983). Expectancies, values, and academic. En *Achievement and achievement motivation* (págs. 75-146). San Francisco: CA: W.H.Freeman.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.
- Fink, D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O., Gómez, C., y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Fontal, O., Marín, S., y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García, F., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, 1-18.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gonsalves, J., Metchik, E., Lynch, C., Belezos, C. N., y Richards, P. (2019). Optimizing Service-Learning for Self-Efficacy and Learner Empowerment. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 19-41.
- Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Sacristán, J. y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (págs 148-165). Madrid: Akal.
- Hirald, V. (11 de mayo de 2019). *Estudiantes de Bellas Artes pintan el Área de Oncología Infantil del Hospital General Universitario de Alicante*. Obtenido de Revista Médica: <https://revistamedica.do/estudiantes-de-bellas-artes-pintan-el-area-de-oncologia-infantil-del-hospital-general-universitario-de-alicante/>
- Hmelo-Silver, C. E., y Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 21-39.
- Holmes, V., y Hwang, Y. (2016). Exploring the Effects of Project-Based Learning in Secondary Mathematics Education. *Journal of Educational Research*, 449-463.
- Lahoz, A. (17 de Junio de 2017). *Esperas con mucho color*. Obtenido de El periódico de Aragón: <https://www.elperiodicodearagon.com/aragon/2017/06/17/esperas-color-46914992.html>
- Lowenfeld, V., y Lambert, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maldonado. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación*(28), 158-180.
- Marín-Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar, y R. Marín, *¿Qué es la educación artística?* (págs. 115-149). l'Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Sevilla: Trillas.
- Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en estudiantado universitario. *Perfiles educativos*, XLI(166), 124-140.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 71-78.
- Núñez, C. (11 de enero de 2020). *Cuando el arte se convierte en terapia*. Obtenido de HOY Solidario: <https://solidario.hoy.es/arte-convierte-terapia-20200108075700-ntvo.html>
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artís-

- tica. En VV.AA, *Investigación en Educación Artística* (págs. 295-322). Granada: Universidad de Granada.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*(46), 1-21.
- Parres, R., y Flores, R. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49).
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Ramos, N. (2020). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, (14), 46-62. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/112>
- Reed, P., y Butler, T. (2015). Flipping the Script: When Service-Learning Recipients become Service-Learning Givers. *Theory Into Practice*, 55-62.
- Roberts, R., Terry, R. J., Brown, N. R., y Ramsey, J. W. (2016). Students' Motivations, Value, and Decision to Participate in Service-Learning at the National FFA Days of Service. *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 187-202.
- Rodríguez, M. (26 de diciembre de 2017). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Obtenido de Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa V. 3, n. 1, Páginas 29-50: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rodríguez-Gallego, M., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333.
- Rodríguez-Gómez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., y Luna-Cortes, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Sánchez, S., Brahim, C., y López, V. (2013). El proceso de aprendizaje a través de un pensamiento complejo. *Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity* (págs. 1-8). Cancún: Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013).
- Sanmartí, N., y Tarín, R. (2010). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. En VV.AA., *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. (págs. 13-16). Barcelona: GRAO .
- Sanz, A. (5 de enero de 2018). *Un proyecto con mucho arte y corazón: entrevista a Believe in Art*. Obtenido de Kalós, Artes Plásticas: <http://www.revistakalos.com/entrevista-believe-in-art/>
- Shin, J., Kim, M.-S., Hwang, H., y Lee, B.-Y. (2018). Effects of Intrinsic Motivation and Informative Feedback in Service-Learning on the Development of College Students' Life Purpose. *Journal of Moral Education*, 159-174.
- Suárez, J., y Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado : variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED ediciones.
- Tamim, S., y Grant, M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 72-101.
- Trudeau, D., y Kruse, T. P. (2014). Creating Significant Learning Experiences through Civic Engagement: Practical Strategies for Community- Engaged Pedagogy . *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 12-30.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*.

Vera, L., Rietveldt de Arteaga, F., y Govea de Guerrero, F. (2013). Docencia como ciencia productiva en las escuelas de educación de las Universidades Públicas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*(14), 95-119.

Wijnen, M., Loyens, S. M., Wijnia, L., Smeets, G., Kroeze, M. J., y Van der Molen, H. T. (2018). Is Problem-Based Learning Associated with Students' Motivation? A Quantitative and Qualitative Study. *Learning Environments Research*, 173-193.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
PERSONALES ORIENTADAS A LA MEJORA DE LA
INTERPRETACIÓN SAXO FONÍSTICA EN PÚBLICO:
REVISIÓN DE DISTINTAS FUENTES**

**DEVELOPMENT OF PERSONAL SKILLS ORIENTED TO IMPROVING SAXOPHONISTIC
INTERPRETATION IN PUBLIC: REVIEW OF DIFFERENT SOURCES**

Raúl Lledó Valor

Universidad Católica San Antonio de Murcia

RESUMEN

La interpretación en público provoca situaciones de estrés, sentimientos de frustración y ansiedad. Actualmente, proliferan las investigaciones centradas en la ansiedad y el miedo escénicos de los músicos; aunque, las investigaciones sobre metodologías específicas para afrontarlas desde el aula instrumental son prácticamente inexistentes. El objetivo principal de esta investigación es mostrar la necesidad de diseñar un programa que permita afrontar el control emocional desde el aula de Saxofón, todo ello a través de una búsqueda bibliográfica y de una revisión de las opiniones al respecto de las fuentes más directas (profesorado y alumnado). Solo así se podrán concretar propuestas de sistematización metodológica orientadas al dominio de determinadas habilidades personales beneficiosas para interpretar en público. Los resultados muestran dicha necesidad y, mediante este programa, se busca que el alumnado pueda canalizar y dirigir sus emociones ante la puesta en escena, gestionando estas para obtener una considerable mejora en la interpretación.

PALABRAS CLAVE

Enseñanzas Profesionales, habilidades personales, Saxofón, Música

ABSTRACT

Performing in public causes stressful situations, feelings of frustration and anxiety. Currently, research focused on the stage anxiety and fear of musicians is proliferating; although, research on specific methodologies to face them from the instrumental classroom are practically non-existent. The main objective of this research is to show the need to design a program that allows facing emotional control from the Saxophone classroom, all through a bibliographic search and a review of the opinions regarding the most direct sources (teachers and students). Only in this way will it be possible to specify methodological systematization proposals aimed at mastering certain beneficial personal skills to interpret in public. The results show this need and, through this program, it is intended that the students can channel and direct their emotions before the staging, managing these to obtain a considerable improvement in the interpretation.

KEYWORDS

Professional Teaching, Personal Skill, Saxophone, Music

INTRODUCCIÓN

La interpretación en público es el fin primero y último de las personas que se forman como músicos en los Conservatorios de Música. Si se atiende a esto y se considera como objetivo principal, problemas como la ansiedad y el miedo escénico que puedan sentir ante la actuación podría considerarse completamente fuera de lugar. Ahora bien, las numerosas investigaciones relacionadas con esto que se han venido publicando a lo largo de las últimas décadas (Dalia, 2004; Condado, 2004; Nagy, 2014), dan fe de la considerable notoriedad que está adquiriendo esta problemática. Lo que se está convirtiendo cada vez en un problema mayor que parece imposible de atajar es el hecho de que esta ansiedad, de que este miedo escénico surja durante los estudios realizados en los Conservatorios Profesionales de Música.

Desde nuestra experiencia formativa, profesional e investigadora, se ha terminado por llegar a la conclusión de que es necesario indagar en las raíces de estos problemas, siempre desde el aula instrumental y con el propio instrumento. Solo desde planteamientos pedagógicos novedosos relacionados con la gestión emocional, con el descubrimiento de nuestras propias habilidades emocionales, personales e interpretativas, se podrán plantear propuestas metodológicas consecuentes con las carencias y fortalezas del alumnado de Saxofón, que podrá así resolver estos problemas.

Teoría y práctica deben darse la mano, en aras de ofrecer la mejor solución o, quizá mejor, las mejores propuestas para enfrentarse a la actuación en público de forma positiva y libre de miedo y/o ansiedad. Sánchez y Fernández (1994) han investigado sobre la presión y el bloqueo que pueden surgir durante la interpretación en público, pero deben empezar a ofrecerse soluciones a esto, puesto que ya ha sido ampliamente estudiado que hay un problema real que puede llegar a incapacitar al intérprete. Se necesita ofrecer líneas de actuación didáctica para el aula de Saxofón, que ofrezcan soluciones a los problemas emocionales que pueden aparecer cuando se interpreta en público, siempre desde aquello que el músico necesita a nivel personal para hacerle frente: es decir, el trabajo de unas habilidades personales que tengan especial reflejo en unas habilidades interpretativas propias del saxofonista, en este caso.

Las respuestas obtenidas entre el alumnado y profesorado de Conservatorios de Grado Profesional de Música reflejan su incapacidad para hacer frente a las emociones derivadas de la interpretación en público. Por tanto, de las entrevistas se deduce que, el primer paso estaría en aprender a controlar las emociones negativas que surgen con la interpretación; seguido del trabajo y la maduración de unas determinadas habilidades personales (Lledó, 2016): el autoconcepto, el autocontrol, la automotivación y la empatía.

Atendiendo a todo esto, el objetivo de esta investigación se ha centrado en demostrar la carencia del trabajo de las habilidades personales en los Conservatorios de Música, mediante entrevistas a los principales agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje (discente y docente), así como mediante una revisión teórica. Solo mediante una triangulación de la información que parta del análisis teórico, además del acercamiento a la realidad de las aulas a través de las entrevistas a las fuentes más directas para el estudio de la didáctica instrumental, se podrá conocer qué necesita el alumnado atendiendo a la situación real de las aulas. Eso sí, sin olvidar que el profesorado necesita abastecerse de recursos para poder atender al alumnado en cuanto al manejo de la interpretación en público; de ahí, las pautas finales incluidas en este documento.

DESARROLLO

Se ha realizado una investigación descriptiva y de tipo bibliográfico. Atendiendo a la primera, se ha pretendido mostrar la clara carencia del estudio de las habilidades personales en los Conservatorios de Música, a raíz de las entrevistas realizadas. Atendiendo a su naturaleza analítica, ha venido dada por la recopilación de la información mediante las encuestas realizadas al alumnado. Asimismo, proporciona una base de conocimiento para llevar a cabo otra investigación cuantitativa, tal y como se verá más adelante con los datos obtenidos de las entrevistas, así como de las fuentes bibliográficas consultadas. Además, se han seguido las directrices de la investigación correlacional, puesto que se ha llevado a cabo para medir dos variables: habilidades personales y éxito interpretativo en público.

De manera que, el principal objetivo ha sido encontrar la relación existente entre el desarrollo de las habilidades personales durante

la interpretación en público y el éxito de este señalando, asimismo, la carencia del trabajo de estas habilidades en los Conservatorios de Música. Todo esto a raíz de la información obtenida bibliográficamente y de los datos del profesorado y del alumnado. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos vendrían a confirmar la validez de los resultados obtenidos.

Revisión teórica sobre emociones

Música y emociones es una temática que ha ido viendo aumentadas sus publicaciones relacionadas. Ahora bien, no son tan numerosas cuando se trata de investigaciones desarrolladas en el ámbito de los Conservatorios de Música: Moreno (2003), Albornoz (2009) y Meyer (2001) son algunos de los escasos ejemplos. Aunque, si se da un viraje hacia la psicología, las investigaciones sobre inteligencia emocional en los espacios formativos musicales (bien de Enseñanzas Profesionales o Superiores), sí pueden encontrarse en mayor número como, por ejemplo, las de Berrocal y Pacheco (2004) y Conangla (2004). No obstante, aunque puedan encontrarse cada vez en mayor número y en relación con las enseñanzas musicales, no se cuenta con ninguna centrada en un posible marco metodológico que pueda dar muestras de cómo enfocar esta problemática del trabajo emocional desde el aula instrumental. Así pues, no puede terminarse de abordarse la cuestión de cómo enfrentarse al miedo y la ansiedad escénica si, previamente, no se han trabajado las emociones en el aula de instrumento.

La causa de esta falta de investigaciones de especialistas en el área musical para dicha área puede ser el perfil formativo del titulado en Música. Extendería los márgenes de esta investigación el comentar la continua denuncia del profesorado con el Título Superior de Música sobre la equivalencia o conversión en Grado de sus titulaciones superiores. Pero, resulta lícito considerar que una cosa pueda llevar a la otra: el acceso a estudios de postgrado por no tener dicho estatus era más complicado hace una década. Afortunadamente, esto ha ido cambiando gracias a la profusión de estudios de Máster y Doctorado en didácticas específicas, teniendo cabida los titulados superiores. Incluso, algunas de las Tesis Doctorales consultadas, han sido realizadas interdisciplinariamente con áreas de psicología: Balsera (2005), Ramos (2009) y Bernard (2015). Ahora bien, ninguna de ellas estaba centrada en el Saxo-

fón, por lo que sigue quedando demostrada la necesidad de promover investigaciones relacionadas con esta especialidad instrumental, orientada a conformar todo un corpus científico-técnico que dé mayor presencia científica al titulado de estos Conservatorios Superiores de Música.

Siguiendo este camino de las investigaciones doctorales, v Condado (2004), Orobiogioicoechea (2012), Rosenfeld (2010) y Nagy (2014), han centrado su interés en cómo controlar el miedo escénico del intérprete. No obstante, insistimos en el hecho de que no hay investigaciones previas que se hayan centrado en el desarrollo de habilidades específicas desde las aulas de formación, con su consiguiente desarrollo práctico para dar solución a las problemáticas emocionales derivadas de la posible interpretación en público. Y, obviamente, mucho menos en relación con nuestra especialidad instrumental, lo que dota de especial relevancia a los resultados aquí presentados que se han concretado en las pautas propuestas en epígrafes siguientes.

Autores como Moreno (2003) y Cabrera (2003) han investigado sobre la importancia de la discriminación de los estados anímicos y las posibilidades que ofrece al intérprete el aprender a usar esta información como una forma de guiar sus actuaciones musicales. Por su parte, Balsera (2005) ha centrado su atención en el trabajo emocional desde el Conservatorio de Música, llegando a señalar los amplios beneficios de seguir los postulados de Goleman (1999) sobre la inteligencia emocional: mejoras en la habilidad instrumental, mejoras en la sensibilidad auditiva, mejoras en la autonomía interpretativa y mejoras a nivel comunicativo. Aunque, nuevamente, ninguno de los autores citados termina de concretar didáctica o metodológicamente sus observaciones sobre los problemas derivados de la interpretación y los beneficios del control emocional. El profesorado necesita recursos didácticos con éxito demostrado que puedan adaptarse a sus propios espacios educativos, atendiendo a su contexto y características propias.

En este sentido, investigaciones como las de Bernad (2015) ya irían acercándose más a lo comentado: presta especial atención al profesorado como principal responsable del proceso formativo general y emocional del alumnado. Atendiendo a esto, propone un programa para capacitarles profesionalmente, a partir de unas

técnicas que aporten beneficios emocionales al alumnado. Y, esta vez sí, su investigación está centrada en el alumnado de los Conservatorios de Música. Estaría más cercano a lo pretendido desde nuestra investigación, pero desde aquí se hablaría de habilidades personales específicas para la interpretación en público, más allá de centrarse en el mero desarrollo de la inteligencia emocional del músico.

Como se ha comentado anteriormente, las referencias al miedo escénico son muy numerosas (Dalia, 2004; Dalia y Pozo, 2006), lo que ha permitido ir dando forma a un nuevo campo de interés para el área musical en clara relación con el área psicológica. Derivado de esta amistad interdisciplinar, se han publicado multitud de Tesis Doctorales en relación con la inteligencia emocional y la Música en las Enseñanzas Artísticas: por ejemplo, Berrocal y Pacheco (2004), Galindo (2005) o Salmurri (2004). La relativa o aparente facilidad para publicar en esta línea, viene debida a la estrecha relación entre Música y emoción señalada por autores como Koelsch (2012).

Revisión teórica sobre habilidades personales

Cuando se habla de habilidades en relación con la Música, se tiende a pensar en ellas como referidas a la mayor o menor facilidad o predisposición a la interpretación musical, en la línea del talento o de la práctica diaria (Malbrán, 2003); o bien referidas a la audición (Shifres y Holguín, 2015); o, incluso, a nivel específico musical (Sebastiani y Malbrán, 2003). Sin embargo, desde esta investigación, se pretende conducir el concepto hacia aquellas cualidades que debe trabajar el intérprete para enfrentarse al público.

Entre los principales autores que han investigado sobre habilidades personales en el ámbito formativo-profesional de la Música, destaca Conangla (2004), quien define una serie de habilidades que deben estar en posesión del intérprete a la hora de enfrentarse al público: el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación y la empatía. Estas habilidades han sido tomadas como punto de partida para conformar las pautas didácticas en el aula de Saxofón, que lleven a afrontar positivamente la interpretación en público.

En relación con estas habilidades, Vera, Cantos y Arrebola (2012) consideran que el auto-

concepto es una habilidad que delimita (tanto positiva como negativamente) la interpretación musical, puesto que la satisfacción propia ante la interpretación será la que determine qué autoconcepto tiene el intérprete. Sin embargo, siguen sin observarse pautas didácticas para su trabajo desde el aula instrumental.

En cuanto a la automotivación, Lindenfield (1998) ha señalado que es la habilidad que posibilitará que el alumnado supere las posibles dificultades interpretativas sobre el escenario.

No se han encontrado investigaciones centradas en la habilidad del autocontrol, referida a las interpretaciones en público. Es una habilidad tradicionalmente asociada a las investigaciones del ámbito de la Educación Especial (TDAH, etc.).

Finalmente, en cuanto a la empatía, desde esta investigación, ha sido considerada como la más relevante de entre las mencionadas por Conangla (2004). Chapin, Jantzen, Scott, Steinberg y Large, (2010) consideran que la comunicación que se produce durante la interpretación musical entraría en la categoría de proceso empático: tendemos a ponernos en el lugar del otro cuando interpreta, es decir, sentimos el dolor o la alegría que transmite/comunica su interpretación. De hecho, Meyer (2001), incluso señala que, el bagaje personal de cada oyente permite que la experiencia auditiva culmine en cierto grado de afecto ante la interpretación escuchada. Pero, nuevamente, las investigaciones se quedaban en mostrar efectos, causas, consecuencias, etc., de esa relación música-psicología-emociones, sin especificar posibles directrices para formar al alumnado desde los Conservatorios de Música.

No puede olvidarse que la carencia de investigaciones centradas en la didáctica, en relación con la adquisición de este tipo de habilidades citadas, no deja de deberse a la amplia y tradicionalmente extendida pedagogía imitativa de los Conservatorios de Música, que ha sido señalada por distintos autores (Bernabé y Garres, 2018). Aunque, sí han podido encontrarse algunas propuestas didácticas centradas en el desarrollo de habilidades metacognitivas (Peral y Dubé, 2012), que de forma tangencial podrían considerarse próximas a lo pretendido y presentado en estas páginas.

Entrevistas al profesorado y al alumnado

Los datos se han dividido en cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, a nivel cuantitativo, de entre las encuestas realizadas al alumnado participante (40 estudiantes de Conservatorio de Música de Grado profesional), se extrae que el 90% sí tiene problemas para gestionar sus emociones durante la interpretación en público, frente al 10% que no tiene. Asimismo, también se extrae que, el 80% de los encuestados cree que no se les prepara en el Conservatorio Profesional de Música para afrontar con éxito la gestión y control de las emociones durante la interpretación en público, frente al 10% que opina que se les prepara de forma regular y un 10% que afirma que sí se les prepara.

¿Tienes problemas para gestionar tus emociones durante la interpretación en público?

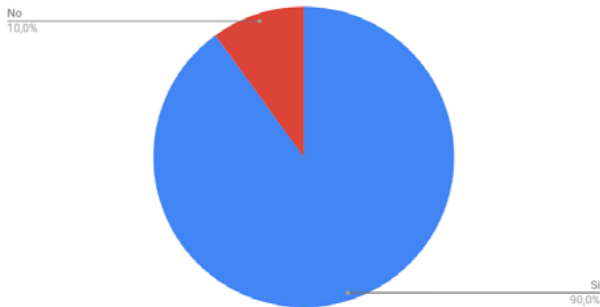


Figura 1. Respuestas alumnado pregunta 1 (Fuente: elaboración propia)

Por tanto, una vez realizadas las encuestas y publicados los resultados, se deduce que sí que hay problemas para gestionar las emociones durante la interpretación en público y que el control de las emociones durante el mismo ayudaría a garantizar un mayor éxito interpretativo, tal como afirman Moreno (2003), Albornoz (2009), Meyer (2001), entre otros. Asimismo, una gran parte de los encuestados, tanto alumnado como profesorado, cree que no se les prepara para gestionar dichas emociones, tal y como afirman investigadores como Berrocal y Pacheco (2004) y Conangla (2004).

Esto evidencia la falta de una metodología que ayude al desarrollo de estas habilidades desde el aula instrumental específica como medio de mejorar la interpretación en público, en la línea de lo argumentado por Balsera (2005),

Ramos (2009) y Bernad (2015), centrados en las habilidades personales de los intérpretes desde un enfoque próximo al de la inteligencia emocional, más psicológico que didáctico musical.

¿Durante la formación Profesional en Conservatorios de Música, crees que se os prepara para afrontar con éxito la gestión y control de las emociones durante la interpretación en público?

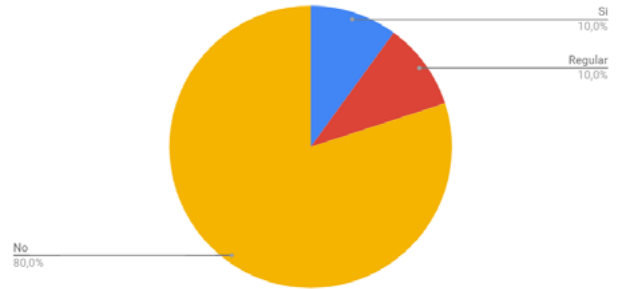


Figura 2. Respuestas alumnado pregunta 2 (Fuente: elaboración propia)

En segundo lugar, a nivel cualitativo, se han podido extraer interesantes datos de las informaciones facilitadas en las entrevistas al profesorado y alumnado. Centrémonos en los datos obtenidos en las entrevistas al alumnado, en aras de justificar los datos cuantitativos comentados en las Figuras 1 y 2.

Respecto a la primera pregunta planteada, ¿Consideras que sabes gestionar tus emociones cuando interpretas en público?, el alumnado señaló una importante distinción, pero que realmente no debería habérsela planteado: el número de público y el espacio donde se realice la interpretación pública. En este sentido, la Estudiante 1 señaló que “[...] si es para un público reducido y no es un concierto importante, normalmente lo gestiono mejor”. Autores como Bernabé y Garres (2018) han propuesto actividades de público graduado para hacer frente a este tipo de problemáticas desde el aula de Clarinete, que bien podrían aplicarse en cualquier aula instrumental.

Una estudiante llegó a señalar que “Está muy de moda la educación emocional [...] reconozco que a los alumnos nos interesaría mucho poder desarrollarla” (Estudiante 5). Aquí estaba mostrando que el profesorado no parecía interesarse en esta temática “tan de moda” en las aulas actuales, pero que no parece haber terminado de asentarse en la parte práctica de la enseñanza instrumental.

Fueron muchos los estudiantes que señalaron la frustración (Estudiante 6), la presión (Estudiante 4) y la dificultad de superación de los problemas (Estudiante 3). Todos estos pueden considerarse conceptos clave que vendrían a explicar por qué la Figura 1 muestra ese resultado. El alumnado entrevistado se veía incapaz de enfrentarse positivamente a la interpretación y, en aquellos casos que señalaron que sí podrían hacerlo, siempre incluían algún comentario que matizaría su consideración: “[...] viene condicionado por mi actitud y predisposición con la que asumo un concierto” (Estudiante 2).

Y, en cuanto a la segunda pregunta al alumnado, ¿Crees que es suficiente estudiar únicamente la partitura, o son relevantes también otros factores?, podría considerarse que sería la más indicada para reorientar las clases de Saxofón, justo en la línea de lo pretendido con esta investigación. Así pues, en las respuestas del alumnado se observaba cierta ambigüedad que venía a contradecir la claridad del porcentaje negativo de la Figura 2. Destaquemos algunas de las opiniones vertidas: “[...] nos centramos casi siempre en el estudio de la partitura, no entramos en profundidad con otras cuestiones con el profesor” (Estudiante 1) o “[...] prácticamente en las clases no se entra en mucho detalle acerca de otras cuestiones” (Estudiante 3).

Aunque otros estudiantes tenían claro que “[...] la partitura no lo es todo” (Estudiante 2), eran conscientes de que el profesorado veía más relevante la práctica técnica específica, bien por el límite temporal, bien porque no contaban con recursos pedagógicos para ello. Sin embargo, solo el estudiante 5 indicó qué sería necesario trabajar: “[...] la concentración, la seguridad en uno mismo, saber disfrutar de lo que haces”.

De especial relevancia fue la opinión de la Estudiante 4: “Es imprescindible también abordar otras cuestiones, el problema es cómo hacerlo, porque no tenemos ninguna guía [...]”. Aquí puede observarse cómo el alumnado no es que se planteara qué debía hacer el docente, sino que parecía considerar que eran ellos, por su cuenta y riesgo, quienes debían prepararse de forma autodidacta.

Así, llegamos a los datos obtenidos de las entrevistas al profesorado. Se les plantearon las siguientes cuestiones: ¿Considera que su

alumnado sabe gestionar sus emociones cuando interpreta en público? y ¿Qué aspectos relevantes cree que debería trabajar el alumnado para garantizar una buena interpretación musical en público? ¿Cree que es suficiente estudiar únicamente la partitura, o son relevantes también otros factores? Esta última pregunta, subdividida en dos, permitió conocer posibles factores que consideraban que debían trabajarse o que, directamente, ya estaban trabajando. Sobre esto último, los datos aportados por el alumnado ya iban a mostrar la fiabilidad de unas u otras informaciones.

En cuanto a la primera pregunta, en su mayoría, el profesorado señaló que: “En la mayoría de los casos detecto ciertos problemas [...]” (Docente 1), “En general, observo una tendencia a la negatividad de los pensamientos [...]” (Docente 2) y “Gestionar no, a veces algunos se toman mejor las cosas y otros peor [...]” (Docente 6). Salvo el Docente 4, que indicó que “Encuentro de todo, hay quien sí que es capaz de llevar una actitud positiva y normalmente progresa [...]”.

Es digna de destacar la valoración positiva de la implicación del alumnado en su propio desarrollo interpretativo en público: “Considero que muchos de ellos ponen todo su empeño y se esfuerzan en intentar mejorar siempre su interpretación en público [...]” (Docente 3). Así como merece especial mención el Docente 5, que hace cierta autocrítica respecto a las implicaciones de su enfoque didáctico en la gestión emocional ante la interpretación en público: “[...] siempre nos fijamos en la interpretación, en los detalles técnicos y pocas veces nos paramos a pensar en las emociones producidas por el intérprete [...]”. El siguiente paso sería, entre la motivación del alumnado y la autocrítica, la promoción y el desarrollo de propuestas didácticas que pudieran desarrollarse durante la clase instrumental, en aras de garantizar la eliminación de términos que ha nombrado el profesorado y que tienden a asociarse con la interpretación en público: “[...] se frustra [...]” (Docente 4), “[...] negatividad [...], miedo a las críticas [...]” (Docente 2) y “[...] miedo a fallar, temor a no cumplir las expectativas...” (Docente 1). De este modo, quedarían justificados los datos concernientes a la Figura 1 del alumnado.

Si atendemos a la información derivada de la pregunta dos, se obtuvieron los siguientes datos de interés. El Docente 1 señaló como

aspecto más esencial para la interpretación el hecho de contar con confianza en sí mismos, los Docente 3 y 5 indicaron la actitud, el Docente 4 señaló que “[...] la clave está en salir a disfrutar [...]”, mientras que el Docente 6 insistió en la experiencia como aspecto clave.

Aunque, algunos de los participantes no aportaron información clara, limitándose a señalar que “[...] el problema es que es una tarea realmente compleja, ya que, son muchos factores los que intervienen en el proceso de aprendizaje musical, y como profesores, no podemos abordar todos los problemas” (Docente 2). Aquí quedaría perfectamente demostrada la información aportada por el alumnado relativa a que no abordaban nada más que aspectos técnicos en el aula instrumental de Saxofón. Por eso, se hace tan significativo investigar en aplicaciones didácticas, en nuevas propuestas metodológicas que lleven a eliminar este tipo de situaciones.

Propuestas didácticas para el aula de Saxofón

Respecto a la revisión de la literatura centrada en posibles propuestas existentes relacionadas con lo anteriormente mencionado, se cuenta con algunas muy escuetas y en la línea de las habilidades personales planteadas por Conangla (2004), en este caso, para el aula de Saxofón (Lledó, 2016) que es la que ocupa nuestra atención:

1. Autoconcepto: promoción de la reflexión sobre su visión con el instrumento en sus distintas posiciones. A partir de esta, se podrá iniciar una conversación sobre sus consideraciones sobre la visión de sus iguales respecto a él mismo como forma de indagar más en su imagen de sí mismo.
2. Automotivación: ejercicios de interpretación en pie (supone cierta dificultad que no surge cuando se toca sentado) y con distintos instrumentos de la familia del Saxofón sin calentamiento previo (por ejemplo, Tenor o Barítono precisan de mayor tiempo de calentamiento por la potencia pulmonar implícita determinada por la propia “fisiología” del instrumento). Se trataría de trabajar todo esto de forma que se pudiese ir comentando cómo se sienten ante estas frustraciones y cómo consideran que pueden enfrentarse a ellas, qué tipo de soluciones podrían darles. La verbalización es una

parte muy importante de todo este proceso formativo, ya que se ha podido deducir de las entrevistas que el alumnado necesita expresarse para comprender mejor qué le sucede ante la interpretación. Necesitan sentirse motivados primero (García y Giménez, 2010), esto como paso inicial para poder “querer” enfrentarse a sus miedos.

3. Autocontrol: mediante audiciones en el aula con estudiantes, se preguntará al alumnado qué tipo de reacciones siente ante esta situación. Con este tipo de ejercicios, el alumnado no solo aprende a controlar sus propias reacciones gracias al autoconocimiento de estas, sino que esto le lleva a poder mejorar su propio autoconcepto al sentirse capacitado para gestionarse a sí mismo. Autocontrolarse no es reprimirse a uno mismo, negarse los propios sentimientos (Morán, 2009), sino aprender a controlarlos para que no repercutan negativamente en nuestra actuación. Y, ante esto, solo trabajando desde la verbalización y la exteriorización se podrá conseguir el éxito interpretativo.
4. Empatía: el conocimiento de los sentimientos “del otro” puede aportar grandes beneficios a la propia interpretación. En este sentido, trabajar los propios miedos desde la observación de la actuación ajena puede ser gratamente positivo para el alumnado; puesto que, así, se es más consciente de errores que quizá podrían estarse cometiendo, podemos aprender posibles soluciones a nuestras propias dificultades interpretativas... Por eso es tan importante observar y reflexionar positiva y conjuntamente sobre las actuaciones ajenas.

CONCLUSIONES

La principal aportación de esta investigación, atendiendo al objetivo inicialmente planteado, es mostrar lo necesario de implementar una metodología orientada a mejorar la interpretación en público desde el trabajo de las habilidades personales e instrumentales que se han considerado imprescindibles. Esto último ha venido determinado por el estudio de campo realizado con alumnado y profesorado, fuentes directas para el estudio de la formación didáctica instrumental que tan poco ocupa el campo investigador en nuestro país. Al menos así ha podido deducirse tras la revisión bibliográfica realizada, que ha dado muestras de la escasez bibliográfica en relación con la didáctica en

los centros de formación musical.

Las consideraciones del profesorado y del alumnado entrevistado, han mostrado cómo estos últimos podrían mejorar sus interpretaciones públicas si contasen con momentos específicos durante el desarrollo de sus clases. Solo así podrán adquirir y/o desarrollar una serie de habilidades personales que los lleven a controlar y gestionar sus emociones durante la interpretación en público, posibilitándose así un mayor éxito durante la actuación. Solo sistematizando metodológicamente y de forma novedosa, alejándose de la tradicional pedagogía imitativa, se podrán obtener resultados positivos ante la eliminación o disminución de la ansiedad y el miedo escénicos. De las palabras del alumnado puede deducirse que sus problemas ante la interpretación en público pueden deberse a carencias durante su proceso de enseñanza/aprendizaje instrumental; aunque, la legislación de las enseñanzas de Música incluya referencias a la práctica de actuaciones en público para ir habituando al alumnado a su futuro profesional, no siempre se corresponden con adecuadas prácticas previas en el aula para capacitarlos ante la actuación.

Con esta investigación, que ha ofrecido una triangulación de la información bibliográfica con la obtenida entre el profesorado y el alumnado, se ha pretendido esbozar unas breves pautas finales que lleven a reorientar el proceso formativo en el aula de Saxofón. Solo así el alumnado de esta especialidad podrá obtener cierto control sobre sus emociones más negativas, que son las que terminan llevándole a desarrollar miedo ante la actuación en público. Las ideas de Goleman (1999) relacionadas con la inteligencia musical, así como con la inteligencia emocional (Morcillo, 2014), serán fundamentales para canalizar y dirigir las emociones del estudiantado, todo en aras de conseguir un autoconocimiento emocional que lleve a garantizar la gestión emocional, una vez conseguida la identificación de dichas emociones que supondría, a su vez, un reconocimiento del propio estado emocional.

Sintetizando, solo desde la formación del alumnado en el aula reglada se podrá iniciar el camino del cambio hacia un músico preparado para la interpretación en público.

REFERENCIAS

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Balsera, F. J. (2005). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bernabé, M.; Garres, F. J. (2018). La prueba de acceso al Grado Superior de Clarinete: pautas de actuación metodológica desde el Tercer Ciclo de las EE.PP. de Música. *Revista Curriculum*, 31, 57-75.
- Bernad, L. L. (2015). *PIEC: programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berrocal, P. F.; Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, 80, 59-78.
- Buendía, L.; Colas, P.; Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cabrera, I. M. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Chapin H.; Jantzen K.; Scott, J. A.; Steinberg, F.; Large, E. (2010). Dynamic Emotional and Neural Responses to Music Depend on Performance Expression and Listener Experience. *PLoS ONE*, 5(12), e13182.
- Conangla, M. (2004). Acompañar en un viaje emocional: la inteligencia emocional aplicada a la relación de ayuda. *Revista ROL de enfermería*, 27(3), 42-50.
- Condado, M. R. (2004). *Control del miedo escénico: guía práctica para músicos con ejercicios progresivos*. Rubio Condado.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Mundi Música.
- Dalia, G.; Pozo, A. (2006). *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Mundi Música.

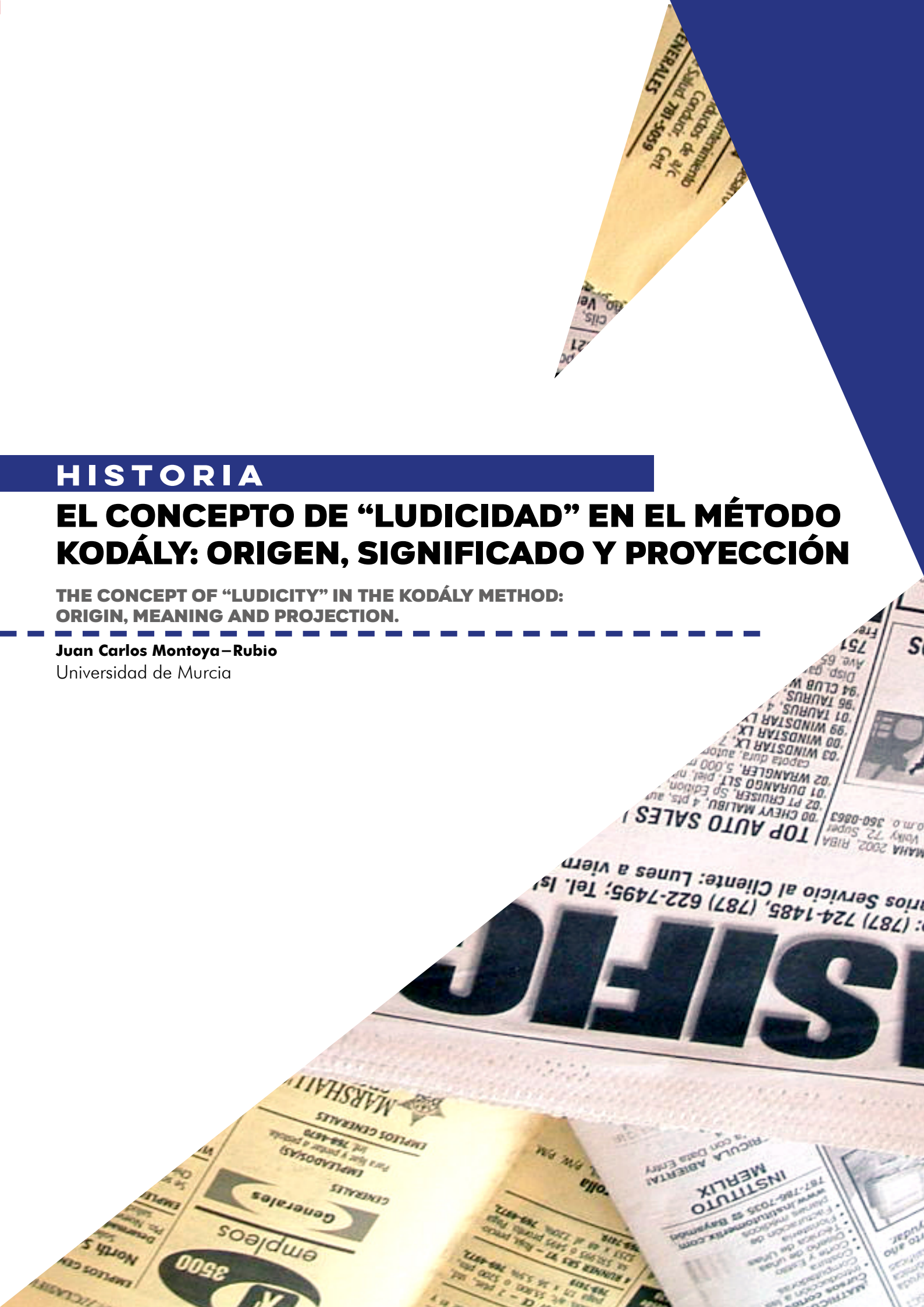
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. ICCE.
- García, M.; Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. Chichester (UK): Wiley and Blackwell.
- Lindenfield, G. (1998). *Automotivación: cómo desarrollar la energía personal para vivir con éxito y superar las dificultades*. RBA.
- Lledó, R. (2016). Las habilidades interpretativas y personales del músico: programa para mejorar la interpretación saxofónica en público. En E. López, D. Cobos, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Dir.), *Libros de Actas de INNOVAGOGÍA 2016* (pp. 94-102). AFOE.
- Malbrán, S. (2003). Desarrollo de habilidades musicales en la formación musical profesional. Una visión a partir de la investigación y la didáctica. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3, 23-31.
- Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Alianza.
- Morán, M. C. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista digital universitaria*, 10(11), 1-13.
- Morcillo, P. M. S. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de régimen especial en los conservatorios de música. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 187-198.
- Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 20, 213-226.
- Nagy, J. (2014). El miedo escénico. *Temas para la educación*, 26, 1-5.
- Orobiogicoechea, E. (2012). *La presencia escénica en el intérprete musical: un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.). (2012). *Diversidad y escuela: actividades para la socialización*. Saarbrücken. Editorial Académica Española.
- Peral, M.; Dubé, F. (2012). Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades metacognitivas del alumno de instrumento con el fin de maximizar la eficacia de sus prácticas. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1(1), 36-47.
- Ramos, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical: análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Universidad de León.
- Rosenfeld, K. (2010). Miedo escénico: prevención activa con jóvenes músicos. *Eufonía: Didáctica de la música*, 48, 80-86.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Paidós.
- Sánchez, L. P.; Fernández, O. D. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados. *Faisca: Revista de altas capacidades*, 1, 103-127.
- Sebastiani, A.; Malbrán, S. (2003). Las Habilidades Musicales "Clave": Un estudio con músicos de orquesta. *Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 3, 1-7.
- Shifres, F.; Holguí, P. (2015). *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e Investigación*. GITEV.

HISTORIA

EL CONCEPTO DE “LUDICIDAD” EN EL MÉTODO KODÁLY: ORIGEN, SIGNIFICADO Y PROYECCIÓN

THE CONCEPT OF “LUDICITY” IN THE KODÁLY METHOD:
ORIGIN, MEANING AND PROJECTION.

Juan Carlos Montoya–Rubio
Universidad de Murcia



RESUMEN

El factor lúdico es una de las premisas básicas de los métodos educativos que cambiaron la enseñanza musical desde principios del siglo XX. La práctica totalidad de las aportaciones metodológicas que han tenido éxito en los últimos tiempos han enfatizado, de uno u otro modo, este elemento. El artículo aborda los antecedentes de esta tendencia al juego en el método de Zoltán Kodály, para argumentar que, en su día, la ludicidad tuvo un sentido de ruptura con los modelos anteriores pero que, en el presente, este elemento precisa una nueva mirada.

Los planteamientos lúdicos hunden sus raíces en modelos generalistas que, a su vez, tuvieron como referentes las ideas, entre otros, de Rousseau, Pestalozzi o Froebel. En la pedagogía musical se puede trazar una progresiva adopción de algunas de las nociones de estos pioneros, con Chevais, Jaques-Dalcroze o Montessori amparando esta nueva filosofía educativa. Analizar algunas de las reflexiones en torno a lo lúdico en Kodály servirá para poner de manifiesto el valor que tuvo en su día y la necesidad de acomodación a la escuela del presente. Consecuentemente, se discute la posibilidad de adaptación lúdica de las estrategias pedagógicas delineadas por el pedagogo húngaro en los actuales contextos educativos. En este sentido, se plantean formas de ajustar los criterios propios de la gamificación a la tradicional ludicidad, explorando posibilidades que pasan, principalmente, por la capacitación de los docentes.

PALABRAS CLAVE

Educación estética, educación artística, Escuelas de España, prensa pedagógica, Historia de la Educación. Relación profesor-alumno

ABSTRACT

The ludic factor is one of the basic premises of the educational methods which changed music teaching since the beginning of the 20th century. All the methodological contributions that have been successful in recent times have emphasized, in one way or another, this element. The article addresses the antecedents of this tendency around the game in the method of Zoltán Kodály, to argue that, in its day, ludicity had a sense of rupture with previous models but that, at present, this element requires a new point of view.

The ludic approaches are rooted in generalist models that, in turn, had as references the ideas, among others, of Rousseau, Pestalozzi or Froebel. In music pedagogy, a progressive adoption of some of the notions of these pioneers can be traced from Chevais, Jaques-Dalcroze or Montessori, which supporting this new educational philosophy. The analysis of some reflections about Kodály will serve to highlight, on the one hand, its past value and, on the other hand, the need to accommodate it to the school of the present. Consequently, it is discussed the possibility of ludic adaptation of the pedagogical strategies outlined by the Hungarian pedagogue in current educational contexts. In this sense, ways of adjusting the criteria of gamification to traditional playfulness are proposed, exploring possibilities based on teacher training.

KEYWORDS

Aesthetic Education, Artistic Education, Escuelas de España, Pedagogical Press, History of Education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea el asentamiento y proyección del concepto de ludicidad en uno de los principales métodos pedagógico musicales, el creado por Zoltán Kodály (1882–1967). Ello, de entrada, supone contradicciones que hemos de señalar, ya que, aunque el músico y pedagogo húngaro no se refiriera a sus enseñanzas como método en sí (Benedict, 2009), son tantas las derivaciones de sus prácticas en torno a una regla pautada –un modelo–, que habremos de describir el conjunto de sus planteamientos de esta manera. Por otro lado, se asume con naturalidad el concepto de ludicidad para describir el aprendizaje conectado con elementos derivados del juego cuando el propio término, a pesar de su generalización, no está recogido en el Diccionario de la Lengua. Por tanto, entre las aristas que trataremos de desentrañar a lo largo del texto, remarca- mos que tanto el “método” como la “ludicidad” serán expresiones utilizadas por conveniencia.

La primera circunstancia a resaltar es que un número significativo de referencias en torno a la educación enfatizan la importancia del acercamiento a lo lúdico, con el fin de conducir al alumnado a experiencias y hábitos exploratorios encaminados hacia conocimientos concretos (Galvis Panqueva, 1998). Dichas ideas se fundamentan en la fortaleza de la sociedad del conocimiento para facilitar aprendizajes integrados y consolidados (Moreira, 2012), gracias a procedimientos basados en metodologías lúdicas.

Además, en lo que atañe al ámbito musical, estas premisas ahondan en dos elementos centrales: el desarrollo de la competencia emocional (De Moya Martínez, Hernández Bravo y Hernández Bravo, 2009) y, lo que resulta más esclarecedor para nuestros intereses, el diseño de los métodos de enseñanza (Alcázar, 2010; De Souza Siufi y Pires Cabrera Berg, 2020).

En relación a la última idea, se constata que no es tan frecuente hallar ejemplos específicos del desarrollo de estos métodos a partir de actividades concretas, sino que, más bien, suele ser argüido el mantra del elemento lúdico como panorama general en torno al cual se cimientan estas aproximaciones pedagógicas, sin una mayor concreción. En el entendimiento generalizado de que los estudiantes han de cumplir con las contingencias de un método concreto para acceder a los beneficios que

promete, la bandera de la ludicidad suele ser blandida sin concreción como emblema capacitador y resorte de fascinación. Esta laxitud, en la actualidad, ha derivado en una adaptación de los métodos pedagógicos clásicos, que han acabado por generar una praxis mixta en la aplicación del enfoque lúdico a la enseñanza reglada (Montoya-Rubio, 2017), si bien, como señalamos, dicha acomodación no siempre es fruto de la reflexión en torno a los modelos que se enseñan, sino de una reiteración discursiva.

De esta forma, todos los criterios metodológicos –en la terminología de Hemsy de Gainza, (2004)– desde los métodos activos (Chevais, Jaques-Dalcroze, Willems, Martenot) pasando por los instrumentales (Orff, Kodály, Suzuki) y llegando a los creativos (Paynter, Murray Schaffer) compartirían de manera homogénea el talante lúdico, lo cual omite una serie de matizaciones muy particulares ligadas al origen y desarrollo de cada uno de ellos. Así, los diversos criterios de actuación, aunque alberguen ciertas similitudes, no responden a un mismo patrón. De ahí el interés por delinear algunos de los aspectos básicos en torno a uno de los principales activos metodológicos de la escuela actual, el alumbrado por Zoltán Kodály.

Por consiguiente, el principal objetivo que se plantea este artículo es el de extraer antecedentes relevantes del concepto de ludicidad que sirvieran a Kodály como corolario sobre el cual plantear sus propias propuestas prácticas, y reorientar estas premisas a la escuela actual, ya que las ideadas en origen carecen de sentido completo hoy en día, por los cambios sociales sobrevenidos tras décadas de implementación del método. Ello nos invitará a plantearnos las premisas lúdicas sobre las que se cimentaban los tradicionales movimientos de renovación escolar, especialmente en su orientación hacia la pedagogía musical. Igualmente, serán objeto de análisis las prácticas específicas del modelo del pedagogo húngaro y las posibilidades de futuro que se atisben en su reformulación, a partir de su ligazón con nuevos métodos y recursos.

HUELLAS DEL ENFOQUE LÚDICO

Si, como hemos señalado en las líneas precedentes, existe tendencia a asumir sin excesiva reflexión la asimilación de un enfoque lúdico en torno a los métodos musicales que surgieron durante el siglo XX, es posible argumentar, como señala Benedict (2009) que, en realidad,

se busque legitimación a estos modelos a través de personalidades pasadas, tales como Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827) o Froebel (1782–1852), garantes del cambio educativo. Ciertamente, en ellos se hallan algunas de las primeras claves interpretativas en torno al modo de alentar a los niños menos estimulados hacia la educación, de forma que sean un buen repositorio de intenciones para posteriores planteamientos pedagógicos:

No imagino cosa ninguna que con un poco de maña no se pueda hacer que gusten de ella, y aun con pasión los niños, sin excitar ni su vanidad, ni su emulación, ni sus celos. Bástanos su vivencia y su espíritu de imitación, especialmente su alegría natural, instrumento que tiene asa tan sólida, y que preceptor ninguno ha sabido manejar. En todos los juegos en que están convencidos que no es más que juego, sin quejarse, y riéndose, sufren lo que sin eso no sufrirían sin verter raudales de lágrimas (Rousseau, 1821, p. 159).

Además, en estas referencias se pueden hallar incipientes elementos propios del viraje hacia un aprendizaje menos magistral y más fundamentado en la colaboración con los compañeros, en la influencia del saber compartido (Pestalozzi, 1894, p. 227) que acabará por conducirnos a la educación basada en la experiencia del propio Dewey (1997).

Es, por tanto, un caldo de cultivo ideal para los procedimientos lúdicos musicales, si bien, a principios del siglo pasado, existía aún otra dificultad a salvar: la de la arraigada tendencia a la enseñanza de la música por medio de la repetición constante. En la superación de esta traba habían surgido enfoques que pretendían romper los rígidos corsés de los modelos en los que el docente poseía el control absoluto de lo que sucedía en sus clases. Ello, junto con los referentes que Kodály tomó de prácticas educativas preexistentes para dotarlas de un nuevo vigor, puede interpretarse como un naciente recorrido hacia sus propios procedimientos lúdicos.

En esa senda hacia la liberación metodológica juegan un importante papel algunos de sus contemporáneos, especialmente Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), María Montessori (1870–1952) y Maurice Chevais (1880–1943). Este último es señalado por Madurell (2010) como pionero en la preocupación por

el funcionamiento psicológico infantil, siendo para él el primero en fundamentar sus tesis musicales en la acción, no tanto en la recepción pasiva. De esta forma el paso de lo teórico a lo sensitivo puede ser visto, más allá de un criterio operativo, como un indicio de la embrionaria predisposición a la ludicidad, que alcanzaría cotas más nítidas poco después. Así, es Jaques-Dalcroze quien ha de ser reconocido como uno de los pedagogos incardinados de manera directa con la educación musical que observó prematuramente las virtudes de esta manera de proceder. Como indica un testimonio directo:

Tuve la suerte de participar en la primera lección de Eurhythmics que tuvo lugar. Fue en julio de 1903, en el escenario de la gran sala del Conservatorio de Ginebra, con los alumnos de las clases con la que Jaques-Dalcroze empezó su carrera pedagógica. Un día, cuando llegamos para una lección 'Monsieur Jaques' nos pidió que dejásemos nuestros pupitres y nos reuniéramos alrededor del piano. Para nuestro desconcierto nos hizo marchar, correr y saltar y finalmente dijo: Hay algo que vale la pena encontrar en eso y lo voy a buscar. Durante las vacaciones desarrolló su primer sistema de Eurhythmics y en el otoño comenzó la enseñanza del mismo. Fue el comienzo de una maravillosa aventura (Martin, 1955, pp. 225-226).

Es de imaginar la estupefacción de un alumnado acostumbrado a la rígida norma de la enseñanza musical tradicional, basada en la reiteración, cuando se les pidió expresividad y respuesta emocional a los sonidos. En el propio desglose metodológico se abordan claves que ilustran el devenir de los planteamientos de Jaques-Dalcroze y su probado éxito a través de actividades ligadas al aprendizaje musical, pero también al disfrute por el juego. En este sentido, el profesor Sadler, quien introdujo su manual de referencia, describía cómo, tras testarse las actividades, estas eran sumamente interesantes para el aprendizaje musical de los jóvenes, pero, al mismo tiempo que se atendía a sus necesidades educativas, se podía observar "el placer con el que tomaban parte de los ejercicios" (Sadler, 1913, p. 14).

Respecto al énfasis de María Montessori en torno al atractivo de la actividad educativa subrayamos procedimientos concretos transmitidos de primera mano por Sherwin-Bailey

(1915): el llamado “juego del silencio”, en el cual la introspección se entiende como un proceso de construcción activa, no de calma sin más; los juegos rítmicos (“juegos con sillas”); los juegos de movimientos con instrumentos accesorios; o los juegos de respuesta a las notas del piano, arremolinándose en círculo al son de la música (extremadamente próximos a los presentados en las líneas precedentes por el propio Jaques-Dalcroze).

Resulta importante señalar que, en los textos apuntados, existe una constante propia del momento histórico en que surgieron: la temprana edad de los niños a los que involucran en prácticas como las descritas, dejando fuera de ellas gran parte del alumnado que hoy en día integra la enseñanza obligatoria. Ello será algo que, en cierta medida, seguirá vigente en las nuevas actuaciones que irán poblando las praxis educativas musicales, no solo propias de Kodály, sino también de otros referentes como Orff o Willems.

CLAVES DE LA LUDICIDAD EN TORNO A ZOLTÁN KODÁLY

No es novedoso aseverar que entre los métodos más utilizados en las aulas de todo el mundo destaca poderosamente el generalizado por Zoltán Kodály, el cual, a grandes rasgos, destacó por la preponderancia del canto como eje de actuación pedagógica a través del uso del folklore. Sin embargo, también es de ensalzar el hecho de que supo rescatar elementos metodológicos ajenos e insuflarles un nuevo vigor. La quironimia o fononimia y la solmisación son ejemplos ya comentados. Con todo, el elemento que embebió capilarmente toda su praxis —el factor lúdico aplicado a la enseñanza de la música— también es producto, como ha sido expuesto en el recorrido del apartado anterior, de préstamos bien encauzados.

En este sentido, es común enfatizar cómo su método tomó cuerpo una vez visitó Inglaterra y entró en contacto con el trabajo de Sarah Glover y John Curwen (Breuer, 1982; See e Ibbotson, 2018), a través de lo cual los juegos musicales basados en el canto y la experiencia se revelaron como baluartes de educación globalizada sin necesidad de implementar complejos artilugios en forma de recursos. Desde ese momento, los esfuerzos de Kodály se centraron en pautar procedimientos que guardasen lógica interna e involucrasen activamente a los

niños. Sin embargo, para valorar con mayor claridad el elemento lúdico, es preciso tener en cuenta una serie de aspectos esenciales que apuntamos a continuación.

En primer lugar, es necesario entender que en Kodály confluyen las aportaciones educativas mencionadas previamente con su propio contexto vital, en el cual las reformas húngaras en todos los órdenes durante el primer tercio de siglo XX favorecían nuevos enfoques didácticos (Németh y Pukánszk, 2020) y que, en lo musical, esto le llevó a concebir una nueva pedagogía de la música a partir de la inclusión de todos los habitantes (Rákai, 2017), para lo cual sería útil un enfoque lúdico y no tanto selectivo, como era habitual en el arte musical. El hecho de que Kodály lograra conectar con las esferas gubernamentales favoreció una implementación efectiva de sus planteamientos de generalización de la educación.

Por otro lado, las referencias que informan sobre el tipo de juegos originales del pedagogo no son específicas, a pesar de que con frecuencia se haga mención a la capacidad para adaptar a diferentes países y lenguas sus prototípicos juegos basados en dos o tres sonidos cantados (Chosky, 1974). Algunas de las reseñas actuales nos remiten a elementos tradicionales (especialmente indicados para las primeras edades), como son las rimas de conteo, los juegos en corro, las canciones infantiles y de cuna, los juegos de saltar la cuerda o los de actuación, elección y persecución (Houlahan y Tacka, 2015), lo cual no acaba por configurar un corpus específico a modo de protocolo de actuación para todos los niveles escolares.

Además, en las principales aportaciones que se hacen de los fundamentos del pedagogo húngaro no se destaca la ludicidad como medio de acceso al aprendizaje musical, sino que la relación es la inversa. De esta forma, el disfrute se manifiesta como resultado del acceso a parámetros musicales elementales, como son el desarrollo auditivo y vocal o el acercamiento a obras de gran entidad (Sheridan, 2019). De acuerdo con esta premisa “si los niños hacen música con su maestro y gozan haciéndolo, la actitud esencial para el aprendizaje posterior ha sido establecida” (Zuleta Jaramillo, 2008, p. 36). Por tanto, los juegos rítmicos y vocales, en origen, se idean desde máximas propias del método —como el uso de la música popular— (Lukács y Honbolygó, 2019), con lo cual no se partiría del contexto lúdico para la inclusión

de actividades con objetivos concretos, sino al contrario.

Otros aspectos esenciales para la comprensión del factor lúdico en Kodály los proporciona DeVries (2001), en su acercamiento a la reconsideración del método por medio de su propia práctica y entrevistas a docentes encargados de ejecutarlo. Entre sus aportaciones, el autor constata la imposibilidad de desarrollar todos y cada uno de los planteamientos tal cual fueron concebidos. Además, los juegos musicales, en gran medida vinculados a canciones infantiles, muestran su efectividad solamente en las etapas iniciales, por lo que requieren una reconceptualización en su abordaje en otras edades. Para DeVries, es capital que se consiga un modo más accesible para el conjunto del alumnado, ya que de lo contrario se llegaría a un callejón sin salida, al cual se accedería por la irrealidad de los postulados originales en su encaje en la enseñanza del presente. Sin embargo, lo más significativo de su aportación para nuestros intereses radica en el plano lúdico: su propia experiencia como alumno en la década de los setenta del siglo pasado se resume en la reiteración de canciones de corte similar, sobre las que se ejecutaban todo tipo de palmeos y se ayudaban de elementos fononímicos. Todo ello, según su propia experiencia, era enriquecedor para el docente, pero no tanto para el discente. Se constata, por tanto, que la herramienta es altamente efectiva cuando el camino por el que se hace transitar al alumnado es el adecuado.

Por consiguiente, la idea del juego musical asociado casi con exclusividad al canto y vehiculado hacia las primeras edades, deja fuera del hecho lúdico otra serie de parámetros que pueden ser trabajados desde esta óptica, si bien con un necesario reajuste acorde con los tiempos. En este punto, se remarca que las propuestas para dicha actualización existen (Lee, Huang y Lien, 2012), aunque su repercusión no sea masiva. Por tanto, es precisamente en las aplicaciones a pie de aula donde se pueden gestionar juegos que se basen en los parámetros venidos de Kodály, especialmente porque está demostrada la eficacia de los recursos didácticos procedentes de estos criterios metodológicos para la pedagogía musical general (Bond y Bond, 2010), la enseñanza instrumental (Khor, Chan y Roslan, 2016), los procesos educativos extramusicales (Wolff, 2004) o las necesidades educativas especiales (Chiengchana y Trakarnrung, 2014)

y, consecuentemente, es labor de los docentes estructurar los parámetros básicos del método a partir de estrategias que inviten al alumnado a participar de ellas sin generar las reticencias señaladas con anterioridad.

DE LA LUDICIDAD A LA GAMIFICACIÓN

Hoy en día, de manera general, es común enfocar propuestas didácticas desde la ludicidad, habiéndose encaminado el término, por las derivaciones que ha implicado y sus ramificaciones, a otro concepto distinto como es el de gamificación (Teixes, 2014). Como elemento de motivación y garante de éxito educativo, se trata de un modelo diferente al apuntado en los métodos clásicos, lo cual es consecuencia lógica de la evolución de las teorías en torno a la didáctica y de la adaptación a los contextos educativos actuales (Arís Redó y Orcos, 2018). En este sentido, la gamificación puede entenderse como mejora en los procesos formativos (Dias Avanço y Milton de Lima, 2020) a través de la inserción de dinámicas que parten del juego (más o menos cercano a las TIC) con la intencionalidad doble de alcanzar múltiples conocimientos a través de la práctica y, a la vez, de motivar y comprometer en su propio aprendizaje al alumnado (Pesek, Suhadolnik, Šavli y Marolt, 2020).

A pesar de la distancia temporal, el origen de los planteamientos de Kodály y los procesos de gamificación comparten algunas claves interpretativas. En primer lugar, si la gamificación implica un acercamiento en el ámbito educativo reglado de aspectos provenientes del juego como actividad extracurricular (Almonte Moreno y Bravo Agapito, 2016), no es descabellado pensar que la propia introducción de melodías populares a un contexto educativo formal supusiera en su momento un proceso de innovación similar. Es cierto que ello, *per se*, no nos remite a la generación de un plan pedagógico global en torno al juego, pero sí establece un paralelismo a explotar. Un segundo punto de encuentro es la concepción de la gamificación como proceso (Werbach, 2014). La idea de que el verdadero avance pedagógico radica en el continuo educativo musical y no tanto en el resultado final es una constante en la práctica totalidad de los modelos más exitosos surgidos durante el siglo XX. En este extremo, el enfoque de Kodály muestra, al igual que los desarrollos de gamificación, una modernidad acorde con su tiempo. Ade-

más, en tercer lugar, es esencial atender a la similitud que muestran estos enfoques con la generalización de la educación que propugnaba el método en cuestión, ya que la iniciación del mismo en el momento del nacimiento era la mejor manera de conducirnos a una educación para todos, sin excepciones (Morán Quiroz, 2016). En ambos casos, es fundamental que todo el alumnado se sienta partícipe de los logros que se van consiguiendo.

Señaladas algunas coincidencias, es preciso remarcar que el espectro a explorar es enorme. Tal vez, la mayor baza, a día de hoy, sea el entorno TIC. De hecho, las posibilidades educativas de los juegos musicales desarrollados en aplicaciones tecnológicas, a pesar de no tener una intencionalidad educativa explícita, son ya un apunte de gran valor, porque poseen un margen amplio en la implementación en modelos pedagógico musicales (Baratè, Bergomi y Ludovico, 2013). Se trata, pues, de abordar la innovación desde herramientas metodológicas que, en estos casos concretos cercanos al entorno cibernético, planteen desafíos a los alumnos, muestren recompensas, orienten hacia metas accesibles, señalen unas reglas claras de actuación y, además, permitan la interacción constante (Ibrahim, Rahim, Ten, Yusoff, Maarop, y Yaacob, 2018). Hemos de resaltar que este no es un planteamiento utópico. Existen casos prácticos similares en torno al uso imaginativo del juego, en diversas modalidades, en alumnos en su formación universitaria (Wolfe, 2020). En este sentido, propiciar que los futuros docentes conozcan las estrategias y sean capaces de aplicarlas implica acometer transformaciones que atañen directamente al futuro de una materia en constante redefinición, como es la educación musical.

Por ello, se atestigua que, para propiciar la proximidad de los procesos de gamificación a los postulados de Kodály, es absolutamente necesaria la participación activa y decidida del docente, sobre todo en la generación de materiales que adapten aquellos recursos que nos han sido legados. En el ámbito educativo digital existen propuestas (Chung, 2014) que muestran cómo es posible explotar las características trasladables del método (en este caso concreto se argumenta la posibilidad de ajustarse a las melodías de todos los rincones del mundo), para la generación de juegos interactivos y atractivos para el alumnado. De esta forma, el uso de las TIC puede resultar acertado como puente, en tanto en cuanto se cumple con el criterio de conexión con el es-

tudiante (Caruso, Di Mascio y Pennese, 2019). De hecho, si el aprovechamiento de la visión del mundo del alumno ha de ser una máxima, reconducir las habilidades tecnológicas de manera eficaz se tornará en un acierto sin paliativos (Prensky, 2001).

Conscientes de que la transferencia de conocimientos al campo educativo no puede descansar en recetas que volteen de manera inmediata las prácticas a pie de aula (Perines, 2018), esbozamos una serie de contingencias necesarias para establecer puntos de unión entre el paradigma de la gamificación y los métodos derivados de Kodály, los cuales habrán de:

- Adaptarse a los estándares basados en progresos y consecuciones de retos. Dado que la gamificación no se concibe como una metodología concreta sino como apoyo a otras, se precisa, como labor docente, el trabajo de mediación desde el método hacia los criterios de desarrollo de las secuencias gamificadas. La generación de las historias, componentes o tareas propias de estos enfoques han de ser propiciadas por el profesorado con el ánimo de explotar los beneficios metodológicos ya conocidos e implementarlos por medio del proceso.
- Ejercer como guía de enseñanza a través de los planteamientos desarrollados con anterioridad, pero dejando abierta la posibilidad a variaciones significativas durante el devenir educativo. Así, tal como Schafer (1975, p. 14) recomendaba para la pedagogía musical, es preciso “educar al borde del peligro”, ya que esa incertidumbre permite que la contextualidad esté por encima de las estrecheces metodológicas, explotando el trabajo investigador por parte del docente para encauzar de la mejor manera posible el desarrollo procedimental.
- Extraer aspectos de los juegos venidos de entornos no lúdicos. Uno de los mayores problemas para la adquisición de un enfoque conectivo con los alumnos es partir de estrategias como la improvisación, el canto fononímico o las sílabas rítmicas para arribar al juego, y no al contrario. En la época de saberes compartidos es necesario que la relación sea biunívoca, de forma que las aportaciones de los estudiantes o sus mundos sonoros se canalicen hacia prácticas preexistentes de éxito. Por ello, resulta especialmente interesante el cruce entre las

perspectivas del alumnado y las tecnologías interactivas con los planes de estudio (Rovithis, Floros y Kotsira, 2018).

- Plantear objetivos específicos que involucren lo emocional en general y lo musical en particular desde actividades sustentadas en la filosofía de Kodály. Ello destierra la idea del desarrollo lúdico al margen del educativo. En este sentido, si el lenguaje materno de los alumnos debía ser en su día –que no ahora (Rodríguez-Quiles y García, 2004, p. 6)– el canto cimentado en el folklore, es preciso garantizar otras fuentes de aprendizaje infantil en las relaciones que los niños establecen, musicalmente hablando, en estas primeras edades. De esta forma, ya no solo este tipo de melodías será válido (existirá un nuevo repertorio filtrado por los medios de comunicación), pero sí aspectos metodológicos del pedagogo húngaro.
- Minusvalorar planteamientos que se conciben como juegos aislados de una intencionalidad secuencial, a pesar de que se basen en una u otra estrategia aportada por el método. En este sentido, se precisa un ordenamiento lógico que integre la actividad en un contexto lúdico pautado, el cual mantenga al alumnado inmerso en un ambiente motivador de manera constante.
- Ampliar el rango lúdico a edades que, normalmente en términos del método abordado, suelen presentar mayores dificultades. Las estrategias de gamificación poseen la virtud de poder penetrar en todas las franjas educativas y, como fue expuesto, el principal foco de las metodologías clásicas, por mor de su génesis y evolución, ha derivado en las primeras edades con mayor profusión.

CONCLUSIONES. NUEVAS MIRADAS AL JUEGO PARA NUEVOS TIEMPOS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Ha sido argumentado que una de las mayores virtudes transversales del método Kodály fue su inclinación hacia el aprendizaje basado en el juego. Recogiendo el testigo de planteamientos clásicos que ya esbozaban las ventajas de este tipo de procedimientos, el modelo alumbró actividades, especialmente para los niños más pequeños, que servían para dar respuesta al ideario apoyado en la vivencia del hecho

musical, en la globalización de aprendizajes, en la interactividad, en el fomento de la imaginación o en la actividad como axioma de actuación dentro de los procesos educativos. Sin duda, se trataba de avances en todos los órdenes.

Pero era preciso entender el concepto de ludicidad en su momento de generación, para comprender las potencialidades del mismo en su día y cómo habría de ser valorado en el presente. Con Kodály y otros tantos germinó la semilla de la ruptura con la enseñanza musical rígida y selectiva, por lo cual una apertura al elemento lúdico, independientemente de su magnitud, representó un logro sin precedentes. Hoy en día las contingencias son otras y la manera de abordarlas también han de variar. De ello han dado fe testimonios de docentes, antes alumnos vinculados al método, que planteaban sus dudas en torno a la ludicidad en algunos puntos concretos. En estos casos es necesario reiterar que no se halla una grieta en los postulados del pedagogo, sino una ausencia de actualización por parte del docente, quien no puede conformarse con conocer las derivaciones metodológicas, sino que, además, ha de aprovechar las potencialidades que ofrecen los recursos novedosos que tiene a su alcance para hacerlas progresar.

Dado que las virtudes del método no están en cuestión, tanto musicales como extramusicales (mejora el canto y las habilidades lectoras, desarrolla las capacidades motrices, facilita determinados procesos cognitivos, favorece el manejo de códigos musicales convencionales...), será en los ajustes en torno a los contextos educativos, propiciados por los cambios sociales acaecidos, donde se hayan de delinear nuevas vías de actuación.

Es preciso que los nuevos profesores que salen de las universidades con la encomienda de desarrollar las pedagogías clásicas sean capaces de conocerlas al máximo para implementar nuevas miradas sobre ellas. Entender la ludicidad en su contexto y saber aplicarla a la escuela actual es un desafío al que se responde desde el profundo conocimiento de dos factores: los criterios metodológicos propios de los métodos clásicos y las tendencias actuales sobre el uso de activos lúdicos y la gamificación. Nos referimos pues a hallar modos para que, por ejemplo, las sílabas rítmicas sigan cumpliendo su función de aprehensión del ritmo, la improvisación genere todavía espacios para la creatividad o la solmisación continúe siendo

un elemento central en el adiestramiento del oído. Todo ello, sin embargo, desde la inventiva docente, cuya constante actualización habría de conducir a la significatividad de cada uno de los materiales utilizados. Desviarse o distanciarse de los modelos, por venerados y reconocidos que sean, no ha de ser tomado como una irreverencia, sino como una búsqueda de la mayor efectividad en el contexto actual.

En la encrucijada que supone el cambio de paradigma en torno a la educación musical, debido a la implementación de tecnologías cada vez más diversas y posibilitadoras, los métodos como el desarrollado por Kodály han de servir para aportar sus virtudes en su inclusión a estos marcos innovadores. Ello, de manera consecuente, acabará por configurar una nueva mirada que potenciará los parabienes de los modelos preexistentes evolucionados con los materiales y recursos actuales, redundando en la constante y necesaria reformulación de la enseñanza musical.

REFERENCIAS

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Almonte Moreno, M. G. y Bravo Agapito, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *Tecnología, ciencia y educación*, 4, 52-60. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/issue/view/15>
- Arís Redó, N. y Orcos, L. (2018). Gamificación en el entorno educativo. En *Edunovatic 2017. Conference Proceedings* (pp. 1087-1091). Eindhoven: Adaya Press. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>
- Benedict, C. (2009). Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *British Journal of Music Education* 26(2), 213-224. <https://doi.org/10.1017/S0265051709008444>
- Bond, T y Bond, M. (2010). Measure for measure: Curriculum requirements and children's achievement in music education. *Journal of Applied Measurement*, 11(4), 368-383. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21164226/>
- Breuer, J. (1982). Kodály in England: A documentary studio (I: 1913-28). *Tempo*, 143, 2-9. <https://www.jstor.org/stable/945624>
- Caruso, F., Di Mascio, T. y Pennese, M. (2019). Gamify the audiation: The CrazySquare project. En *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 92-99). Heraklion: CSEDU. <https://doi.org/10.5220/0007764900920099>
- Chiengchana, N. y Trakarnrung, S. (2014). The effect of Kodály-based music experiences on joint attention in children with autism spectrum disorders. *Asian Biomedicine*, 8(4), 547-555.
- Chosky, L. (1974). *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*. New Jersey: Prentice Hall. <https://doi.org/10.5372/1905-7415.0804.326>
- Chung, S. M. (2014). Serious music game design and testing. *Lecture Notes in Computer Science*, 8778, 119-133. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11623-5_11
- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. A. y Hernández Bravo, J. R. (2009). De la música a la emoción: la competencia cultural y artística como impulso de la competencia emocional. *Arte y movimiento*, 1, 63-71. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/145>
- De Souza Suifi, C. J. y Pires Cabrera Berg, S. M. (2020). O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância. *Ricercare*, 6(12), 32-47. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2019.12.2>
- DeVries, P. (2001). Reevaluating common Kodály practices. *Music Educators Journal*, 88(3), 24-27. <https://doi.org/10.2307/3399754>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster Inc.
- Dias Avanço, L. y Milton de Lima, J. (2020). Diversity of speeches on play and education: outlining the contemporary bulk of tendencies. *Educação e pesquisa*, 46,

- 1-14. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215597>
- Galvis Panqueva, A. H. (1998). *Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos*. *Revista Informática Educativa-UNIANDES-LIDIE*, 11(2), 169-192. <https://bit.ly/2PX3IDu>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81. <https://revistamusical-chilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762>
- Houlahan, M. y Tacka, P. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ibrahim, R., Rahim, N. A., Ten, D. H., Yusoff, R. C. M., Maarop, N. y Yaacob, S. (2018). Student's opinions on online educational games for learning programming introductory. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(6), 352-340. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2018.090647>
- Khor, A. K., Chan, C. J. y Roslan, S. (2016). Integrating rhythmic syllable with tonguing drills in elementary brass instruments instruction. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24(4), 1381-1396. <https://bit.ly/39DA9J4>
- Lee, C. Y., Huang, C. W. y Lien, C. C. (2012). Kodály musical hand signs recognition without visual background modelling. En *Proceedings of the 2012 8th International Conference on Intelligent Information Hiding and Multimedia Signal Processing* (379-382). Piraeus-Athens: IIH-MSP. <https://doi.org/10.1109/IIH-MSP.2012.98>
- Lukács, B. y Honbolygó, F. (2019). Task-dependent mechanisms in the perception of music and speech: domain-specific transfer effects of elementary school music education. *Journal of Research in Music Education*, 67(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/0022429419836422>
- Madurell, F. (2010). France. An uncertain and unequal combat. En Cox, G. y Stevens, R. (Eds.), *The origins of foundations of musical education*. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling (pp. 29-44). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Martin, F. (1955). Eurythmics: The Jaques-Dalcroze Method. En *Music in education. international conference on the role and place of music education of youth and adults* (pp. 225-231). Paris: UNESCO. <https://bit.ly/2uJrVKB>
- Montoya Rubio, J. C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2017.72.10>
- Baratè, A., Bergomi, M. G. y Ludovico, L. A. (2013). Development of serious games for music education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9(2), 89-104. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/834>
- Morán Quiroz, H. M. (2016). Música para todos: implicaciones sociales, pedagógicas y didácticas. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 15, 1-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/322549182.pdf>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>
- Németh, A., y Pukánszky, B. (2020). Life reform, educational reform and reform pedagogy from the turn of the century up until 1945 in Hungary. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), pp. 157-176. <https://doi.org/10.14516/ete.284>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pesek, M., Suhadolnik, L., Šavli, P. y Marolt, M. (2020). Motivating students for ear-training with a rhythmic dictation application. *Applied Sciences*, 10(19), 1-19. <https://doi.org/10.3390/app10196781>
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children*. London: Swan Sonnenschein.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.

- Rákai, Z. (2017). "New classicism" and the music of "new humanity". Hungarian music historiography and Bence Szabolcsi. *Hungarian Studies*, 31(2), pp. 191-198. <https://doi.org/10.1556/044.2017.32.1.6>
- Rodríguez-Quiles y García, O. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9747/9181>
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Imprenta de Albán y Cía.
- Rovithis, E., Floros, A. y Kotsira, L. (2018). Educational Audio Gamification: Theory and Practice. En *Proceedings of the European conference on e-learning* (pp. 497-505). Athens: ECEL. <https://bit.ly/39Gq5if>
- Sadler, M. E. (1913). The educational significance of Hellerau. En E. Jaques-Dalcroze (comp.) *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (pp. 9-11). Boston: Small Maynard and Company.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos.
- See, B. H. e Ibbotson, L. (2018). A feasibility study of the impact of the Kodály-inspired music programme on the developmental outcomes of four to five year olds in England. *International Journal of Educational Research*, 89, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.002>
- Sheridan, M. M. (2019). The Kodály concept in the United States: Early American adaptations to recent evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1) 55-72. <https://doi.org/10.1177/1536600618787481>
- Sherwin-Bailey, C. (1915). *Montessori children*. New York: Henry Holt and Company.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.
- Werbach, K. (2014). (Re)defining gamification. *Lecture notes in computer science*, 8.462, 266-272. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23
- Wolfe, H. E. (2020). A case study of preservice music teachers' experiences with play in a general music methods course. *Journal of Music Teacher Education*, 30(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/1057083720940301>
- Wolff, K. (2004). The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 74-91. <http://www.jstor.org/stable/40319210>
- Zuleta Jaramillo, A. (2008). *El método Kodály en Colombia*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.



HISTORIA

**EROTISMO, SÍMBOLOS CULTURALES Y
JUSTICIA SOCIAL EN LA OBRA PICTÓRICA DE
CARLOS ENRÍQUEZ**

**EROTICISM, CULTURAL SYMBOLS AND SOCIAL JUSTICE IN THE PICTORIAL
WORK OF CARLOS ENRÍQUEZ**

**Oswaldo Hernandez González
Diana Rosales-Pla**

RESUMEN

En este artículo se analiza la obra del artista cubano Carlos Enríquez, subrayando los elementos simbólicos y los aspectos más relevantes de su estilo pictórico y de su concepción del mundo. Lo preclaro y revolucionario de sus ideas artísticas nos permite vincularlas de manera crítica con problemáticas sociales del presente. Los documentos publicados en revistas indexadas sobre los artistas plásticos del llamado "arte de vanguardia" en la pintura cubana, han sido bastante pobres y limitados. En este sentido, explorar el universo de la obra de Carlos Enríquez, haciendo hincapié en los elementos eróticos y simbólicos que habitan en ella, puede contribuir a que los jóvenes cubanos se enriquezcan culturalmente, se empoderen con una visión crítica de la realidad social en la que se desenvuelven y al mismo tiempo, recobren algo que al parecer se ha ido perdiendo con el hechizo de la globalización: la sensibilidad en la narrativa popular del erotismo y el amor por lo nacional.

PALABRAS CLAVE

Erotismo, Pintura cubana, Arte de vanguardia

ABSTRACT

This article analyzes the work of Cuban artist Carlos Enríquez, highlighting the symbolic elements and the most relevant aspects of his pictorial style and his conception of the world. The illustrious and revolutionary of his artistic ideas allows us to link them critically with social problems of the present. The documents published in indexed magazines on the plastic artists of the so-called "avant-garde art" in Cuban painting have been quite poor and limited. In this sense, exploring the universe of Carlos Enríquez's work, emphasizing the erotic and symbolic elements that inhabit it, can contribute to the cultural enrichment of young Cubans, empowering themselves with a citrus vision of social reality in the that unfold and at the same time, recover something that seems to have been lost with the spell of globalization: sensitivity in the popular narrative of eroticism and love for the national.

KEYWORDS

Eroticism, Cuban painting, Avant-garde art

Qué es el arte, sino el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad, y de ponerla a la vez, de manera que perdure y centellee en las mentes y en los corazones.

José Martí.

Carlos Enríquez (1900-1957), artista plástico cubano del siglo XX, es considerado un destacado representante de la historia del arte cubano, que por los albores de 1925 rompió con la rigurosidad del academicismo para crear un estilo nuevo dentro de la pintura cubana. Fue pintor y escritor. A pesar de haber conocido bien los movimientos de la pintura en Europa, se inspiró en lo rural y en los símbolos que componen la memoria colectiva de los cubanos para crear un mundo de imágenes habitado por elementos culturales nacionales. El erotismo inherente a sus obras se diluye con maestría por un vasto universo colorido, en una expresión rebelde que pretende aspirar a la provocación resistiéndose a la vulgarización, con constantes movimientos por una realidad que exacerba los problemas sociales.

De acuerdo con los criterios de Toledo, de la Hoz & Castañeda (2019), la cultura cubana atraviesa por una pérdida de valores que lacera las normas de convivencia y vulgariza, en algunos casos por medio del arte, el erotismo que habita inherentemente en las creencias y la identidad cultural de los cubanos. Como antídoto a esta realidad ineluctable, rescatar y promover la obra de Carlos Enríquez es una oportunidad para navegar por un universo simbólico que se expande desde lo rural a lo histórico con mucha creatividad. Esta experiencia genera escenarios en los cuales las leyendas, lo cotidiano y los símbolos nacionales, se yuxtaponen o cobran vida propia, eso sí, con un erotismo compartido por los elementos que danzan entre colores y líneas para dar cuerpo a un escenario visual autóctono.

La historia del arte reclama un permanente diálogo con las problemáticas del presente y mediante la apreciación valorativo-crítica de la obra de artistas que marcaron una época, podemos darle respuesta. Este ensayo se apropia de la obra de Carlos Enríquez subrayando elementos propios de su comunicación visual, entrelazándolos con las realidades que emergen en condiciones del desarrollo social

contemporáneo, sobre todo con la crisis de valores que golpea la sociedad cubana. Al rescatar y destacar la obra de Carlos Enríquez y los elementos sensuales que habitan en ella, se espera que los jóvenes cubanos de hoy se reconozcan culturalmente y al mismo tiempo recobren, algo que al parecer se ha perdido en el hechizo de la globalización: la sensibilidad en la narrativa del erotismo y el amor por los símbolos nacionales.

UNA APROXIMACIÓN A LA VIDA, OBRA Y MUERTE DE CARLOS ENRÍQUEZ: EL PINTOR DE LAS BALADAS CUBANAS

En agosto de 1900 nació Carlos Enríquez en el pueblo de Zulueta, en la histórica provincia de las Villas (conocida en la actualidad como Santa Clara), una de las seis provincias del centro del archipiélago cubano. Inicia estudios en su ciudad natal, pero después se traslada a la ciudad de La Habana para realizar el bachillerato. Una vez en plena edad universitaria, con la ayuda de sus padres, viaja a los Estados Unidos para estudiar la carrera de Ingeniería. Muy pronto se aparta de las ciencias básicas y se muda a Philadelphia para inscribirse en la Escuela de Bellas Artes de Pensilvania, donde su carácter rebelde y la sagacidad de su valoración estética lo colocan en repetidos problemas con las autoridades de la academia, lo cual concluyó en su expulsión.

En la Escuela de Bellas Artes de Pensilvania se enamora de la pintora norteamericana Alice Neel, la cual en sus retratos expresionistas combinaba líneas, colores y emociones con innovación y originalidad. Vienen a La Habana en 1925 y emprenden una vida matrimonial, la cual pasa por muchos problemas, incluyendo la muerte de la primera de sus hijas (Santillana del Mar, la cual llamaron así en honor a la localidad ibérica), siendo aún muy pequeña. En muy poco tiempo se separan, puesto que Carlos Enríquez sale de la relación abruptamente, y eso llevó al hoy considerado ícono de la pintura americana a cometer varios intentos de suicidio, por lo que tuvo que ser hospitalizada más de una vez (Hoban, 2010).

Alrededor de 1927, en el II Salón de Bellas Artes y en la Exposición de Arte Nuevo en La Habana, comienzan el público y los críticos de la época a relacionarse con sus obras con recelo

y nerviosismo, puesto que la osadía e inclinación de Carlos Enríquez por el desnudo resultaría controversial para el momento histórico de la Isla, marcado por la consolidación del sistema neocolonial (Lecuona, 1993; Pini, 2000). En esta época realiza nuevamente un viaje a los Estados Unidos y después se mueve por muchos países de Europa, donde se relaciona con distintos movimientos pictóricos, en especial con los conceptos y valores del surrealismo, lo cual resulta clave para darle luz propia al vanguardismo inherente de su obra (Bombino, 2015).

De vuelta a La Habana en 1934, hace lo posible porque sus cuadros puedan exponerse en la Asociación de Reporteros de La Habana, pero el erotismo que habita en ellos es la coartada ideal para las rígidas valoraciones de la época y con palabras como “inmorales o poco decoro” juzgan las obras y no autorizan la exposición. En relación a ello Carpentier (1973) escribió, “solo podemos desear a Carlos Enríquez que permanezca el mayor tiempo posible en una ciudad en que los burgueses no se dejan epatar y en que su obra es acogida con la comprensión y el respeto que le fueron negados en su país”. (p. 257) No obstante, muy pronto “El rey de los campos de Cuba”, obra inspirada en el revolucionario Manuel García Ponce, recibe los aplausos de la crítica.

En lo adelante, le daría vida a un universo de imágenes que le valieron para ser considerado uno de los artistas más notables de la plástica cubana y un representante por excelencia del llamado «arte de vanguardia». En el Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba se exhiben al público un cúmulo de obras como, por ejemplo: “Detalle de la muerte de Martí”, “Boceto para Virgen del Cobre”, “Combate”, “El héroe criollo”, “María Luisa en el Ariguanabo”, entre otras. Los problemas de salud y el alcoholismo problematizaron los últimos momentos de su existencia personal, dejándolo solo y lejos de los que más le importaban. Carlos Enríquez murió en La Habana, el 2 de mayo de 1957, pero legándonos un estilo rebelde y autóctono que rompió con el academicismo y las concepciones estrictamente técnicas de la época.

LAS PALMAS, LOS CABALLOS Y LA COTIDIANEIDAD DE LA VIDA RURAL: SÍMBOLOS DE CUBANÍA E INSPIRACIÓN

Para enarbolar la bandera del modernismo, convertirse en un creador de vanguardia y desarrollar una producción artística divorciada de lo convencional y lo costumbrista, Carlos Enríquez estuvo dispuesto a recibir los embates de los partidarios de la academia de la época. Es por ello que, al abrazar la rebeldía artística como antídoto a lo establecido por la crítica, se decidió a crear una corriente pictórica y aún más, legitimarla en la historia del arte cubano. Esta es *El Romancero Guajiro*, como la bautiza en su publicación “El criollismo y su interpretación plástica” de 1934 (Anreus, 2020). Muy cercano a lo que hoy se conoce como *artist’s statement* (ver discusión en Singh, 2018), pone de relieve una concepción del mundo díscola, orientada a la subjetividad del entorno y sus personajes, a sentir la emoción del paisaje y dejar en el lienzo la huella de la experiencia esotérica individual, en lugar de la representación naturalista de lo observado.

En este sentido, si bien Carlos Enríquez había estado relacionado con los estilos pictóricos vanguardistas de los Estados Unidos y Europa, existen varios aspectos de apropiación personal que hacen soberana su paisajística y la convierten en una expresión auténtica dentro de la plástica latinoamericana. De acuerdo a los criterios de Martínez (2010), el mismo artista describía que su método consistía en trazos suaves y cuerpos físicos transparentes que se mezclan sin renunciar a su esencia. La luz atraviesa la materia y se adueña del espacio: el entorno transmuta en un sistema vivo, sensual y caprichoso donde la relación del guajiro con su medio vernacular cobran relevancia. La importancia de estos elementos parte de su experiencia mientras cuidaba los negocios de sus padres por el interior de la Isla, lo cual le permitió redescubrir el campo y la ruralidad con sus respectivos encantos. Así, la belleza o cualidad artística de las cosas se encuentra en su dimensión mítica, en su sentido más primitivo. Sus obras desencadenan un cinetismo visual único dentro de la historia de la pintura cubana (Iglesias, 2020). De alguna manera pudiéramos decir que esta experiencia desemboca en un proyecto original y perspicaz de rescate cultural.

El *Romancero Guajiro* tiene su génesis en la colección de poemas de Federico García Lor-

ca “Romancero Gitano”, es la adaptación cubana de ciertos preceptos vanguardistas europeos que imbrican expresionismo y surrealismo. En el caso cubano, Carlos Enríquez pretende contribuir al desarrollo del gusto por el campesino y su paisaje “rodeado de ese algo misterioso y fantástico que puebla su soledad con curiosas leyendas que surgen de su contacto directo con la tierra que, como los muertos, produce fosforescencia” (Martínez, 2010, s/f). Sobre la concepción de sí mismo como un creador de mitos, Carlos Enríquez emplea un amplio repertorio de símbolos destinados a movilizar la sensibilidad del público habanero y el mercado internacional. Dentro de esta categoría se encuentran obras como “Paisaje criollo”, “Cabeza de caballo” y otros lienzos de singular sensualidad y movimiento.

Ahora bien, su inclinación por los campos de Cuba y las historias que allí se presentan poseen como contraparte la esplendorosa dinámica de la urbe habanera, a la cual considera alienada, híbrida y sin responsabilidad nacional (Martínez, 2010). Todo ello se traduce como características comunes de las capitales mundiales, donde los adelantos científicos, los centros de entretenimiento, las academias y tradiciones son compartidas y disfrutadas por un público multinacional. Sin embargo, este rechazo a la hibridación cultural es comprensible si tenemos en cuenta el movimiento filosófico y artístico que Carlos Enríquez se suscribe y asume como parte de su propia identidad. El modernismo en Latinoamérica o americanismo, independientemente de la influencia francesa y española importada, destacó por su capacidad para asimilar como autóctonas las distintas expresiones de la cultura extranjera. Al respecto, resultan interesantes los apuntes de Federico de Onís: “El americano siente como suyas todas las tradiciones sin que ninguna le ate al pasado, (...) sabe que América es hija de Europa y que al mismo tiempo no es Europa (...). De ahí que la extranjerización del Modernismo hispanoamericano fuera más bien expresión de su cosmopolitismo nativo, de su flexibilidad para absorber todo lo extraño sin dejar de ser el mismo” (Castillo, 1974, p. 71-72).

Las provincias de Cuba se vieron, en proporciones variables, menos invadidas por estas influencias, lo que condujo a una especie de adoración por parte del pintor modernista hacia lo que se mantiene intacto, con énfasis en su fugacidad y simpleza. Sobresale en su obra

el empleo de la imagen simbolista (Medina, 1995), uno de los primeros recursos en el modernismo que se despojó de las concepciones alegóricas tradicionales. En este movimiento, los símbolos evocan el rechazo a la sociedad burguesa industrializada, el retorno a lo espiritual, a lo autóctono y a un entorno concebido desde el mundo interior del artista. Resultan recurrentes en Carlos Enríquez la recreación de paisajes que reflejan estados de ánimo con un evidente respeto por el culto a la belleza y la forma. La obra “Paisaje criollo”, representa con un tratamiento de la luz que recuerda a los impresionistas, su favoritismo por la sensualidad de la campiña. Evidentemente, la inclinación por la pureza y el nacionalismo que perseguía Carlos Enríquez no ha reencarnado en los pintores contemporáneos de la Isla.

En este sentido, la problemática de la emigración es una de las influencias recurrentes en las obras pictóricas nacionales. Con la contemporaneidad, ciertas dinámicas transformaron las maneras de crear; temas como la denuncia social, el paisaje urbano, el movimiento cosmopolita y las influencias del abstraccionismo han modificado el rumbo de las artes visuales. Un elemento importante ha sido el factor económico y la creación de un mercado destinado en su mayoría no al público nacional, sino al consumo extranjero. La simbología actual dista mucho en su dimensión semántica de la cosmovisión modernista. A un ambiente cubano más rápido, globalizado y permeado por adelantos tecnológicos que se suceden de manera exponencial, le corresponden artistas con un conjunto de valores distintos. Entre ellos, la predilección por lo foráneo en momentos en los que gran parte de la producción pictórica cubana ha encontrado asilo y hogar en Estados Unidos y Europa, mientras la censura y la pobreza moral y discursiva ocupan el espacio vital de la libertad de expresión en la Isla.

LA MUJER CRIOLLA COMO BANDERA POR EXCELENCIA DE LA CUBANÍA: HISTORIAS DE OPRESIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

Sin lugar a dudas, los derechos de las mujeres han ido progresando como resultado de una lucha histórica, sin ser resueltos completamente (Jacquemart, 2017). En la actualidad, en Cuba predomina en el campo político una narrativa que promueve que las personas de este género ocupen lugares protagónicos en la vida social, económica y política de la nación (Díaz, Castro, Mestre, González, Torres & Castro, 2017). Sin embargo, con la participación cada vez más hegemónica de los géneros musicales urbanos y de manera especial, en los espacios visuales que protagonizan los jóvenes creadores de la plástica, la mujer cubana es desvalorizada y constantemente reducida al plano sexual, exacerbando sus características corporales. Como alternativa a esta realidad que se amalgama con la pérdida de valores (y una alarmante debilidad por demeritar lo nacional y ensalzar lo extranjero) por la cual atraviesa la nación, observar la obra de Carlos Enríquez es recobrar el erotismo simbólico que se expande en un imaginario de justicia propio sin perder la conexión con lo histórico y lo nacional. _

Carlos Enríquez no solo hizo un acuerdo moral y artístico con lo autóctono para darle participación a los símbolos nacionales como la Palma Real y la luz del trópico. En el mismo sentido, mediante un pensamiento preclaro y revolucionario para la época, convierte a las mujeres cubanas en protagonistas de los hechos sociales, elevándolas al plano del reconocimiento público. Hay que subrayar una vez más que su pincel virtuoso y rebelde sería cuestionado por sus contemporáneos puritanos y academicistas, puesto que el cuerpo femenino en sus obras sería representado con un realismo que coquetea con lo onírico. En "Las tetas de la guajira" (Fig. 1), por ejemplo, nos representa el modelo cultural de la época, donde la mujer criolla, si bien es el corazón de todo lo que orbita en el mundo campestre, queda enquistada en las labores domésticas sin poder desplegar su potencial creativo y social.



Fig. 1. Las tetas de la guajira, 1930
Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba

En la realidad cubana de hoy, aunque existen minúsculas alternativas de cambios y proyección social, tanto para el mundo del arte como para la práctica política y laboral, aún persisten un panorama donde la violencia de género y las libertades sexuales son reprimidas o azotadas de manera explícita o implícita, por una amplia gama de opiniones prejuiciosas (García, 2019). Una vez más Carlos Enríquez rivaliza con la realidad opresora de su época y pavimenta mediante su obra pictórica un camino que desborda el marco de su existencia personal y alcanza las problemáticas actuales. En imágenes como "Bilitis" (Fig. 2), por solo mencionar una, aborda la problemática de la discriminación hacia la población homosexual, quienes en relación a las dinámicas sociales opresoras de la libertad individual han vivido luchando contra la arbitrariedad, el escozor de prejuicio y la insolencia.



Fig. 2. Bilitis, 1935
Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba

La sensibilidad de Carlos Enríquez no se limita a la exposición de la homosexualidad en una época conservadora, sino a la representación artística como expresión de la belleza inherente a la libertad humana. Es por ello que en estas imágenes el movimiento desordenado y sinuoso de las líneas y la sensualidad de los colores y emociones se amalgaman sobre la orientación sexual lésbica dándole espacio en la sociedad a las historias que allí habitan y se desarrollan. Sin lugar a dudas, el mérito del preclaro pensamiento del artista radica en simbolizar, con esa mágica mezcla de realismo y surrealismo, la diversidad sexual como algo común. Lo cual desborda las problemáticas de su época y contribuye a la “aceptación” de la homosexualidad en la sociedad cubana de hoy. Simplemente recordemos que las iglesias evangélicas de Cuba y parte importante de la sociedad, protestaron en la última Asamblea Constituyente (24 de febrero de 2019) contra la legalización del matrimonio homosexual, poniendo de relieve el soberbio machismo que aún impera en la cultura cubana.

No obstante, el habitual y audaz tratamiento del desnudo en su quehacer pictórico alcanzaría su máxima expresión en una obra que denuncia la violencia contra las mujeres: “El rapto de las mulatas” (Fig. 3). La obra se apoya en historias arquetípicas del arte –como por

ejemplo el rapto de Europa, de las hijas de Leucipo o de las Sabinas–, pero la recontextualiza a la historia de los cubanos. Esta una de las obras más estudiadas y elogiadas en el campo de las artes plásticas cubanas. No sólo por la sensibilidad, la riqueza de su colorido y la rebeldía de la técnica empleada, sino también, por su capacidad para poner de relieve mediante elementos eróticos una época convulsa y procelosa de la historia nacional. La escena combina sensuales vínculos entre hombres, mujeres y caballos donde la luz del trópico y el vaivén de las palmas se revientan presenciando un hecho de abuso insólito. Así, sobre la base de pinceladas agitadas, veladuras y transparencias el movimiento y la sensualidad cobran luz propia. En la actualidad, se exhibe al público en el Museo Nacional de Bellas Artes.

Más allá de la excelencia en la representación artística, la escena denuncia la violencia contra las mujeres en el mundo rural cubano en época de revolución, lo cual aún en la actualidad continúa siendo un problema ineludible, aunque invisibilizado (Poll, Alonso & Mederos, 2012). Habría que subrayar que la violencia a la mujer puede darse en una amplia variedad de circunstancias y la complejidad del fenómeno (Ver discusión en Yugueros, 2014) desborda la cultura de la Isla. En el plano internacional se proclama que la violencia contra la mujer es una problemática de Salud Pública y de Derechos Humanos que implica la organización de políticas concertadas de los gobiernos (Winter et al., 2016). Lo clave aquí es como Carlos Enríquez en una época clasista y puritana utiliza elementos simbólicos propios de su obra pictórica, para denunciar las prácticas inmorales de un contexto determinado, aunque paradójicamente serían sus obras las que tildarían los críticos de “inmorales, impropias y obscenas”.



Fig. 3. El rapto de las mulatas, 1938
Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba

No se podría honrar el papel de la mujer en la obra pictórica de Carlos Enríquez en un espacio escritural tan breve como este y por ello le recomendamos al lector relacionarse con cuadros como, por ejemplo: "Eva en el baño", "Mujeres junto al río", "Desnudos", "María Luisa en el Ariguanabo", "Retrato de María Luisa Gómez Mena", "Dama en Carrusel", "Desnudo de Mujer", "Desnuda", "Retrato de Fernando Lescot", "Retrato de Joven", "Dos Mujeres en la Cama", entre otras. Sobre la base de lo dicho, lo que hemos tratado de hacer en este apartado es poner de relieve el pensamiento inclusivo y abierto del artista. Y también la valentía e inclinación por la denuncia social y ese soberbio e inapelable sentido de cubanía que recoge las leyendas del campo y la imagen de bandidos en época de revolución, siempre envueltos en un estilo único e irrepetible donde el erotismo y la sensualidad de la mujer son su esencia.

LA CAÍDA EN COMBATE DEL HÉROE NACIONAL DE CUBA: HISTORIA DE SOBERANÍA E IDENTIDAD NACIONAL

Sin lugar a dudas, la imagen del José Julián Martí y Pérez, es clave en la memoria colectiva de los cubanos, puesto que su trascendencia intelectual le dio y le dará luz y unidad a nuestro pueblo (Escribano, Olivia, Boulet & Hinojosa, 2020). Es por ello que el apóstol ocupa un puesto primordial en muchas de las pinturas de Carlos Enríquez que recogen relatos históricos. En "Dos Ríos" (Fig.4), utiliza símbolos recurrentes en su obra como, por ejemplo: los caballos, el viento, el erotismo y la sinuosidad de pinceladas sueltas, para representar el momento de la caída en combate de Martí, luchando por la libertad y la soberanía de la nación. En la escena es palpable un caballo desbocado y asustadizo que se disuelve en el movimiento, la angustia y la conmoción en el rostro del apóstol, y en su auxilio dos siluetas femeninas desdibujadas, emocionadas y traslúcidas que ayudan al revolucionario caído por los embates del enemigo.

En muchas obras de arte, los pintores surrealistas han explorado el erotismo y la muerte como impulsos primarios de exceso (Gritzner, 2010). Carlos Enríquez, heredero de la escuela del surrealismo, se vale de la expresión onírica y subjetiva que la caracteriza y a la vez del realismo histórico, para brindarle a los anales del arte cubano el hecho de Dos Ríos desde una perspectiva renovada y etérea. La muerte y la violencia como hechos elicitadores de angustia y miedo por excelencia, aparecen envueltos por la solidaridad, la sensualidad y el apoyo emocional. A su vez, el misticismo del imaginario rural cubano soporta las embestidas del pensamiento creativo, situando la problemática y su inherente sentido de lucha y liberación en el inconsciente colectivo del pueblo cubano. Así, la caída del apóstol no se vuelve un hecho lamentable, más bien es una reconceptualización espiritual de la continuidad.



Fig. 4. Muerte en Dos Ríos, 1952
Consejo de Estado de la República de Cuba

De acuerdo con los criterios de Pentón (2018), es posible que Carlos Enríquez haya tratado de ilustrar uno de los pensamientos martianos sobre la muerte: “La vida se ha de llevar con bravura y a la muerte se le ha de esperar con un beso”. Separándose así de las representaciones de la caída en combate de José Martí de otros artistas como, por ejemplo, Alicia Leal, Juan Vicente Rodríguez Bonachea y Esteban Valderrama. Ya que actualmente la sociedad cubana atraviesa por una crisis de valores cuya solución no parece ser un hecho que pueda producirse a corto o mediano plazo. Es más vital que nunca promover la obra y acción republicana del apóstol, como apoyo moral y conductual para los jóvenes cubanos de hoy. En este sentido, la obra de Carlos Enríquez es una excelente oportunidad de crecimiento cultural y moral, puesto que la raigal cubanía que envuelve la práctica pictórica del artista, pueden potenciar el sano nacionalismo y el sentimiento honorable por nuestra historia.

DEL IDILIO A LA REALIDAD: LA CRUDA DENUNCIA DEL ROMANCERO GUAJIRO

Carlos Enríquez creció rodeado de posibilidades económicas, el padre que se convirtió en médico del militar y político cubano Gerardo Machado, se permitió enviarlo a los Estados Unidos a estudiar Contabilidad y Comercio (Bianchi, 2020). Sobre la base de la historia y posición de los progenitores, las aspiraciones se centraban en preparar un camino de bonanza material para el heredero. Sin embargo, el instinto artístico se impuso y el autor del Romancero Guajiro decidió abrazar el rigor de la pobreza para desarrollar su carrera como pintor y dedicó la singularidad de su talento a revolucionar el arte, en detrimento de su estabilidad económica.

De ahí que Carlos Enríquez sobreviviera con el primer empleo que estuviera disponible. Según comenta Graziella Pogolotti (2020), “desde lo alto de una ventana protagonizó una espectacular fuga para escapar a sus acreedores”. (párr. 2) El artista despreciaba la moral burguesa y clasista de la isla, incluso sostenía una relación convulsa con sus acomodados padres. Cuando estos mueren, recibe una herencia y con ese dinero sobrevive por un tiempo hasta que su instinto de autodestrucción, su condición de alcohólico y las dolencias del cuerpo (resultantes de continuas fracturas en el cráneo y las piernas) mellaron su capacidad para crear arte.

El rechazo a la burguesía cubana y la preocupación por los males enraizados en las zonas rurales del país a causa de un desarrollo económico desigual que favorecía a La Habana, fueron expresados con fuerza en la obra “Campesinos felices” (Fig. 8) de 1938. Si bien Carlos Enríquez creó pinturas de elevada sensualidad e intenso movimiento, producto de su condición de ferviente enamorado del criollismo y sus peculiaridades y de la pasión estética típica de los modernistas, esta pieza se convierte en la antítesis de su propia línea de creación. Al valorar críticamente la obra en contexto, en un personaje de elevado sentido de cubanía como lo fue Carlos Enríquez, es comprensible que se desarrollara con efervescencia tal necesidad de denunciar crudeza de las condiciones de vida en ciertas zonas rurales. Para 1938, una serie de importantes acontecimientos de singular impacto histórico habían acaecido: fue la época de la Revolución del 30.

El 20 de mayo de 1929 concluyó legalmente el mandato presidencial de Gerardo Machado, sin embargo, a causa de modificaciones realizadas a la Constitución de 1901, se estableció que el mismo podía continuar, en caso de ser reelegido, hasta 1935 (Martínez, 2020). El espurio suceso fue conocido como la Prórroga de Poderes y detonó el descontento popular en el seno de una revolución que ya se gestaba. A partir de este momento, una tormenta de inestabilidad política y repetidas intervenciones por parte del gobierno norteamericano se abalanzaron sobre una isla que ya había sufrido el impacto económico de la crisis de 1929-1933. La pobreza era una realidad eminente que Carlos Enríquez no pasaría por alto, y con mayor sobriedad en las pinceladas, pero sin perder la inclinación por el erotismo como recurso pictórico. En "Campesinos felices" (Fig. 5) la denuncia alcanza su máxima expresión en solidaridad con las personas más necesitadas.



Fig. 5. Campesinos felices, 1938. Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba

Carlos Enríquez se opuso a lo burgués y convencional subrayando la belleza de la vorágine mítica del entorno campestre cubano. Por ello resulta de marcado interés la obra "Campesinos felices", por su discurso agreste que refleja

una realidad brusca: una familia rural desnutrida, famélica y desdentada, en una casa de paupérrimas condiciones donde las enfermedades se reparten por igual a niños y adultos; el rostro de la pobreza extrema pintada sin tapujos (Herrera, 2020). La variedad cromática refuerza la escena lóbrega y mustia y el tratamiento de los colores advierte, a pesar de la mirada distinta, que es una obra creada por Carlos Enríquez. Sin ropas, con macotas muertas de hambre, utilizando la desnudez como escudo ante el clima y con un bohío que amenaza con caer sobre sus cabezas, se expone la estampa de una realidad que el pintor, en su esencia rebelde, quiso compartir con su país y con el mundo.

La Cuba del siglo XXI ha visto crecer a artistas comprometidos con su tiempo y las problemáticas de su sociedad, pero a causa de los preceptos de censura establecidos por un poder político que evoca al Gran Hermano, los ha visto partir en su quimera por la libertad de creación. La proyección del gobierno cubano actual, desde el punto de vista comunicativo, ha resultado poco flexible. A lo largo de la época revolucionaria, el desarrollo cultural ha estado sujeto a un marco legal que limita la creación cuando problematiza derechamente las normas impuestas por el poder político. Las exposiciones en galerías estatales son monitoreadas y su contenido está sujeto a la interpretación de evaluadores que responden a los dictados gubernamentales.

El estilo y la soberanía artística de Carlos Enríquez en épocas históricas donde la censura (expresada desde otros ángulos represivos como el excesivo clasismo, inherente al neocolonialismo) también era habitual, se vuelve un robusto ejemplo para la sociedad cubana de hoy, en especial para los jóvenes artistas que deberían comprometerse con la denuncia social y la libertad. Desde esta perspectiva, se pudiera decir que el pintor de las baladas cubanas era un cronista por excelencia, un relator de historias crudas y reales envueltas en sueños propios.

CONCLUSIONES

La riqueza visual de la obra de Carlos Enríquez, su interés por las leyendas del campo, los símbolos nacionales, la sensualidad y el coraje para poner de relieve las problemáticas de la época, lo convierten en uno de los maestros históricos del arte cubano. La saga-

cidad de su pensamiento nos ayuda a explorar la memoria colectiva del pasado cultural de nuestro pueblo y a la vez sirven de fuerza inspiracional para afrontar a los conflictos del presente. El universo de imágenes del artista es, en otras palabras, una lección de cubanía para aquellos que han olvidado el valor de la historia nacional seducidos por la narrativa de la globalización. Y al mismo tiempo se vuelve un antídoto para los que buscan oprimir la libertad de creación. Es por ello que valorar de manera crítica su obra es necesario para la cultura cubana de hoy.

REFERENCIAS

- Anreus, A. (6 de agosto de 2020). Carlos Enríquez y su Romancero Criollo. Cuebaencuentro. Recuperado de <https://www.cuebaencuentro.com/cultura/articulos/carlos-enriquez-y-su-romacero-criollo-248048>
- Bianchi, C. (6 de agosto de 2020). Romancero criollo de Carlos Enríquez. Juventud Rebelde. Recuperado de <https://progresosemanal.us/21160725/romancero-criollo-carlos-enriquez/>
- Bombino, A. O. L. (2015). Alejo Carpentier y su acercamiento a Carlos Enríquez y Alejandro García Caturla: una defensa de la identidad cultural cubana y latinoamericana. *Islas*, (178), 233-244.
- Carpentier, A. (1973). *Crónicas*. Editorial Arte y Literatura.
- Castillo, H. (1974). Estudios críticos sobre el modernismo. En *Sobre el concepto del modernismo* (pp 71-72). Gredos, Madrid.
- Díaz Cuellar, Fé E, Castro Gutiérrez, Esther, Mestre Oviedo, Josefina, González Landrián, Lázara, Torres Cancino, Indira, & Castro Alonso, Moisés. (2017). La mujer cubana: evolución de derechos y barreras para asumir puestos de dirección. *Revista Médica Electrónica*, 39(5), 1180-1191.
- Escribano, E., Oliva, N., Boulet, R., & Hinojosa, Y. (2020). La obra de José Martí en la formación inicial y permanente de los educadores cubanos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e9. Epub 01 de abril de 2020. Recuperado en 20 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100009&lng=es&tlng=es.
- García, Y. (2019). Violencia de género, feminismo y representación en Cuba. *Revista Estudios Feministas*, 27(1), e53719. Epub April 08, 2019. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n153719>
- Graziella, P. (22 de agosto de 2020). Hurón Azul. Granma. Recuperado de <http://www.granma.cu/opinion/2020-08-16/huron-azul-16-08-2020-21-08-07>
- Gritzner, K. (Ed.). (2010). *Eroticism and death in theatre and performance*. Univ of Hertfordshire Press.
- Hernández, E. (23 de agosto de 2020). ¿Qué es el decreto 349 y por qué los artistas cubanos están en contra? Letras Libres. Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico/cultura/que-es-el-decreto-349-y-por-que-los-artistas-estan-en-contra/>
- Herrera, N. (2020, 5 de agosto) Campesinos felices. *islalsur*. <http://islalsur.blogia.com/2017/042102-campesinos-felices.php>
- Hoban, P. (2010). *Alice Neel: The art of not sitting pretty*. St. Martin's Press.
- Iglesias, A. (4 de agosto de 2020). La sinuosa magia de Carlos Enríquez, a 120 años de su natalicio. Juventud Rebelde. Recuperado de <http://www.juevntudrebelde.cu/cultura/2020-08-03/la-sinuosa-magia-de-carlos-enriquez-a-120-anos-de-su-natalicio-obras>
- Jacquemart, A. (2017). A gendered history of the women's suffrage movement. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, (1), 3-14.
- Lecuona, O. Z. (1993). Las clases de la sociedad cubana en vísperas de la revolución. *Arbor*, 144(567), 135.
- Martínez, J. (2010). *Carlos Enríquez: The Painter of Cuban Ballads*. Editor Cernuda Arte
- Martínez, F. (22 de agosto de 2020). La Revolución Cubana del 30. Ruth Casa Editorial. Recuperado de <https://www.ruthcasaeditorial.org/la-revolucion-cubana-del-30-en-sayos-introduccion>

- Medina, A. (1995). Modernismo e imagen hacia una comprensión unificada del movimiento moderno. *Ensayos: Historia y Teoría del Arte*, (1), 36-44.
- Pentón, D. P. (2018). La muerte y el arte. Cuatro visiones de la caída de José Martí en la pintura cubana. *Panorama Cuba y Salud*, 13(2), 105-110.
- Pini, I. (2000). *En busca de lo propio: inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia 1920-1930*. Univ. Nacional de Colombia.
- Poll Cabrera, Meibis, Alonso Poll, Hermes, & Mederos Ávila, María Esther. (2012). Violencia contra la mujer en la comunidad. *MEDISAN*, 16(8), 1267-1273.
- Singh, D. (2018). *Artist Statement* (Doctoral dissertation, Mills College).
- Toledo, T., de la Hoz, M., & Castañeda, C. (2019). Cómo valorar la supuesta crisis de valores en Cuba. ¿Existe realmente la crisis? *Revista Médica Electrónica*, 41(5), 105-117.
- Winter, S., Settle, E., Wylie, K., Reisner, S., Cabral, M., Knudson, G., & Baral, S. (2016). Synergies in health and human rights: a call to action to improve transgender health. *The Lancet*, 388(10042), 318-321.
- Yugueros, A. (2014). La violencia contra las mujeres: conceptos y causas. BARATARIA. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (18), 147-159.

HISTORIA

ESTUDIAR MÚSICA Y DEDICARSE A ELLO. ¿QUÉ FACTORES DIFICULTAN EL CAMINO A LA PROFESIONALIZACIÓN A LAS MUJERES MÚSICAS?

TO STUDY MUSIC AND DEDICATE TO IT. WHAT FACTORS MAKE IT DIFFICULT FOR
WOMEN TO BECOME PROFESSIONAL MUSICIANS?

Sandra Soler Campo

Universidad de Barcelona

Elia Saneleuterio Temporal

Universitat de València



RESUMEN

Si nos adentramos en la historia de la música de occidente, pasando por los diferentes periodos históricos, las mujeres han tenido pocas oportunidades de acceder al ámbito académico musical y, posteriormente, al mundo laboral. Cuando nos referimos a la música clásica son escasos los referentes femeninos en ámbitos tales como la composición, la dirección orquestal y la interpretación en una orquesta de música clásica. El objetivo principal de este artículo es identificar cuáles son los factores que dificultan la carrera de las mujeres que se dedican profesionalmente a uno o varios de los tres ámbitos citados. Para ello, se ha partido de la situación de siglos pasados, mediante la recopilación de datos biográficos de mujeres músicas, y se ha investigado el panorama actual, concretamente español, mediante el diseño de una entrevista. Los participantes han sido 30 músicos y músicas de diferentes edades y comunidades autónomas. Los resultados se analizaron cualitativamente categorizando respuestas y se observaron, complementariamente, los tipos de perfiles en las respuestas, hallando diferencias significativas entre hombres y mujeres, entre personas casadas y solteras, según generaciones, etc., en cada una de las doce categorías, que van desde la poca o nula presencia de la mujer en los programas de conciertos hasta el escaso número de referentes femeninos en interpretación, dirección y composición.

PALABRAS CLAVE

Música, Mujeres, Sociedad, Educación, Profesionalización

ABSTRACT

If we go into the history of Western music, going through the different historical periods, women musicians have had few opportunities to enter the academic field and later join the professional world. When we refer to classical music, there are few female references in fields such as composition, orchestral conducting and performance in a classical music orchestra. The main objective of this article is to identify the factors that make it difficult for women to pursue a career in these three fields. To do so, as a starting point, the situation of past centuries is taken, by collecting biographical data on women musicians. The current panorama, specifically in Spain, has been analyzed by designing an interview. The participants were 30 musicians of both sexes, different ages and from different autonomous communities. The results were qualitatively analyzed by categorizing the responses and, in addition, the types of profiles in the responses were observed, finding significant differences between men and women, between married and single people, according to generations, etc., in each of the twelve categories, ranging from the little or no presence of women in concert programs to the small number of female references in performance, conducting and composition.

KEYWORDS

Music, Women, Society, Education, Professionalization

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende identificar cuáles son aquellos factores que, hoy en día y en comparación con épocas pasadas, influyen de modo negativo en las mujeres que se dedican profesionalmente a la composición, dirección orquestal y/o interpretación en una orquesta de música clásica. Para investigar los factores que dificultan su carrera, cabe partir del panorama musical que, desde el punto de vista de género, pesa en la historia de siglos pasados. La investigación se centra en el ámbito académico, en la denominada música clásica; ese es el motivo por el que no se incluyen en este estudio otros géneros musicales presentes en el período abordado. Concretamente, interesa recopilar las dificultades de las que se tiene constancia que han tenido que enfrentar las mujeres, por el hecho de serlo, en el ámbito de la música. Por ello, como marco teórico se aportan sucintamente algunos nombres y datos biográficos de mujeres músicas desde la Antigüedad hasta mediados del siglo XX, con base, principalmente, en la investigación de Soler (2019).

Si nos remontamos al siglo VII a. C., encontramos el caso paradigmático de Safo, una de las pocas poetisas de la antigüedad cuyo nombre ha llegado hasta nuestros días. Su ejemplo nos sirve para ilustrar cómo sus recitados llevaban acompañamiento musical y danza, compuesto por ella misma (Iriarte, 1997).

Hay un gran vacío en estos siglos, de hecho, el siguiente nombre que destacaríamos es ya del siglo IX d. C. Se trata de Kassia, religiosa ortodoxa, compositora y poetisa que escribió más de treinta himnos —vigentes todavía en la ortodoxia oriental— y fue además la fundadora de un convento, convirtiéndose en la primera abadesa. Por otra parte, a partir del siglo X d. C. se han documentado numerosos rituales musicales en los que las mujeres no era meras observadoras, pues, aunque estos estaban fundamentalmente protagonizados por voces masculinas, se tiene referencia también de coros femeninos. De entre ellos, a nivel nacional destaca el de las Monjas del Monasterio de las Huelgas de Burgos (Harper, 1993; Baade, 1997). En efecto, durante el periodo medieval las mujeres pudieron desarrollar su actividad musical en calidad de compositoras e intérpretes en los conventos (Labarge, 1989), como fue el caso de la alemana Hildegard von Bingen (Feldmann, 2009). Además, uno de los roles importantes que las mujeres asumieron

fue el de transmisoras de la tradición con las canciones del ciclo vital, función muy ligada a la maternal (Soler, 2019).

Paralelamente, en el imperio musulmán, encontramos las *qainat* o hijas de Caín, cantoras, intérpretes y compositoras formadas en música y arte desde la infancia, a quienes la sociedad árabe confiaba no solo la composición e interpretación musical, sino también la docencia. Sus tipologías musicales influyeron más tarde en las Cantigas de Alfonso X y en el estilo compositivo de trovadores y troveros (Gurbindo, 2009).

En la baja Edad Media se tiene constancia de la existencia de juglaresas, también llamadas plañideras, danzadoras o *trovairitz* (Alvar, 1976; Lozano-Renieblas, 2003). A diferencia de los varones de similar oficio, de origen humilde, estas últimas pertenecían a la nobleza o estaban casadas con algún noble (Rosell, 2006). Algunos nombres documentados son Tibors de Sarenom, la Comtesse de Die, María de Ventadorn, Azalais de Porcairagues, Garsenda de Proença o Gormonda de Monspelier.

En el Renacimiento, la música y el arte en general abandonan paulatinamente su propósito religioso o popular para buscar como fin la belleza. Sus creadores, de hecho, comienzan a profesionalizarse, como ya hicieran las *qainat*, dedicadas por entero al arte musical. Uno de los ideales que van a triunfar durante este periodo es el del Humanismo, el cual considera que el hombre es el centro de todas las cosas —antropocentrismo—. De este modo, se abandonan las teorías e ideales teocentristas característicos del periodo anterior (Soler, 2019). Uno de los fenómenos musicales de este periodo y que puede ayudarnos a comprender la marginación de la mujer música es la figura de los *castrati*. Desde el siglo XVI, en el sur de Europa, se inició el proceso de castración a aquellos niños que poseían dotes musicales, antes de que con la pubertad comenzaran a mudar la voz. Mediante esta técnica, los infantes tenían la capacidad de poder interpretar notas musicales agudas, cuya tesitura era propiamente de mujer. Estos jóvenes recibían durante varios años una sólida instrucción musical, literaria e histórica para posteriormente ser adoptados o protegidos por personajes distinguidos de la aristocracia o de la Iglesia. También del Renacimiento deben destacarse los Concerto Di Donne, trío de intérpretes e instrumentistas femeninas cuyo elevando talen-

to artístico posibilitó que alcanzaran una gran fama en la corte de Ferrara. Podemos hablar en cierto modo de una profesionalización femenina en este ámbito, ya que figuraron en la corte como “mujeres músicas con deberes especiales” y no como meras damas de acompañamiento (Soler, 2019, p. 23).

No obstante, habrá que esperar al Barroco para encontrar músicas profesionales que destacaron y cuyo nombre sigue siendo relativamente célebre y reconocido en la actualidad —siempre menos que el de tantos varones coetáneos—, como es el caso de las italianas Francesca Caccini, “la Cecchina”, y Bárbara Strozzi, o la francesa Elisabeth Jacquet de la Guerre. Además, de este periodo cabe destacar una figura femenina importante en la historia de la música: la *primadonna*. Estas no eran simples cantantes de ópera, sino que podemos compararlas con lo que son en la actualidad los ídolos de masas. Cabe mencionar que también componían y gozaban de cierta libertad sobre el escenario. A pesar del aparente éxito, las mujeres no estaban en igualdad de oportunidades para acceder a otros puestos musicales que ya monopolizaban los hombres, sino que se les reservaban funciones específicamente femeninas.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la música abre su escenario para desenvolverse tanto en espectáculos públicos como en casas privadas, fundamentalmente de burgueses o gente adinerada, donde eran frecuentes las actuaciones de intérpretes femeninas (Pugh, 1992), aunque había ciertos prejuicios respecto de los masculinos (Gergis, 1993).

Algunas músicas destacadas del Clasicismo son Marianne de Martínez, que fundó y regentó su propio centro musical; María Anna Walburga Ignatia, hermana de Mozart y también conocida como Nannerl Mozart —a pesar de su formación y talento excelentes, no pudo desarrollar una trayectoria similar por las convenciones sociales de género de la época—; y Héléle de Montgeroult, una de las pioneras de la escuela pianística francesa, que tuvo a su cargo un salón de música en París y se convirtió en una de las primeras mujeres que dio clases en el Conservatorio de la capital francesa. El piano, inventado por Bartolomeu Cristofori, debutó en 1750, y sirvió como un factor de gran importancia en el desarrollo de las mujeres como compositoras e intérpretes. Un gran número de familias pudientes adquirieron este

instrumento, formando parte del mobiliario de sus hogares. Era además muy común que las familias acomodadas ofrecieran a sus hijos e hijas una formación musical que incluía el aprendizaje del piano.

El Romanticismo es posiblemente el periodo más brillante de la historia de la música; los artistas se independizan de los mecenas y comienzan a componer según su propio gusto y criterio. Además, se construyeron teatros en todas las capitales de Europa y los cantantes se convirtieron en verdaderos divos. Sin embargo, para el caso de las mujeres no era tan fácil. Entre las principales causas que impedían la emancipación femenina en el siglo XIX se encuentran las de índole social y cultural: no solo siguen ocupándose de las tareas de servidumbre y domésticas, sino que no alcanzan el mismo nivel educativo que los varones —según Clarés (2014), el 75% eran analfabetas—. Las mujeres que tuvieron acceso a la cultura fueron aquellas que pertenecían a la aristocracia, aunque principalmente aprendían costura y bordado, moral y religión, aparte de lectura y escritura.

En esta época hubo varios espacios con cabida para las músicas, como las salas de concierto para obras de gran formato, como óperas y zarzuelas —sin embargo, actuaban exclusivamente como cantantes solistas—; la música religiosa, con la aportación de obras como misas, salves y motetes (Kirkpatrick, 1991); y la música de salón, de carácter privado donde interpretaban sobre todo repertorio de instrumentos estereotípicamente “femeninos”, como piano, arpa y género lírico con acompañamiento de piano (Ben-Tovim y Boyd, 1987).

Una excelente compositora de este periodo es Clara Wieck Schumann: a pesar de estar orgullosa de sus propias composiciones y ser consciente del talento que poseía, presentaba las piezas a su marido, Robert Schumann, con humildad. Como muchas otras músicas, la falta de referentes femeninos y las convenciones sociales provocaron que se sintiera más cómoda como intérprete (Samuel, 2007). Sin embargo, cabe destacar que, junto con Fanny Mendelssohn, fue de las pocas que se atrevieron a componer otras formas además del *Lieder* (Fuller, 1994), la más recurrida por sus coetáneas. También el caso de Mendelssohn es significativo desde el punto de vista de género: hermana del conocido compositor y pianista Félix Mendelssohn, fue solo él quien continuó

formándose como músico a pesar de que la situación económica de la familia era favorable, mientras que ella fue orientada a ser buena esposa y ama de casa. El propio Félix reconocía que ella era mejor pianista y contrastaba con ella las obras que él mismo componía. Además, aunque sí hizo conciertos en el hogar, no se le permitía tocar en público. Este panorama hace comprensible que muchas mujeres publicaran su obra con un seudónimo masculino, como la compositora, pianista y directora Augusta Holmès, conocida como Hermann Zenta. Finalmente, mencionaremos a Louise Adolpha le Beau, que sí pudo dedicar su vida por entero a la música: no se casó ni formó una familia, lo que le valió grandes críticas sociales, que también tuvieron que soportar otras músicas que sí tuvieron hijos, precisamente por considerarse que debían atenderlos con mayor dedicación.

En el siglo xx, más que en ningún otro momento de la historia anterior, los cambios e innovaciones artísticas adquieren gran velocidad. Acontecimientos como la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la Revolución Rusa (1917) o la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) sacudieron la conciencia de la población. Desde finales del xix, la música manifiesta una clara tendencia a deshacerse del sistema tonal, el cual comenzaba a considerarse obsoleto, y a encaminarse hacia una libertad absoluta en la composición musical. Por ello, un gran número de innovaciones y tendencias musicales se yuxtaponen a lo largo de todo el siglo en busca de la novedad y la experimentación.

Con relación a la inclusión de la mujer, cabe decir que este es precisamente uno de los mayores cambios: a medida que avanza el siglo xx, la mujer conquista espacios y va ocupando nuevas posiciones. Su presencia se hizo habitual en el teatro, salas de cine, salones de té y clubes sociales. Durante los años 20, y como consecuencia del impacto de la Primera Guerra Mundial en los roles de la mujer, sectores femeninos de la sociedad local tuvieron la oportunidad de viajar al exterior y estar en contacto con publicaciones europeas. Las mujeres que adoptaron esta actitud y comportamiento se distanciaban del ideal femenino convencional. Es destacable mencionar que, de este periodo, hay documentado un considerable número de mujeres dedicadas a la composición, interpretación e incluso a la dirección orquestal, ámbito en el que la presencia femenina es todavía muy escasa.

Todo ello evidencia que las desigualdades entre hombres y mujeres, y en concreto en la música, han sido una constante a lo largo de los siglos y ni siquiera en la actualidad ha logrado alcanzarse una igualdad efectiva. Se trata de un aspecto que se ha comenzado a reivindicar en el siglo xx, con la expansión de los movimientos feministas, y todavía resulta necesario seguir dedicando esfuerzos desde los diferentes ámbitos. En lo que respecta a la investigación, no son pocos los estudios que se preocupan por hallar causas y profundizar en los matices de estas desigualdades (González, 2009; Gurbindo, 2009; López-Navajas, 2015; Soler, 2019), y en esta línea se inscribe el presente artículo.

Objetivo

El objetivo de esta investigación es identificar cuáles son aquellos factores que, hoy en día y en comparación con épocas pasadas, influyen de modo negativo en las mujeres que se dedican profesionalmente a la composición, dirección orquestal y/o interpretación en una orquesta de música clásica, es decir, cuáles son las dificultades que se han superado y cuáles son aquellas que las músicas siguen enfrentando, y que no encuentran sus pares varones.

Método

La metodología utilizada fue exploratoria a partir del análisis cualitativo de diversas entrevistas realizadas *ad hoc*. El análisis de contenido se realizó mediante una adaptación de Bardin (2002): categorizando las respuestas y resaltando los puntos en común que presentaba la mayoría de ellas, tanto en total como, sobre todo, observando el comportamiento de cada categoría según cada variable independiente.

Diseño de la entrevista

Al comienzo del trabajo de campo, se realizó una entrevista exploratoria a una selección de 9 mujeres músicas con el objetivo de acercarse al objeto de estudio y, a partir de aquí, comenzar a diseñar entrevistas más estructuradas que aportaran más información y profundidad e ir avanzando en la investigación. Las preguntas iniciales se muestran en la tabla 2.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista exploratoria

	Pregunta
1.	¿Cómo crees que es la participación de la mujer en el panorama musical en la actualidad?
2.	¿Cuál piensas que ha sido tu mayor logro a nivel musical? ¿Y a nivel personal?
3.	¿Qué factores (y/o personas) crees que te influyeron a la hora de dedicarte a este campo musical?
4.	¿Has tenido algún referente femenino a lo largo de tu trayectoria musical? ¿Cuál/es?
5.	¿Cómo piensas que ven los demás tu trabajo? ¿Cómo te ves a ti misma?
6.	¿Observas alguna diferencia entre tu trabajo y el de un compositor y/o intérprete masculino?
7.	¿Cómo explicarías estas diferencias (en caso de que existan)? ¿Qué factores explican tal diferencia?
8.	¿Consideras necesaria alguna regulación que haga posible que esta situación cambie?
9.	A nivel legislativo, ¿conoces lo que prevé la ley respecto a la igualdad de sexos? En caso afirmativo, ¿qué opinas al respecto?
10.	¿Qué crees que han aportado los estudios de género a la música?

Los resultados se analizaron con el objetivo de confirmar la claridad y pertinencia del planteamiento y determinar en qué medida hacía falta añadir o concretar alguna cuestión. Así pues, se mejoró el enfoque y se consiguió mayor profundidad en las preguntas, que aumentaron a más del doble y se agruparon en 5 secciones, tres de cinco preguntas y dos de tres preguntas. Consecuentemente, el diseño final de la entrevista quedó estructurado como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Diseño final de la entrevista

1. Datos personales	1.1. Sexo.
	1.2. Año de nacimiento.
	1.3. Situación familiar (estado civil e hijos)
	1.4. Estudios.
	1.5. Profesión.
2. Motivación y autopercepción	2.1. ¿Cuáles son los motivos que te llevaron a estudiar música?
	2.2. ¿Qué factores (y/o personas) crees que te influyeron a la hora de dedicarte a tu campo musical?
	2.3. ¿Cuál piensas que ha sido tu mayor logro a nivel musical? ¿Y a nivel personal?
	2.4. ¿Cómo piensas que ven los demás tu trabajo? ¿Cómo te ves a ti mismo/a?
	2.5. ¿Ha influido tu vida familiar en tu trabajo? ¿De qué modo? Describe cómo organizas tu vida diaria para hacer compatible tu dedicación a la música con tu vida familiar y personal.
3. Conocimiento sobre la situación de las mujeres en la música	3.1. ¿Cómo crees que es la participación de las mujeres en el panorama musical en la actualidad? Si crees que se encuentran en una situación distinta a los hombres, menciona en qué aspectos.
	3.2. ¿Cuáles crees que son las causas de las diferencias entre sexos en el ámbito artístico/musical?
	3.3. ¿Observas alguna diferencia entre tu trabajo y el de un compositor o intérprete masculino/femenino?

	3.4. ¿Conoces algunas acciones que se estén llevando a cabo para mejorar la situación de las mujeres y/o lo que prevé la ley respecto a la igualdad entre sexos? En caso afirmativo, ¿qué opinas al respecto?
	3.5. ¿Cuáles ves necesarias y todavía no se llevan a cabo?
4. Sobre las (supuestas) diferencias entre hombre y mujer	4.1. ¿Cuáles son los principales estereotipos masculinos y femeninos que crees que se mantienen hoy en día en la práctica profesional musical?
	4.2. ¿De qué modo crees que se ha avanzado durante los últimos años en este aspecto?
	4.3. ¿Ves posible que se alcance la igualdad de género en los campos de la composición y dirección orquestal?
5. Sobre las aportaciones de las mujeres a la música	5.1. ¿Has tenido algún referente femenino a lo largo de tu trayectoria musical?
	5.2. ¿Qué aportaría (a nivel social y musical) una mayor presencia de mujeres en la música?
	5.3. ¿Qué crees que han aportado los estudios de género a la música?

Muestra

Las personas entrevistadas fueron un total de 30 compositoras y compositores, intérpretes y directoras o directores de orquesta de diferentes comunidades autónomas españolas. Concretamente, hay participantes procedentes de Andalucía, Asturias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco. Si describimos la muestra por profesiones, 19 se dedican a la composición, 8 a la dirección y 7 a la interpretación (tres son también directoras o compositoras y uno ambas cosas). Los rangos de edad van desde quienes nacieron en 1963 hasta 1997, distribuyéndose por décadas de manera más o menos homogénea (tabla 3)

Tabla 3. Distribución de la muestra por rangos de edad y sexo

Año de nacimiento	TOTAL	Hombres	Mujeres
1963-69	7	1	6
1970-79	10	2	8
1980-89	7	1	6
1990-97	6	3	3
Total	30	7	23

A la hora de seleccionar la muestra se tuvieron en cuenta tres criterios:

Entrevistas a miembros de ambos sexos. La mayoría fueron mujeres por su proximidad o identificación con el tema de la investigación. No se excluyó a los hombres para poder establecer una comparativa respecto de su percepción: se trata de las personas que tienen experiencia en el mismo ámbito objeto de estudio, pero con un punto de vista no femenino.

Dedicación profesional a uno de los tres ámbitos objeto de estudio de la investigación: interpretación, dirección orquestal y/o composición.

Representación de diferentes segmentos de edades. Se han entrevistado personas que recientemente han finalizado los estudios superiores de música y han accedido al mercado laboral, otras que están activas laboralmente al menos hace 10 años y otro segmento de personas que cuentan con una larga trayectoria profesional. Para el estudio, no obstante, se han segmentado por décadas, pues las nacidas en los ochenta presentan rasgos comunes, pero algunas ni tienen 10 años de experiencia ni pueden ser fácilmente encasillables como novatas.

Análisis

Tras las 30 entrevistas se procedió a su transcripción y a su estudio mediante una adaptación de la técnica de análisis de contenido de Bardin (2002): se agruparon las unidades de sentido en categorías y se midieron atendiendo a las diferentes variables independientes, especialmente el sexo. Para evitar el sesgo de

subjetividad, dos investigadoras realizaron la interpretación de los datos y la transformación en categorías; las diferencias fueron debatidas y consensado el resultado final mediante la valoración de los argumentos que justificaban cada categorización.

RESULTADOS

Tras el análisis de contenido se hallaron 12 categorías que representan las mayores dificultades que encuentran las mujeres intérpretes de música clásica, compositoras y/o directoras de orquesta. La figura 1 avanza los resultados de cada categoría. No obstante, los resultados de unas categorías son más concluyentes que otras, además de que algunas presentan rasgos particulares según las variables independientes: sexo, edad, profesión y también situación familiar.

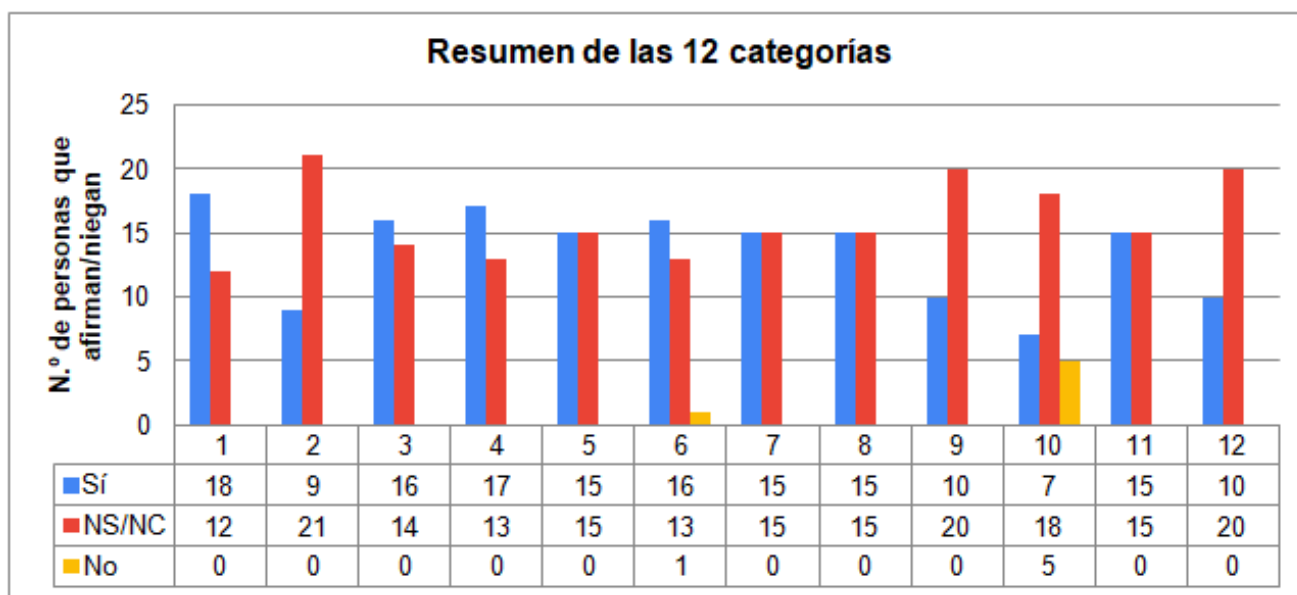


Figura 1. Resumen de resultados globales de las 12 categorías

A continuación, se nombran y describen las categorías, que se ilustran con gráficos y segmentos de entrevistas representativos.

1. Balance familia/trabajo. En general, las personas entrevistadas no tienen hijos ni están casadas: concretamente dos tercios están en esta situación; de los diez restantes que sí se han casado, solo la mitad tiene descendencia. Este dato será determinante para analizar los resultados de otras categorías. Esta en concreto todas las personas casadas la confirman, sean hombres o mujeres. No obstante, aunque la situación individual sea más libre, en 8 de las 20 entrevistas restantes se menciona la dedicación a la familia como obstáculo para las mujeres, y no para los hombres, con dos datos relevantes adicionales: que quienes lo confirman son todas mujeres y, la mayoría, de

los ochenta —generación que está en plena crianza o planteándosela—.

Finalmente, si evaluamos según profesiones, vemos que esto se percibe como un obstáculo especialmente entre quienes se dedican a la dirección de orquesta.

2. Menor ambición en ellas que en ellos. Esta categoría es la menos apoyada en general. Especialmente obviada entre las personas nacidas en los sesenta —una sola persona la menciona—, y entre los directores igualmente solo uno lo menciona. Pero, principalmente, llama la atención la total ausencia de menciones entre quienes tienen hijos. Aunque no hay datos determinantes, parece ser que las mujeres entrevistadas no pertenecientes a estos tres segmentos se han decantado por otro tipo de profesiones menos ambiciosas

que la dirección de orquesta, que incluso llegan a abandonar, por motivos variados (figura 2). Sin embargo, en el campo de la dirección coral —ámbito considerado menor y el cual cuenta con una mayor tradición femenina— son más las mujeres las que se ponen al frente del conjunto musical.

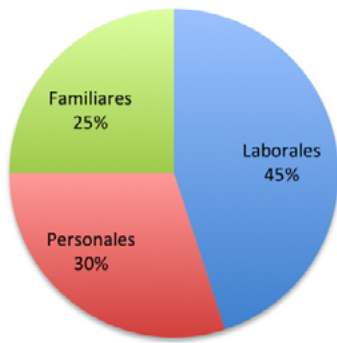


Figura 2. Motivos por los que las músicas abandonan la profesión de directoras, compositoras y/o intérpretes

A este respecto, podemos destacar una intervención como la siguiente: *Conozco más hombres que mujeres que se dediquen a la dirección orquestal. Las mujeres, en general, preferimos dedicarnos a trabajos menos reconocidos, más escondidos, porque tenemos menos ambición que los hombres, menos ansias por mostrar nuestro talento* (Entrevistada 3).

3. La poca (a veces nula) presencia de la mujer en libros de historia de la música. Si analizamos los resultados de esta categoría según sexo, observamos que una amplia mayoría de las mujeres la ha confirmado. De todas formas, también los datos generales indican que esta categoría es de las más recurrentes en las entrevistas, especialmente frecuente en algunos segmentos, pues la mencionan la mayoría de personas solteras —todas mujeres—, especialmente quienes han estudiado composición, y también las nacidas en los 60 y en los 80; por el contrario, de entre quienes nacieron en los 90 solo una compositora la menciona.

4. La tradición. Es un hecho que escasean las obras programadas por compositoras del

siglo xx en adelante, como también es escaso el número de mujeres que llevan la batuta y dirigen una orquesta sinfónica de prestigio: *Continuamos arrastrando la tradición de que a lo largo de la historia solo los hombres tenían acceso a una educación musical o educación en general* (Entrevistada 10).

Esto es confirmado ampliamente en las entrevistas, pues se menciona en 17 de ellas, tal y como se adelantaba en la figura 1. Matizamos ahora que los resultados se aglutinan proporcionalmente de manera especial entre compositores y entre quienes nacieron antes de 1975.

5. La poca o nula presencia de la mujer en los programas de conciertos. En España, la programación de obras en los principales auditorios y salas de conciertos continúa siendo prácticamente la misma que hace treinta años, o incluso más. No solo es difícil encontrar obras programadas de mujeres de otros periodos, sino también la de aquellas mujeres que están en activo. Al respecto se señala en una entrevista: *En un par de ocasiones, unos estrenos muy interesantes (una ópera de pequeño formato y una sinfonía), no se llevaron adelante por intereses personales de otros compositores hombres que me pasaron adelante* (Entrevistada 5).

En este caso, son exactamente la mitad de las personas entrevistadas quienes consideran esto como un obstáculo. Desde el punto de vista de la edad, son especialmente sensibles a esto los y las jóvenes: la mayoría de quienes nacieron en los ochenta y los noventa —en este último caso, todos los hombres y una mujer—, a quienes se une la mayoría de personas solteras de generaciones anteriores.

6. El escaso número de referentes femeninos en interpretación, dirección y composición.

Esta categoría, de las más apoyadas globalmente, es a su vez la que mayores divergencias presenta según el segmento que se analice: la mayoría de mujeres lo avala, mientras que la mayoría de hombres lo obvia —de hecho, solo uno lo menciona, e incluso hay uno que lo niega—. Si observamos los datos según la situación familiar, llama la atención que la

mayoría de personas casadas lo refrenda. Finalmente, si analizamos por profesiones, son especialmente sensibles a esto las directoras de orquesta.

Este punto está en relación con lo que se ha comentado en la categoría 4 (tradicción). Si no miramos más allá, permitiendo que no se incluyan en libros de texto o en las programaciones de las salas de conciertos obras de compositoras, será muy difícil que haya una evolución positiva e inclusiva de la mujer. Destacamos esta intervención al respecto: *Siendo directora de una orquesta de mujeres he tenido que escuchar comentarios y bromas no siempre agradables por parte de muchos hombres y también de algunas mujeres, que es aún más sorprendente. Pero, con el tiempo, he aprendido a defenderme y, sobre todo, a que no me afecte nada que no tenga que ver con la música* (Entrevistada 6).

7. La dominación masculina en el campo de la composición y dirección orquestal. El campo de la dirección orquestal y la composición son los ámbitos en los que la presencia de la mujer es más escasa: *Hemos abierto muchos caminos, pero todavía no se nos considera igual en todos los ámbitos de la música. Las mujeres siempre tenemos que estar demostrando. Somos un poco "las nenas" todavía. En el ámbito masculino es todo muchísimo más fácil* (Entrevistada 19).

Esta idea se menciona exactamente en la mitad de las entrevistas, entre las cuales están especialmente representadas las profesiones de interpretación y composición.

8. El canon musical. La misma representación a escala global ha obtenido esta categoría (figura 1), pero los matices la enfocan en un sentido diferente, pues los datos se aglutinan principalmente entre personas solteras y, además, llama la atención que del total de intérpretes solo en un caso se haya mencionado, y además esté casada.

Esta categoría alude a que sigue teniendo mucho peso el canon clásico y masculino en el conjunto de la programación de salas de conciertos de todo el país. A pesar de que progresivamente se van incorporando piezas de otros

géneros, falta todavía mucho camino por recorrer en la programación de obras nuevas de compositoras que, si no se programan, nunca llegarán a formar parte del corpus interpretativo-auditivo tradicional de la música clásica. Al respecto, es representativo lo que menciona una joven compositora madrileña: *A pesar de la revolución que supuso la investigación de la musicología feminista a finales del siglo pasado en Europa y en Estados Unidos, el repertorio y la Historia de la Música académica todavía no ha revisado su idea de que no ha habido compositoras en la Historia de la Música. En fin, todavía no hemos llegado al reconocimiento generalizado de las compositoras conocidas* (Entrevistada 11).

9. La investigación feminista. No podemos negar que los estudios que se han realizado desde el punto de vista feminista han ayudado al reconocimiento o al hecho de hacer visibles a compositoras, directoras e intérpretes; sin embargo, solo nueve músicas lo mencionan en su entrevista, de todas las edades, pero casualmente casi todas solteras. Sin embargo, desde el punto de vista del sexo, llama más aún la atención el hecho de que sea una cuestión directamente obviada por todos los hombres, salvo uno. Y también es significativo que influyan en esta percepción las responsabilidades familiares: de entre quienes tienen hijos, solo lo menciona una música, en este caso joven (1988) y vasca.

10. Menor capacidad de liderazgo de las mujeres. Esta es una de las categorías que se ha detectado como una lacra histórica que ya se está superando. Cuenta apenas con 7 apoyos, mientras que suman 5 quienes la rebaten explícitamente. El rechazo u omisión se produce especialmente en 4 segmentos: casados y casadas con hijos (0 síes y 2 noes), quienes nacieron en los 60 (1 solo sí y 2 noes), en los 80 (1 solo sí y 1 no). E igualmente encontramos 1 solo sí y 2 noes entre quienes se dedican a la dirección orquestal.

Así, cuando una mujer lleva la batuta, todavía hay quienes lo ven como algo anecdótico, extraño. Similarmente ocurre cuando una mujer realiza el papel de primero o solista en una cobla de sardanas. El hecho de ser mujer por supuesto que no implica poseer menor capaci-

dad para el liderazgo, pero parece ser que las mujeres tengan que demostrar constantemente de qué son capaces cuando se ponen delante de los músicos a los que deben dirigir o con los que tocan y hacen conjunto, sean de cualquier estilo musical.

11. Necesidad de demostrar lo que las mujeres son capaces de hacer. No se encuentran diferencias de género en el global de respuestas, pero sí hay datos significativos si observamos la situación familiar: la mayoría de solteras y compositoras lo mencionan—todo mujeres, más un compositor casado—y también prácticamente todos los de mayor edad, sin distinción de hombres o mujeres en este caso.

12. Ficticia igualdad de género. Sobre este tema se posiciona un tercio de las personas entrevistadas para confirmarlo. En las 20 entrevistas restantes, llama la atención la representatividad de algunos segmentos: lo obvian principalmente los músicos y músicas casados y con hijos, quienes nacieron en los sesenta y quienes dirigen orquestas o coros.

Todos los matices de la figura 1 que se han comentado, correspondientes a cada una de las doce categorías, quedan resumidos gráficamente en la tabla 4: las casillas coloradas indican las categorías que no han obtenido más de una mención según variables, o que incluso han sido explícitamente rebatidas. Por el contrario, las casillas verdes indican que hay una mayoría significativa, superior al 60%, que refrenda la categoría correspondiente.

Tabla 4. Segmentos que confirman u obvian cada categoría

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Hombres						■			■			
Mujeres	■		■			■						
Casados/as sin hijos	■					■	■					
Casados/as con hijos	■	■		■					■	■		■
Solteros/as			■	■	■			■			■	
Años 60		■	■	■						■	■	■
Años 70				■		■						
Años 80	■		■		■					■		
Años 90			■		■		■					
Interpretación							■	■				
Dirección	■	■				■				■		■
Composición			■	■			■				■	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del siglo xx en adelante, la incorporación de las mujeres en el ámbito compositivo e interpretativo —para un público— ha sido más notoria. Al menos, sí ha sido mayor su visibilidad en escenarios, en conservatorios y en salas de conciertos. Y cada vez más su presencia es mayor, tanto en el ámbito educativo —universidades o conservatorios superiores, por ejemplo— como en el laboral —dirigiendo orquestas de gran prestigio, ocupando cátedras de composición...—. Ha sido un siglo clave en la incorporación de la mujer como directora de orquesta; con todo, esta es la faceta en la que todavía falta camino por recorrer, aunque no olvidemos que la dirección de orquesta es una profesión más reciente que la composición o la interpretación musical.

Han sido necesarias varias décadas para que la musicología recuperara las diversas aportaciones que las mujeres han hecho en la música en sus diversas disciplinas. Se debe continuar luchando para que las comisiones de valoración y la composición de los jurados encargados de otorgar becas, ayudas y subvenciones sean más igualitarias y estén compuestas tanto por hombres como por mujeres de un modo equilibrado. En definitiva, son estos organismos —y las personas que los conforman— quienes defienden el trabajo de los candidatos y candidatas. Además, una mayor presencia femenina en la configuración de dichos jurados aportará una mirada de paridad, pues aún están formados en España mayoritariamente por hombres, incumpliendo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Jefatura del Estado, 2007). Hay modalidades en las cuales las mujeres han sido premiadas en poquísimas ocasiones y, lo que es más desolador, en algunas nunca lo han sido.

Respecto a los resultados de las diferentes categorías, estudios como el de Rosa María González (2009) apuntan que es necesaria una formación en cuestiones de género orientada al profesorado de todos los grados de enseñanza: educación primaria, educación secundaria y superior, estudios universitarios y, por supuesto, grados de conservatorio. De forma pareja, es necesaria una revisión de los manuales para garantizar que libros de texto, enciclopedias, libros de partituras, material sonoro y visual, etc., no obvien las aportaciones de media humanidad.

En efecto, el presente estudio ha mostrado que para gran parte de las personas entrevistadas es un problema la falta de referentes femeninos en el entorno educativo. Esto no es solo una apreciación, sino que ha sido investigado previamente: como demuestra López-Navajas (2015), en los libros de texto de colegios, institutos y otras instituciones se aprecia poco la labor realizada por las mujeres; en concreto, intérpretes femeninas, compositoras y directoras brillan por su ausencia. En los conservatorios, durante siglos, se ha mantenido un repertorio de obras clásicas donde la representación de la mujer era inexistente. Aunque ahora van teniendo más repercusión en la educación las obras compuestas por mujeres, tanto contemporáneas como clásicas, aún queda mucho camino por recorrer para equilibrar la balanza de una forma más justa.

Respecto a esta escasa presencia de la mujer como referente musical (categoría 3), cabe recordar que nuestro análisis ha mostrado que entre los músicos nacidos en los 90, y por tanto formados enteramente en el siglo xxi, solo una compositora hace referencia a ello, cosa que abre un rayo de esperanza en el proceso de apertura del canon.

Hay dos hechos que ponen de manifiesto que la integración de las mujeres en este contexto se está realizando muy lenta y paulatinamente: que todavía en la actualidad figuren tan pocas directoras de orquesta en el ranquin mundial y que dos de las filarmónicas más prestigiosas que existen en la actualidad —la Filarmónica de Berlín (fue la clarinetista Sabine la primera mujer instrumentista) y la de Viena (la cual no admitió una mujer en su plantilla hasta 1997)— no hayan aceptado hasta finales del siglo xx a mujeres en su plantilla instrumental. Como sabemos, hasta hace relativamente poco, estaba incluso mal considerado que una mujer estudiara dirección orquestal y mucho menos que se dedicara a ello (Alger, 2018). Hoy que estos prejuicios parecen estar superados, dado que las mujeres no solo acceden a estos estudios, sino que representan mayoría respecto de los hombres, se da la paradoja de que la minoría masculina se convierte en mayoría casi monopolizante en los puestos directivos (Scharff, 2018).

En consonancia con estos datos, y muy a pesar de los avances en términos de igualdad y oportunidades, nuestros resultados muestran que sigue habiendo dificultades, y apuntan

a la necesidad de que los docentes y personas encargadas del proceso de enseñanza y aprendizaje transmitan valores que respeten la igualdad de género y sean capaces de revisar nuestro pasado y presente de un modo crítico, incluyendo en sus propuestas y temarios aportaciones de personas de ambos sexos que hayan destacado en el mundo de la composición, de la dirección y de la interpretación musical.

En suma, nuestros análisis han evidenciado dificultades que se han superado y dificultades que las músicas siguen enfrentando, y que no encuentran sus pares varones. Por lo que podemos concluir que se ha dado cumplimiento al objetivo planteado al inicio, que era identificar los factores que, en la actualidad y en comparación con épocas pasadas, influyen de modo negativo en las mujeres que se dedican profesionalmente a la composición, dirección orquestal y/o interpretación en una orquesta de música clásica.

REFERENCIAS

- Alger, B. E. (2018). *Their Own Agenda: The History, Development and Culture of Women's Orchestras outside the United States*. University of Maryland.
- Alvar, M. (1976). *Libro de Apolonio. Estudios I*. Valencia-Madrid: Fundación Juan March-Castalia.
- Baade, C. (1997). La música sutil del Monasterio de la Madre de Dios de Constantinopla: aportaciones para la historia de la música en los monasterios femeninos de Madrid a mediados del siglo XVI-siglo XVII. *Revista de Musicología*, XX, 21-30.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3.ª ed.). Madrid: Akal.
- Ben-Tovim, A., y Boyd, D. (1987). *Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo: guía práctica para padres y educadores*. Barcelona: Urano.
- Feldmann, C. (2009). *Hildegarda de Bingen: Una vida entre la genialidad y la fe*. Barcelona: Herder.
- Fuller, S. (1994). *The Pandora Guide to Women Composers: Britain and the United States*. New York: Pandora.
- Gergis, S. (1993). The power of women musicians in the ancient and near East: the roots of prejudice. *British Journal of Music Education*, 10(3), 189-196.
- González, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *RMIE*, 42, 681-699.
- Gurbindo, M. J. (2009). Damas y reinas: músicas en la corte. Renacimiento. *Creadoras de Música* (pp. 29-41). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Harper, J. (1993). *Nuns and Canonesses. The Forms and Orders of Western Liturgy from the 10th to the 18th Century*. London: Clarendon Paperbacks.
- Iriarte, A. (1997). *Safo (siglos VII/VI a. C.)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Jefatura del Estado (España) (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, 23 de marzo. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Kirkpatrick, S. (1991). *Las Románticas*. Madrid: Castalia.
- Labarge, M. (1989). *La mujer en la Edad Media*. Madrid: Nerea.
- López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. València: Universitat de València.
- Lozano-Renieblas, I. (2003). *Novelas de aventuras medievales. Género y Traducción en la Edad Media hispánica*. Kassel: Reichenberger.
- Pugh, A. (1992). *Women in Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosell, A. (2006). *Els trobadors catalans*. Barcelona: Dinsic.
- Samuel, C. (2007). *Clara Schumann, secretos de una pasión*. Madrid: El Ateneo.

Scharff, C. (2018). *Gender, subjectivity and cultural work: the classical music profession*. Routledge.

Soler, S. (2019). *Mujeres músicas. Dificultades, avances y metas a alcanzar en el siglo XXI*. Universitat Jaume I.

Pablo Ripollés is an Assistant Professor with a joint position between the Department of Psychology and the Music and Audio Research Laboratory (MARL) at New York University. He is currently the Associate Director of MARL. He received a B.M. in Computer Engineering from University of València (2009), an MSc in Biomedical Engineering from the University of Navarra (2011), and a PhD in Biomedicine from the University of Barcelona (2016).

Dr. Ripollés work relies on creating a joint theoretical framework to study language, reward, memory and music with a clear objective: capitalize on music to shape cognitive neuroscience, and capitalize on cognitive neuroscience to shape music



by Ana M. Vernia

PABLO RIPOLLÉS

Ana M. Vernia You have a multifaceted profile, not only in your training but also in your lines of research. What were the reasons that led you to choose your training?

PR. I studied Computer Engineering in Universitat de València (2004-2009). I wanted to do research, but I did not know which scientific field to choose. In my last year in college, I found out about an interdisciplinary Master in Biomedical Engineering. In this Master's, engineers were taught about medicine, biology and health. I thought that this Master's would be a great way to expand my horizons and to see what I liked beyond computer engineering. I did the Master's at University of Navarra (2009-2010) and, while doing it, I fell in love with neuroscience. I really liked our neurology and neuroimaging classes. For the last 6 months of the Master's I had to do a research internship, so I started to reach out to research groups that were doing neuroscientific and neuroimaging research in humans, to see if they would accept me. A few labs answered back to me, but they were offering me projects which were too much engineering and too little neuroscience. I wanted something that was really interdisciplinary, and the offers I was getting were not what I was looking for. But then, Dr. Antoni Rodríguez-Fornells, from the Cognition and Brain Plasticity Unit (CBPU) at Universitat de Barcelona, gave me the opportunity to work with them. He emphasized that, while he wanted me to capitalize on my engineering skills, for him and the rest of the team it was really important that I acquired knowledge about cognitive neuroscience (the study of the brain mechanisms that support human cognition). This was a turning point in my career.

I did my Master's internship with them and then Ruth de Diego-Balaguer, another professor at the CBPU, hired me for a year as a research assistant (2011-2012). I loved the experience, the people, and the research. The CBPU was really interdisciplinary, we had psychologists, biologists, engineers, physicist, mathematicians, occupational therapists, neurologists... all working together to study how the brain supports different cognitive skills, such as language, memory, reward, music, and brain plasticity in clinical populations. I started many collaborations with different researchers in the unit because I wanted to learn more about cognitive neuroscience. That is how I ended up working

in so many different things, and that was incredibly enriching. In 2012 I got an FPU scholarship from the Spanish government and I started a PhD in reward and language learning, supervised by Drs. Antoni Rodríguez-Fornells and Josep Marco-Pallarés. I stayed at the CBPU for 4 more years pursuing all these different lines of research.

AV In your work we observe that music is a very important element. Why the music?

Well, it is a mix of personal interest and of being in the right place at the right time. I love music and music it is a big part of my life (I am not a musician; I have tried, but I am really bad at it!). However, my interest in the cognitive neuroscience of music started through the multiple collaborations I developed while I was a PhD student at the CBPU.

As I was saying, at the CBPU I collaborated with different researchers in different topics of cognitive neuroscience. I was really hungry for knowledge and I had the opportunity to work in different subfields within the cognitive neurosciences. In the lab, different people were doing a lot of cool research at the intersection of music and cognitive neuroscience. Drs. Rodríguez-Fornells and Marco-Pallarés, along with Ernest Mas-Herrero (then a PhD, now a professor at Universitat de Barcelona) in collaboration with Dr. Robert Zatorre (from McGill University in Canada; one of the most well-known researchers in the cognitive neuroscience of music), were doing a lot of cool research regarding music and reward. Noelia Martínez-Molina joined their team later as a PhD (now a postdoc in University of Helsinki). Also, Dr. Laura Ferreri joined the unit later as a postdoc (now a professor at University of Lyon in France) to do more research regarding memory, reward and music. Dr. Clement François (then a postdoc, now a professor at Aix-Marseille University) was also part of the CBPU, doing work at the intersection of music, cognitive neuroscience and development (he has really cool work with babies). Lucía Vaquero was another PhD student at the CBPU (now a senior research fellow at Universidad Complutense de Madrid) doing work related to the neuroanatomical basis of the musician's brain. Finally, Nuria Rojo (now a clinical neuropsychologist), Julià Amengual (now a researcher at the French National Centre for Scientific Research) and Jenny Grau-Sanchez

(now a professor at the Universitat Autònoma de Barcelona), were PhDs doing work related to the use of Music Supported Therapy for motor recovery after stroke. This is the breadth of the work that was being done regarding music and cognitive neuroscience at the CBPU, while I was a researcher there.

I collaborated with all of these researchers in many of their projects and started to become more and more interested in the cognitive neuroscience of music. Then, Rodríguez-Fornells started a collaboration with Prof. Teppo Särkämö from University of Helsinki (Finland) and another PhD, Aleksi Sihvonen (now a senior researcher at University of Helsinki, Finland), and I started to work a lot with them. Over the years, we have published together several papers regarding the therapeutic effects of music listening after stroke and also about acquired amusia (a neurological condition in which, after brain damage, patients cannot properly perceive music). The topic of amusia is very relevant, as by studying which areas induce amusia when damaged, we can identify the brain regions crucial for the perception and processing of music. So, basically, by the time I started my postdoc at New York University at David Poeppel's lab (2017-2020), I had done a lot of work in music and I was really interested in not only learning about how music is processed at the brain level, but about how to use music to study the brain in general. This is how I came up with the motto of the lab that I started at the beginning of 2020 at New York University: to capitalize on cognitive neuroscience to learn about music and to capitalize on music to learn about cognitive neuroscience. With this I mean that we can use the methods of cognitive neuroscience (behavior, neuroimaging, and neurophysiology) to study the brain mechanisms that support music, but that at the same time we can use music to study the human brain. Music is a very special stimulus that involves brain regions related to audition, language, emotion and reward, memory and motor function, among others. Therefore, we can use music to learn more about how the auditory cortex works, or use musicians as a model of motor learning to assess brain plasticity at the motor cortex. In my case, I am really interested in using music to understand how the human brain handles abstract rewards (e.g., the pleasure we feel when we look at a painting, when we see a sunset or, of course, the pleasure that we feel when we listen to our favorite music). Abstract rewards are really interesting because we

can only study them in humans (there are no non-human animal models for this) and music is the perfect stimulus to do so.

AV You are currently developing your research many miles from home. How do you see musical research in Spain?

I come from a lab in which, as you can see in my response above, there was a lot of research regarding music and cognitive neuroscience. Many of the people that "grew-up" with me at the CBPU are now back in Spain and doing really cool research using music (Ernest Mas-Herrero, Lucía Vaquero, Jenny Grau-Sánchez). My former mentors in Barcelona have beautiful lines of research that capitalize on music and I know of other groups that are doing very interesting work. In the field of Music Technology, the Universitat Pompeu Fabra has a really strong group of researchers, for example. At the end of the day, what we need in Spain is more investment in research. In the USA the government spends more than twice as much as Spain in science (and I am talking about the percentage of the GDP). We are way below what the European Union spends on average. This needs to change.

AV Following this comparative line, what is your opinion about higher education in Spain, especially in the arts, in music?

I do not feel qualified to talk about the state of higher education in Spain in the arts and in music. As I said, I went to an engineering school. Now I have a joint position between Psychology and Music Technology, so I am exposed to the arts in higher education, but my experience is in the USA. What I can say about Spain is that I would love to see more collaborations between the arts, including music, and other scientific domains like the cognitive neurosciences.

AV It is inevitable to talk about the pandemic. What has music meant to you during your time of confinement?

It has been a great help, to be honest. I used music a lot to upregulate my mood, to cheer up when I was feeling low and to help me ac-

tivate, for example, to work, when I was really tired. In this vein, we ran a study of 1000 people during the first wave of the pandemic (May 2020) in Italy, Spain and the USA, to see which leisure activities were they using to cope with pandemic related stress. In this study (not yet published in a peer reviewed journal but here you have a link to the pre-print: <https://psyarxiv.com/x5upn/>), we see that the general population was using music a lot and that the levels of engagement with music correlated with better mental health outcomes. Beyond our work, other groups of researchers who collected similar data show similar trends: people have used music a lot during the pandemic to modulate their mood.

AV In your latest study, published with other authors, in July 2021, you talk about dopamine, memory improvement or reinforcements through music. Do you think that current music studies should take part in university health degrees?

We have more and more evidence suggesting that we can use music or music-related activities in clinical settings. I think it is a good idea to include this information in university health degrees. Here at New York University I teach two classes that explore the intersection of music and cognitive neuroscience, one aimed at Music Technology students (The Psychology of Music) and another aimed at Psychology graduate students (The Cognitive Neuroscience of Music).

AV Finally, where do you see yourself in a few years? and where would you like to see yourself?

I would like to keep doing research at the intersection of different scientific disciplines and I hope that music will be one of them.

AV Thank you very much for sharing your time and knowledge with ARTSEDUCA readers.

Ha sigut un plaer!



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**EL SELFIE METAFÓRICO EN SITUACIÓN DE
CONFINAMIENTO. ANÁLISIS DE LA
CREACIÓN FOTOGRÁFICA DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

**THE METAPHORICAL SELFIE IN CONFINEMENT. ANALYSIS OF THE
PHOTOGRAPHIC CREATION OF UNIVERSITY STUDENTS**

**Alfredo José Ramón-Verdú
José Víctor Villalba-Gómez
David Mascarell Palau**

RESUMEN

El confinamiento producido por la expansión del SARS-CoV-2 en la geografía española, ha llevado a emplear la enseñanza a distancia como un medio imprescindible para avanzar en el aprendizaje en todos los niveles educativos. En este nuevo escenario, dentro del campo de las enseñanzas artísticas, se consideró interesante analizar las fotografías y las reflexiones en base a emociones y pensamientos de un grupo de estudiantes del tercer curso de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valencia estando confinados. En este contexto se realiza una investigación de base cualitativa fenomenológica analizando las aportaciones de un número muestral de 37 estudiantes a los que se plantea una serie de ejercicios basados en la fotografía, dirigidos hacia la representación de la metáfora visual. Los resultados reflejan gran preocupación por el futuro, pero no exento de optimismo y fortaleza, con ciertos componentes de ansiedad y frustración, contrapuestas a actitudes creativas llenas de emoción y empatía. Las conclusiones reflejan la importancia de expresar sentimientos de manera artística, indagando en el lenguaje fotográfico como medio portador de ideas y sentimientos, evidenciando la necesidad de seguir trabajando en el lenguaje visual para la mejora docente.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Selfi metafórico, Fotografía, Autorretrato, Confinamiento

ABSTRACT

The confinement produced by the expansion of SARS-CoV-2 in the Spanish geography, has led to the use of distance learning as an essential means to advance learning at all educational levels. In this new scenario, within the field of artistic teachings, it was considered interesting to analyze the photographs and reflections based on emotions and thoughts of a group of students from the third year of the Infant Education Degree of the University of Valencia being confined. In this context, a phenomenological qualitative-based research is carried out analyzing the contributions of a sample number of 37 students to whom a series of exercises based on photography is proposed, aimed at the representation of the visual metaphor. The results reflect great concern for the future, but not without optimism and strength, with certain components of anxiety and frustration, contrasted with creative attitudes full of emotion and empathy. The conclusions reflect the importance of expressing feelings in an artistic way, investigating the photographic language as a medium that carries ideas and feelings, evidencing the need to continue working on visual language for teacher improvement.

KEYWORDS

Art education, Metaphorical selfie, Photography, Self-portrait, Confinement

1. INTRODUCCIÓN

Decía Barthes (1990, p. 151) que “toda fotografía es un certificado de presencia” que ratifica todo aquello que ella misma representa, siendo un testimonio de lo que ha sido. Las imágenes pueden contener realidades o ficciones, pero son, al fin y al cabo, un reflejo exacto de lo fotografiado, ya sea verdadero o inventado. Barthes (1990) sostenía, además, que lo fotografiado, al ser veraz por existir un registro objetivo, no contiene ningún tipo de metáfora implícita porque la constatación de lo fotografiado no se refiere al objeto, sino al tiempo, es decir, es el momento y la circunstancia a la que se le debe atribuir importancia por ser el hecho fenomenológico que determina el suceso. La metáfora en sí estaría dentro del campo interpretativo dentro de lo connotado, argumento que Dubois (1986) también sostiene cuando reflexiona sobre la fotografía y su capacidad transformadora, negando la función espejo que a veces se le atribuye al adjudicarle un valor real dentro de una codificación cultural y social.

Bordieu (2003) analiza estos aspectos desde la sociología del arte y la cultura. Según este autor, “la fotografía proporciona el medio de disolver la realidad sólida y compacta de la percepción cotidiana en una infinidad de perfiles fugaces (...), de captar los aspectos imperceptibles, en tanto instantáneos del mundo percibido...” (Bordieu, 2003, p. 138). Esto se debe a “las estructuras interpretativas del momento y de la cultura que la estructura, (...) permitiendo la comprensión de la realidad, y pudiendo así concretar su relación con el conocimiento general y de nuestros recuerdos” (Muñoz, 2019, p. 128), mientras se dialoga con el espacio circundante y con el contexto propiciador de la obra fotográfica (Ramón-Verdú, 2019).

En el ámbito social y cultural de hoy día, los estudios sobre cultura visual en educación generalmente se han centrado en la valoración del consumo de imágenes que obtienen los jóvenes a través de los medios, y cómo estas influyen en su quehacer diario (Marcellán-Barraze, y Agirre-Arriaga, 2008). Investigaciones como las de Manifold (2009), González, Marcellán y Arriaga (2015) o Gouzouasis, Irwin, Miles y Gordon (2013), indagan en el ámbito artístico y visual desde la educación en artes a través de las imágenes, dentro de aspectos que, como dice Dondis (2002), son propios de la capacidad humana por ser imágenes car-

gadas de simbolismos y significados visuales. Estas investigaciones ponen el acento en la dimensión productiva de los jóvenes a través de la creación de imágenes, lo cual creemos relevante en tanto que todo individuo debería disponer de una educación artística que le capacite para comunicar visualmente de manera competente, a la vez que le otorgue la capacidad de reflexión crítica del papel de las imágenes mediáticas.

Existe una sintaxis visual. Existen líneas generales para la construcción de composiciones. Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras, de utilizarse para crear claros mensajes visuales. El conocimiento de todos estos factores puede llevar a una comprensión más clara de los mensajes visuales (Dondis, 2002, p. 24).

Dentro de esta creación de imágenes, en esta investigación nos centramos en las imágenes personales que reflejen estados de ánimo desde una vertiente metafórica no explícita. Este enfoque basado en el autorretrato, proporciona un campo de investigación a los jóvenes para reflexionar sobre la construcción de narrativas desde la investigación artográfica,

Las prácticas de los educadores y las prácticas de los artistas se convierten en lugares de investigación, y ellos, a su vez, en investigadores. La investigación ya no se percibe desde una perspectiva científica tradicional, sino desde un punto de vista alternativo, donde investigar es una práctica de vida íntimamente ligada a las artes y la educación (Irwin y García, 2017, p. 3).

Esto va a permitir que los estudiantes teoricen, materialicen y practiquen sobre ideas artísticas como investigación (Leblanc, Davidson y Ryu, 2015), enfocadas hacia su propia formación docente. La investigación basada en las imágenes nos aporta otra forma de análisis desde el planteamiento metodológico artístico, lo que supone la integración del carácter educativo de la disciplina artística dentro de la A/r/tografía, como metodología exploratoria en la enseñanza (Marín-Viadel y Roldán, 2019).

A este respecto, la escuela no es el lugar donde

los estudiantes realizan sus primeras producciones fotográficas, ni tampoco los profesores son los referentes para solventar los problemas técnicos y estéticos de los jóvenes (Marcellán, Arriaga, Aguirre, Calvelhe y Olaiz, 2014). Es por este motivo que encontramos conveniente incentivar y propiciar la capacitación de los futuros maestros de educación infantil trabajando una sensibilidad que colaborará en la implementación de propuestas en las aulas, teniendo presente la relevancia del papel de las imágenes como elemento comunicativo en la etapa infantil.

Es la escuela el lugar donde propiciar un imaginario visual acorde con lo que se proclama, enlazando estos imaginarios personales con la necesidad de formar a otros en los suyos propios. Las paredes de las aulas, los paneles, los trabajos visuales que se exponen en los pasillos suponen la evidencia del trasfondo estético y visual de los centros educativos, que como señalan Alonso-Sanz, Jardón y Lifante (2019), se refieren habitualmente a sensaciones relacionadas con el gusto, las preferencias, el atractivo, la belleza y el orden. Si los futuros maestros están formados en las sensibilidades educativas y en las estéticas basadas en las artes visuales, será más fácil promover actuaciones relacionadas con lo que la comunidad educativa demanda.

Para profundizar en la premisa anterior, los estudiantes requieren de una alfabetización visual para adquirir las competencias que les permitan producir imágenes relacionadas con los códigos sociales y culturales en los que se desenvuelven. Los maestros de educación infantil, ámbito en el que se ciñe esta investigación, utilizan principalmente las imágenes como recurso comunicativo en la enseñanza, por lo tanto, requieren de conocimientos extensos que le proporcionen estas habilidades. De esta manera, dentro de un contexto de práctica, de experimentación y de creación, se plantea un objetivo principal dirigido a conocer las respuestas reflexivas que alumnos de la titulación de Educación Infantil ofrecen, mediante dos procedimientos distintos: uno a través de la fotografía y otro mediante la escritura, planteados desde lo emocional en un contexto de reclusión por motivos sanitarios. Partiendo de esto, se abordan tres subobjetivos:

1. Conocer y analizar la respuesta artístico-expresiva mediante dos fotografías ante una situación de confinamiento en un con-

texto doméstico.

2. Conocer mediante la narrativa escrita las sensaciones y sentimientos relacionados con el confinamiento dentro de las circunstancias propias de los estudiantes de magisterio, y que los ha llevado a realizar las fotografías.
3. Conocer si hacen un uso adecuado del concepto metáfora visual, planteado como un contenido propio de la asignatura que le da contexto a la tarea.

Para ello se les instruyó atendiendo a conceptos vinculados a la metáfora visual como recurso expresivo y comunicativo, en concreto aludiendo a “aquella imagen o secuencia en la que percibimos o intuimos alguna semejanza entre dos elementos” (Aguilar, 2012, p. 36) surgidas de la introspección personal y del sentimiento, adyacentes al pensamiento divergente (Pinto, 1998). A partir de lo expuesto, y con la intención de conseguir los objetivos planteados, se generaron las actuaciones que se expresan a continuación.

2. MÉTODO

El presente trabajo es una investigación exploratoria enmarcada dentro del paradigma de investigación cualitativa de tipo etnográfico comunicativo al haberse realizado mediante entornos online no presenciales, dentro de un campo fenomenológico derivado de una situación de aislamiento. Se centra en un grupo de personas de un contexto educativo para indagar sobre la concepción de la realidad subjetiva condicionada por un confinamiento obligado derivado del Covid-19. Para ello se realizó el análisis y codificación de contenido desde los puntos de vista denotativo y connotativo de imágenes fotográficas relacionadas con sus experiencias y reflexiones creadas a distancia. También se analizaron cualitativamente las respuestas escritas relacionadas con esta tarea.

Muestra

El grupo de estudio se conforma por una muestra de estudiantes de corte no probabilístico incidental, dado que la muestra se seleccionó de forma directa e intencionalmente al tenerse fácil acceso a la misma, pudiéndose considerar representativa de la población sobre la que se tiene interés en la investigación (Sabariego

y Bisquerra, 2009), ya que la muestra representa el total del alumnado del tercer curso del Grado en Educación Infantil de la Universitat de València (Campus d'Ontinyent) en el curso académico 2019/2020. El tamaño muestral quedó constituido por 34 mujeres y 3 hombres. En total 37 estudiantes de la asignatura troncal: Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Infantil.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos consistió en un cuestionario online dirigido hacia la realización de dos actividades complementarias entre sí para llevarse a cabo de forma individual. El instrumento fue sometido a la validación en base al juicio de tres expertos en el área de Didáctica de la Expresión Plástica, mediante una plantilla de valoración en función de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de las cuestiones planteadas (Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014). Mediante este instrumento se solicitó la realización de dos fotografías como medio de expresión artística de ideas y conceptos abstractos, y también se solicitó la respuesta escrita abierta de las fotografías realizadas, permitiendo justificar las razones de las propuestas visuales.

La configuración de este instrumento se planeó desde dos premisas distintas:

- Premisa 1. Realización de una fotografía con el título: "Un estudiante de magisterio confinado en su casa", y su posterior reflexión.
- Premisa 2. Realización de un "selfi metafórico que te represente". Se le debe incluir un título y realizar una reflexión posterior.

Estas premisas permitieron la creación de material fotográfico y textual analizable para abordar los objetivos planteados.

Procedimiento

Los datos del estudio se recopilaron mediante un cuestionario creado digitalmente en el repositorio de Google Drive, a partir del cual se generó un enlace para distribuir. El cuestionario se cumplimentó mediante dispositivos móviles y ordenadores personales durante la primera semana del mes de abril de 2020, después de introducir al alumnado en las temáticas correspondientes mediante clases on-

line síncronas y asíncronas. Los datos recopilados se exportaron a una matriz en Microsoft Excel para ser importados posteriormente a un programa de análisis cualitativo, en donde se realizó el tratamiento de los datos y la generación de los reportes correspondientes.

Análisis

Las imágenes obtenidas y las reflexiones aportadas por el alumnado se codificaron y organizaron mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 8 para Windows, y según los elementos relacionados con la comprensión del ejercicio, la identidad representada, expresión, espacios, producción y tipología de imagen para las producciones visuales, y realizando codificaciones y redes conceptuales buscando patrones de similitud para las citas, clasificando las más recurrentes en códigos, subcategorías y categorías desde lo más particular a lo más general.

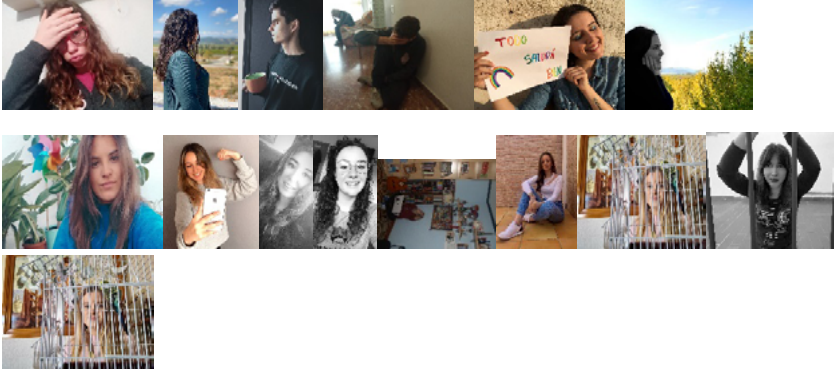


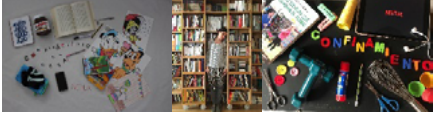
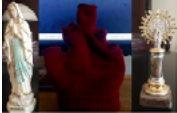


Resultados

Se pueden desglosar sobre dos aspectos: un primer análisis iconográfico de las fotografías, y un segundo análisis cualitativo de las reflexiones y conceptos que han dado lugar a dichas fotografías aportadas por los estudiantes.

Análisis iconográfico de las imágenes

Respecto al análisis del primer ejercicio (Tabla 1), fotografía de *un estudiante de magisterio confinado en su casa*, observamos que tan solo 6 alumnos han materializado el enunciado del ejercicio expresado de forma explícita, con materiales propiamente educativos como libros, apuntes, ordenador, mesa de estudio, etc. Es decir, mayoritariamente han representado otras acciones relacionadas con su estado de ánimo o con acciones generales a las que suelen dedicar el tiempo estando confinados. En relación a las expresiones emocionales, se observa que gran parte de ellas ($n=10$) representan signos de alegría o de esperanza, sin embargo, también los hay relativos a tristeza, melancolía y rabia ($n=4$). Además, y como dato significativo, se observa que se percibe una actitud pasiva en la mitad de las imágenes ($n=17$), donde los selfis realizados son totalmente inexpresivos.

Tabla 1. Resultados fotográficos “Un estudiante de magisterio confinado en su casa”.

Metacódigo	Código	Función comunicativa
Denotativa	Expresiva	Emocional
		
		Creativa
		
Connotativa	Educativa	Tecnológica
		
		Analógica
		
	Religiosa	Digital
		
	Ocio	Tecnológico
		
		Culinario
		





Referente a los espacios utilizados (Tabla 1), gran parte ha utilizado espacios interiores de sus residencias (n=22). En menor medida han utilizado espacios exteriores o con vistas al exterior y espacios no identificables. Respecto al tipo de imágenes, observamos que en la mayoría (n=28) no se ha aplicado ningún retoque, de las cuales 5 son en blanco y negro, 5 son composiciones en las que los recursos utilizados influyen en el resultado final y 2 de ellas incorporan texto. Por

último, en relación a la producción, la mayoría de las fotografías tienen encuadres correctos y con los pesos visuales compensados, aunque hay importantes carencias de iluminación y color. Resalta el escaso grado de elaboración y originalidad, ya que la mayoría de imágenes reflejan falta de planificación evidenciado por las reflexiones que sustentan conceptualmente cada una de las imágenes.

Respecto al *selfi metafórico que te represente* (Tabla 2), se observa que tan solo 7 alumnos incluyen objetos como libros, apuntes, ordenador, instrumentos musicales, etc. Hay 20 imágenes compuestas únicamente por objetos, como plantas, botellas, objetos deportivos, etc. Se reflejan las tareas y las emociones con las que conviven en esta etapa de emergencia sanitaria. Respecto a las emociones expresadas predominan las relativas a signos de

alegría o de esperanza (n=22), sin embargo, también las hay de tristeza. A este respecto, los títulos de las imágenes ayudan a reconocer el signo emocional, como por ejemplo títulos como: "aprovechando el tiempo", "encerrada, pero germinando", "juntos todo saldrá bien" o "pintemos la vida". Respecto a signos anímicos relacionados con la esperanza encontramos títulos como: "ejercicio ante el confinamiento", "estados de ánimo en cuarentena", "la fuerza no viene de la capacidad corporal, sino de la voluntad del alma", "mi rincón de relajación", "sobreponerse", "reflejo de una libertad restringida en un ficus" o "viajamos a otros lugares (lectura)". Al contrario, aunque en menor número, observamos expresiones con signo negativo como: "jaula sin puertas" o "Penitencia, la necesidad de la electrónica para seguir formándonos", lo que puede reflejar una saturación en el uso de los medios electrónicos.

Tabla 2. Resultados fotográficos "Un selfi metafórico que te represente".

Metacódigo	Código	Función comunicativa
Denotativa	Expresiva	Emocional tecnológica
		
Connotativa	Expresiva	Medioambiental
		
		Deportiva
		
		Educativa tecnológica y ocio
		

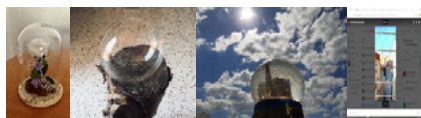
Artístico



Ocio-pasatiempos



Opresiva



En relación a los espacios utilizados, podemos observar en la Tabla 2 que la mayoría son interiores, aunque también hay espacios de conexión con el exterior (terrazas, balcones y jardines). Respecto al tipo de imágenes, la mayoría ($n=28$) no tienen ningún tipo aparente de retoque visual, solo 2 imágenes son en blanco y negro, y 3 son composiciones en las que ha habido una elaboración previa buscando un resultado concreto. Es de destacar que en muchas de las propuestas se identifica un escaso grado de elaboración y originalidad, con una baja planificación artística, aunque el resultado pueda ser elocuente, pero que evidencian poca planificación y un alto grado de improvisación.

Análisis de las reflexiones

Mediante el software ATLAS.ti se ha configurado una unidad hermenéutica donde los códigos se han desglosado en patrones y categorías, utilizando las raíces A y B según sea para la primera fotografía o para la segunda.

Respecto a las reflexiones del primer ejercicio (Tabla 3¹), donde los estudiantes deben realizar una fotografía que lleva por título: *Un estudiante de magisterio confinado en su casa*, las categorías más relevantes son:

- AC1. Refleja actitudes emocionales (24 citas).
- AC2. Actividades motivadoras que realizan durante el confinamiento (15 citas).
- AC3. Conectividad y relaciones con allegados (12 citas).
- AC4. Contrastes emocionales (5 citas).
- AC5. Acciones relacionadas con la salud (4 citas).
- AC6. Recuperación medioambiental (4 citas).

En referencia a la AC1, en total existen 24 citas desglosadas en dos subcategorías: AC1.1 que integra actitudes emocionales positivas (14) y AC1.2, que integra actitudes emocionales negativas (10). Respecto a la AC1.1, las citas se han organizado en torno a los códigos: positividad, ilusión y esperanza. Respecto a la AC1.2., se han organizado respecto a ansiedad, aburrimiento, decepción y desesperación.

En relación a la AC2, en total existen 15 citas desglosadas en dos subcategorías: AC2.1 actividades culturales (9) y AC2.2 actividades físicas. Respecto a la AC2.1, las citas se han organizado en los códigos: leer, ver series y películas, crear, y escuchar y hacer música. En

¹ En las tablas se ha seleccionado una cita por código a modo de muestra.

lo referente a la AC2.1, las citas se han organizado los códigos: hacer ejercicio y tomar el sol.

Respecto a la AC3, las 12 citas se han organizado en los siguientes códigos: conectividad como rutina, conectividad como ayuda, conectividad en nuestros estudios, afianzar relaciones familiares, convivir con mascota y deseos.

En relación a la categoría AC4, las 5 citas se han agrupado únicamente en el código denominado: contrastes emocionales.

En referencia a la AC5, las 4 citas se han agrupado en las subcategorías AC5.1 sobre salud física y AC5.2 sobre salud mental. Respecto a la AC5.1, la cita pertenece al código higiene. Por otra parte, las citas de la AC5.2 se han organizado bajo los códigos de descanso mental y meditación.

Por último, respecto a la AC6, las 4 citas se han organizado bajo el único código: desintoxicación medioambiental.

Tabla 3. Reflexiones destacadas del primer ejercicio: *estudiante de magisterio confinado*.

Categoría	Subcategoría	Código	Citas
AC1 Refleja actitudes emocionales	AC1.1 Refleja actitudes emocionalmente positivas	Positividad	He querido salir sonriendo porque a pesar de todo, creo que tenemos que ser positivos, gracias a las TIC podemos seguir formándonos.
		Esperanza	Estoy aprendiendo a pensar de otra manera más bonita, tranquila, social y consciente. No quiero cambiar el mundo, quiero formar a personas para que lo cambien.
		Ilusión	Apreciar lo que tenemos, querer a mi gente y a mí misma. Darlos cariño.
	AC1.2 Refleja actitudes emocionalmente negativas	Ansiedad	Debido al estado de confinamiento en el que nos encontramos, llevamos mucho tiempo sin una rutina fija donde nos podamos sentir seguros.
		Aburrimiento	Aburrimiento, ganas de salir, monotonía.
		Decepción	Descontento por la nefasta gestión de nuestros dirigentes, también refleja un poco la impotencia que siento.
		Desesperación	No puedo más, quiero salir a la calle, sentir libertad.
AC2 Actividades motivadoras	AC2.1 Actividades culturales	Leer	Me apoyo en los libros para desconectar de la realidad, de la información de los medios de comunicación y de las redes sociales.
		Ver series y películas	Distrayéndome con películas, series, juegos...
		Crear	He aprovechado para dibujar y pintar en algunos momentos.
		Escuchar y hacer música	Gracias a la música los días se me hacen mucho más llevaderos. Hago todo con música y la comparto con los míos.
	AC2.2 Actividad física	Tomar el Sol	Me gusta tomar una cerveza al sol y regar mis plantas.

		Hacer ejercicio	Todos los días hago ejercicio de gimnasio.
AC3 Conectividad y relaciones		Conectividad como rutina	Estoy conectada con todo, con todos y a toda hora.
		Conectividad como ayuda	Pasan los días y sigo desubicada, pero conectada. Me conecto con mis tíos, mis primos, mi abuela, mis amigos, mi novio.
		Continuidad en estudios	Gracias a las TIC el confinamiento se hace más ameno y podemos seguir nuestros estudios.
		Afianzar relaciones familiares	He compartido más buenos momentos con mi familia que en los últimos meses previos al confinamiento.
		Deseos	Ganas de poder abrazar y ver a los míos.
AC4 Contrastes emocionales		Contrastes emocionales	Contraste de emociones a lo largo del día por momentos me siento alegre y animada, en otros frágil y triste.
AC5 Acciones relacionadas con la salud	AC5.1. Salud Física	Higiene	Cuidar la salud e higiene.
	AC5.2. Salud Mental	Descanso mental,	Descansar de la vida estresante que llevaba (trabajo, estudios, familia)
		Meditación	Mi selfi va dedicado a toda la fuerza que hacemos desde casa hacia todas las personas que se exponen día a día para luchar contra esta crisis.
AC6 Recuperación medioambiental		Desintoxicación medioambiental	Siento que el mundo también ha decidido parar, tomarse un respiro y recargarse, su batería estaba en rojo...

Respecto a las reflexiones del segundo ejercicio (Tabla 4), donde los estudiantes deben realizar un selfi metafórico que le represente y ponerle título, las categorías sobre las que se han distribuido las expresiones son:

- BC1. Refleja actitudes emocionales (23 citas. Positivas 14 y negativas 9).
- BC2. Acciones relacionadas con la meditación, reflexión y calma (11 citas).
- BC3. Actividades motivadoras que realizan durante el confinamiento (10 citas).
- BC4. Acciones relacionadas con la continuidad de su formación (7 citas).
- BC5. Otras categorías (7 citas).

Tabla 4. Reflexiones destacadas del segundo ejercicio: selfi *metafórico*.

Categoría	Subcategoría	Código	Citas
BC1 Refleja actitudes emocionales	BC1.1 Refleja actitudes emocionalmente positivas	Positividad	Todos los días al salir a la terraza y admirar las montañas, pienso con ilusión que dentro de poco estaré allí.
		Fortaleza	Debemos ser fuertes y resistir con entereza esta situación de confinamiento que a muchos nos está afectando un poco emocionalmente.
		Esperanza	Me he dado cuenta que por un momento, soy un tanto frágil (pompa de jabón) ante esta situación que se nos ha devenido casi sin avisar...Y de la que estoy segura de que me repondré.
	BC1.2 Refleja actitudes emocionalmente negativas	Ansiedad	Como todo en esta vida, tiene sus pros y sus contras. Mientras tanto, yo me estoy volviendo loca y grito por dentro...
		Aburrimiento	El invariable contacto con las personas de tu círculo, una falta de vivacidad y de ese sentimiento de estar aburrido: soledad.
		Desesperación	Encerrada en casa con una incertidumbre que provoca en ocasiones ansiedad, no sé qué va a pasar con mi trabajo ni con mi familia ni con mi carrera universitaria.
		Negatividad y bloqueo	A veces necesito parar, las conexiones han sido tantas que el esquema mental es negro, como en la imagen y me siento atrapada, como si de unas rejas invisibles se trataran.
	BC2 Acciones de meditación, reflexión y calma		Llamada a la tranquilidad y la empatía
Aprovechar el tiempo			Ese crecimiento personal que debemos experimentar estos días, disponemos del tiempo suficiente para conocernos, mejorar, crecer...además de disfrutar de los nuestros en casa, intentar recuperar ese tiempo perdido.
Encuentro con emociones			Me he representado metafóricamente en una bola de cristal en la que le cae nieve porque son todos los pensamientos, emociones, sentimientos Mientras fuera todo florece, nosotros estamos encerrados en casa encontrándonos con nuestros sentimientos y emociones.
Llamada a la reflexión			Todo suma, todo cuenta, así que siéntete aburrido, reflexiona, piensa, sueña, imagina, ríe, llora... todo forma parte de este aprendizaje que la vida nos ha puesto en nuestro camino.
BC3 Actividades motivadoras	BC3.1 Actividades culturales	Escuchar música	Mi rincón de la música y la naturaleza, donde paso los mejores momentos en esta etapa.

		Leer	El libro es una herramienta muy potente ya que nos permite construir nuevas realidades ligando la información nueva a los esquemas que teníamos preconcebidos con anterioridad.
		Crear	En mis ratos libres cocino y dibujo para desconectar.
	BC3.2. Actividades físicas	Hacer ejercicio	La clave es hacer ejercicio y dormir bien. Hacer deporte con mi madre todos los días.
BC4. Acciones relacionadas con la continuidad de su formación		Compaginar estudios con el ocio	He decidido ver la parte positiva y optar por aprovechar el tiempo poniéndome al día con los trabajos de clase, viendo muchas series y películas de Netflix pendientes y muchas actividades más que no solía hacer en casa.
		Necesidad de las TIC	Seguimos trabajando para nuestra formación profesional y terminar el curso académico de la mejor forma gracias a todas aquellas personas que lo hacen posible y a las TIC.
BC5 Otras categorías		Nostalgia	Ganas de ver a los míos, ganas de abrazar, ganas de pasear por la playa de la mano de mi pareja, ganas de ver un atardecer...
		Agradecimiento	Las personas, ya sean profesionales o no, que cuidan, animan y regalan calor a completos desconocidos en los hospitales y en los balcones de nuestras casas: humanidad.
		Descongestión medioambiental	La drástica reducción de la contaminación y del calentamiento global sobre el planeta Tierra: el saneamiento.

En referencia a la categoría BC1, en total existen 23 citas, desglosadas en dos subcategorías: la BC1.1 en donde se reflejan actitudes emocionalmente positivas ($n=14$) y BC1.2, en donde se reflejan actitudes emocionales negativas ($n=9$). Los códigos en los que se ha desglosado las citas de la BC1.1 son: positividad, esperanza y fortaleza. Por otra parte, los códigos de las citas de la BC1.2 son: ansiedad, negatividad y bloqueo, aburrimiento y desesperación.

En lo que respecta a la BC2, existen 11 citas desglosadas en los códigos: llamamiento a la tranquilidad, aprovechar el tiempo y encuentro con emociones.

Respecto a la BC3, en total existen 10 citas, desglosadas en dos subcategorías: BC3.1 actividades culturales y BC3.2 actividades físicas. Las citas de la BC3.1 pertenecen a los códigos: escuchar música, leer, crear. Por otro lado, las citas de la BC3.2 se pertenecen al código hacer ejercicio.

En relación a la BC4, las 7 citas existentes pertenecen a los códigos: compaginar los estu-

dios con el ocio y necesidad de las TIC. Por último, en lo que respecta a la BC5, las citas existentes se han desglosado en los siguientes códigos: nostalgia, agradecimientos y descongestión medioambiental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la cuestión planteada en la primera tarea: *un estudiante de magisterio confinado en su casa*, y relacionado con el *subobjetivo 1*, se esperaba que en la respuesta gráfica de los estudiantes derivara en su propia imagen física vinculada a objetos de carácter educativo en su entorno de hábitat. Paradójicamente la solución predominante ha sido la imagen de los discentes en actitudes diversas, sin reflejo del carácter educativo que se demandaba cercano a la fotografía documental como forma de expresión en la investigación educativa basada en las Artes Visuales (Marín, 2012), aunque en alguna de las fotografías sí hay un claro dominio expresivo y reflexivo. Por otro lado, destacamos la presencia de trabajos creativos elaborados con ayuda de algún software digital en un 20%. Este grupo de estudiantes se interesaron espontáneamente ante la posibilidad de editarlos compositivamente mediante Apps,

con la finalidad de potenciar el mensaje expresivo-emocional. En un porcentaje un poco menor que el anterior, los discentes sustituyen su imagen física por aparatos tecnológicos vinculados mayoritariamente a la educación, llevando a cabo, sin ser conscientes de ello aparentemente, el concepto sobre la metáfora visual que se les requería la siguiente pregunta. Se aprecia una dirección similar a las conclusiones de Alonso, Jardón y Lifante (2019) al observarse un alejamiento de la función estética para predominar la función simbólica y social, en dónde existe fotografías relacionadas con lo religioso, culinario y el ocio.

En lo que respecta a la segunda fotografía sobre *selfi metafórico que te represente*, el alumnado ha interpretado que cualquier selfi puede ser metafórico, ya que 25 alumnos aparecen retratados con o sin objetos, y tan solo 11 alumnos incorporan objetos. Se interpreta que el concepto metáfora visual ha calado en los estudiantes, pero no son capaces de reconocer con exactitud su adecuado uso. Por otro lado, las respuestas metafóricas se han respondido visualmente sin tener en cuenta el contexto alusivo a la situación de confinamiento. Se aprecian, más bien un trabajo desde el punto de vista de un autorretrato, es decir, se reflejan e identifican objetos sobre sus gustos, más que en los que identifican, cercanas a la metáfora estructural visual comentada por Fernández (2018). Podríamos destacar una de las ideas más empleadas, que se ha denominado "medioambiental", debido a su vinculación con las plantas, árboles o paisajes campestres. Estas manifiestan metáforas sobre anhelos de libertad con motivo del encierro en todos los hogares ante el estado de alarma impuesto. Las plantas dentro de las macetas en balcones o terrazas han sido uno de los temas recurrentes más fotografiado entre los trabajos expuestos. Afirman sentirse como las plantas dentro de las macetas, ya que según revelan gozan de una libertad muy limitada en sus hogares, ideas muy en línea por lo expuesto por Muñiz de la Arena, (2016, p. 26)

El siguiente grupo de imágenes de mayor presencia metafórica son las vinculadas a tecnologías, la educación y el ocio. Las imágenes son evocadoras de su labor diaria estudiantil a la vez que las compaginan con el ocio tecnológico y audiovisual, así como con sus dispositivos móviles, actuales herramientas multitareas que usan los jóvenes en su entorno social y también educativo (Mascarell, 2020;

Rodríguez-Rosell y Melgarejo-Mor, 2019). Una buena parte de los participantes presentan su selfi metafórico mediante la imagen que generan los utensilios u objetos propios que están protagonizando su vida en esta circunstancia tan extraña. Es el caso de una estudiante que concilia el trabajo académico universitario con la fotografía, el dibujo en sus ratos libres y el deporte.

Tres de los estudiantes han coincidido en representar como imagen opresora que los identifican, una bola de cristal que en su interior contiene una casita con nieve, o una flor, otra imagen con burbuja de jabón. Por último 12 estudiantes de los 37, elaboraron imágenes que son no adecuadas a los requisitos que se demandaban. Se trata de imágenes en las que los estudiantes aparecen representados físicamente con actitudes expresivas y gestos diversos alusivos a las circunstancias sobre el confinamiento.

Relacionado con el *subobjetivo 3*, destacamos que a pesar de que se les dio directivas para resolver las cuestiones, las respuestas están en muchos casos fuera del contexto de lo que se les demandaba. Parece que la libertad expresiva no tuviera límites dada, en algunos casos, la falta de relación de lo fotografiado con lo que se les pedía, lo que aparentemente requiere de una mayor profundización en la comprensión del tema tratado.

En cuanto al *subobjetivo 2* y a las reflexiones realizadas por el alumnado sobre la premisa de *un estudiante de magisterio confinado en su casa*, los párrafos aportados por los discentes reflejan mayoritariamente actitudes emocionales positivas relacionadas con la esperanza en que el confinamiento acabe bien para todos, y que resulte un aprendizaje aleccionador para actitudes sociales futuras. Se trasluce cierto grado de esperanza y de ilusión en el reencontro, además de valorar más el contacto que se tiene con los familiares y las amistades, pensando en el futuro, a modo de metáforas ontológicas por asociación con contextos culturales, en línea con lo expuesto por Fernández (2018).

También existen valoraciones negativas destacables. Estas se refieren principalmente al estrés que supone estar confinado y la angustia de no tener el control de la propia vida, añorando la libertad para escapar de la monotonía. La forma de superar esta percepción ne-

gativa se interpreta mediante citas que hacen alusión a las actividades culturales y físicas que ayudan a superar la circunstancia, permitiendo una evasión temporal. También destaca la necesidad de mantener lazos afectivos y profesionales mediante las TIC. La conectividad se ha vuelto imprescindible para sobrellevar la circunstancia, permitiendo afianzar las relaciones familiares, que en algún caso se habían descuidado. Esto se observa en los comentarios que reflejan grandes contrastes emocionales, pasando en algunos casos de la alegría a la tristeza según momentos del día, valorándose en gran medida el apoyo de los familiares y los abrazos, en actitudes de apertura que invita a la participación compartida evocadoras y emocionales, en línea con lo tratado por Springgay, Irvin y Wilson (2005).

En cuanto a las reflexiones sobre el *selfí metafórico que te represente*, estas se relacionan de forma mayoritaria con actitudes emocionales positivas, además de con la fortaleza necesaria para resistir el confinamiento, y la esperanza en una solución rápida y buena. Los comentarios reflejan gran ánimo y positividad para superar las situaciones adversas. También existen actitudes con un cierto componente negativo, reflejando ansiedad, aburrimiento, desesperación y bloqueo. Un número importante de reflexiones hacen referencia a los selfis de carácter meditabundo y reflexivo, denotando el carácter íntimo necesario para reflexionar sobre uno mismo. Así, resaltar las reflexiones dirigidas hacia la tranquilidad y la empatía hacia los demás, y el reencuentro que supone la introspección fotográfica desde una posición reflexiva y emocional tal y cómo resalta el trabajo de Nevado-Álamo, Río-Diéguez y Vallés-Villanueva (2013) y el proceso sanador que puede producir la investigación en imágenes.

Por último, es preciso comentar las reflexiones sobre los selfis que hacen referencia a la formación educativa que están recibiendo, y que de algún modo se ha visto sesgada. Estas reflejan cierto hartazgo en una situación que obliga a luchar por mantener la formación académica aun estando desmotivados, percibiendo a las TIC como aliadas, pero también como artefactos que saturan y cansan psicológicamente al obligar a estar hiperconectados. También es necesario comentar las reflexiones sobre los selfis que muestran agradecimiento y empatía hacia las personas dedicadas al bienestar de todos, ya sean profesionales o no.

Esto denota un alto grado de empatía, una habilidad cognitiva muy importante en personas que se dedicarán a la docencia con niños.

El escaso tiempo que el currículo académico concede en este caso concreto, en el grado de educación infantil relativo a contenidos artísticos, hacen mella en la formación educativa de los futuros maestros y maestras. Revindicamos la esencialidad en la formación artística a su vez de los infantes. En una sociedad hiper visual, donde las imágenes son creadas con intenciones subliminales alejadas de la primera y evidente lectura visual, los ciudadanos y educadores necesitan herramientas sólidas para diseccionar el lenguaje de la mirada, pero también ser competentes productores visuales (Acaso, 2009).

La sociedad en general y en particular el sistema educativo tiene una opinión de la asignatura educación artística que se aleja mucho de lo que sería deseable en una moderna sociedad. El arte en la educación ofrece una visión poliédrica sobre el mundo, difícilmente expresado mediante otros medios educativos (Muñiz de la Arena, 2016).

Consideramos esencial la educación de nuestra contemporaneidad a través del arte mediante manifestaciones que fomenten la imaginación, la creatividad, la alfabetización visual, el desarrollo cognitivo, la comprensión de los sucesos y el juicio de las emociones. En este último aspecto, la investigación neurocientífica recalca el interés de las artes y los medios artísticos, a su vez que la necesidad de poner en valor el aspecto emocional en la formación integral del individuo con el vínculo en la ciencia, el arte y la filosofía para dar respuesta al comportamiento del ser humano.

Los resultados generales de este estudio evidencian la necesidad de seguir trabajando desde la educación en Artes Visuales con la finalidad de consolidar los conocimientos sobre las imágenes y formas de transmisión expresiva adecuadas en cada circunstancia que se requiera, con enfoques cercanos o pertenecientes a la a/r/tografía (Irwin y García, 2017). Conocer cómo responden nuestros estudiantes ante un problema de representación con imágenes, así como la resolución expresiva y artística de esas cuestiones, nos lleva a la reflexión de un clásico dilema en nuestra área docente sobre la formación que han de recibir profesionales que en el futuro deberán formar

a otras personas. En este caso, las imágenes metafóricas aportadas son bastante simples, pero que en general reflejan cierto pesimismo en el futuro y la necesidad de relaciones sociales y contacto humano y con el entorno natural en la actual situación de pandemia, confundidas en algunos casos entre la virtualidad y la realidad cotidiana, tal y como Charréu (2019) señala que suele ocurrir en la investigación artográfica y cartográfica.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Aguilar Leyva, O. (2012). Enfocando la metáfora visual: ópticas cognitivas I. *Culturales*, 8(16), 33-84. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v8n16/v8n16a2.pdf>
- Alonso Sanz, A., Jardón, P. y Lifante Gil Y. (2019). The role of the classroom's images. Study of visual culture at three schools. *Visual Studies*, 34(2), 107-118. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2019.1653223>
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Charréu, L. (2019). A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacritica*, 33(1), 87-103. <https://doi.org/10.21814/diacritica.298>
- Dondis, D. (2002). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Hernández, E. (2018). La metáfora visual y el problema de la presencia/ausencia de los términos icónicos que la conforman. *Traços de Linguagem*, 52(2), 52-60. <https://doi.org/10.30681/2594.9063.2018v2n2id3159>
- González, M. R., Marcellán, I. y Arriaga, A. (2015). Produciendo cultura visual: ¿qué se aprende dentro y fuera de la escuela? *II Congreso de Investigación en Artes Visuales ANIAV*. <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1221>
- Gouzouasis, P., Irwin, R., Miles, E. y Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). Recuperado de <http://www.ijea.org/v14n1/>
- Irwin, R. y García Sierra, D. (2017). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. Recuperado de <https://bit.ly/3tJd0gK>
- Leblanc, N., Davidson, S. F. y Ryu J. Y. (2015). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education through Art* 11(3), 1, 355-374. https://doi.org/10.1386/eta.11.3.355_1
- Manifold, M., C. (2009). What art educators can learn from the fan-based artmaking of adolescents and young adults. *Studies in Art Education*, 50(3), 257-271.
- Marcellán, I., Arriaga, A., Agirre, I., Calvelhe, L. y Olaiz, I. (2014). El papel de la escuela en la producción de cultura visual de los jóvenes. En Veiga, F. (Coord.). *Atas do I Congresso Internacional. Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* Veiga. ISBN:978-989-98314-7-6.
- Marcellán-Baraze, I., y Agirre-Arriaga, I. (2008). El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales. *Comunicar*, 31. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-046>
- Marín, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En R. Marín y J. Roldán (Eds). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Aljibe.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

- Mascarell, D. (2020). El telèfon mòbil: dimensió i recurs educatiu. Treballar amb imatges en el context de les arts visuals. *Temps d'Educació*, 58, 97-110. Disponible en <https://bit.ly/3p2MUS4>
- Muñiz de la Arena, A. (2016). La importancia del arte en la educación. En A. Andueza, A. M. Barbero, M. Caeiro, A. Da Silva, J. García, A. González, A. Muñiz y A. Torres. *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*, (pp. 19-56).
- Muñoz Jiménez, J. (2019). Fotografía, memoria e identidad. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 49, 123-140. <http://doi.org/10.15198/seeci.2019.49>.
- Nevado-Álamo, A. M., Río-Diéguez, M. D. y Vallès-Villanueva, J. (2013). La imagen como vía para pensar la enfermedad. La anorexia como enfermedad grave de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA). *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 367-385. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42391
- Pinto, S. K. (1998). Los efectos del estado de ánimo positivo y negativo sobre rendimiento de pensamiento divergente. *Creatividad Research Journal*, 11(2), 165-172.
- Ramón-Verdú, A. J. (2019). El azar en el proceso creativo fotográfico. La narrativa fotográfica en imágenes inesperadas. *Revista Visuais*, 5(1), 43. <https://doi.org/10.20396/visuais.v5i1.12135>
- Rodríguez-Rosell, M. M. y Melgarejo-Moreno, I. (2019). Usabilidad de los smartphones en la infancia: estudio de caso a través de la fotografía. [Usability of smartphones in childhood: case study through photography]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 149-167. Recuperado de <https://bit.ly/3p1yZM7>
- Sabariégo, M. y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Springgay, S., Irwin, R. L. y Wilson Kind, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Nuñez, M. y Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558. Recuperado de <https://bit.ly/3q5pXyT>

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

CONFLUENCIAS ENTRE EL OBJETO Y LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LA MALETA DIDÁCTICA COMO ELEMENTO EFICAZ DE DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

CONFLUENCES BETWEEN OBJECT AND EDUCATION. ANALYSIS OF BOX ACTIVITIES RESOURCE AS AN EFFECTIVE ELEMENT OF DIALOGUE BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL

Carolina Martín Piñol

Universidad de Barcelona

Raquel Gil Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Diego Calderón Garrido

Serra Húnter Fellow

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Las maletas didácticas son un recurso pedagógico que ofrecen muchos equipamientos culturales. En este trabajo se realiza un análisis en profundidad sobre sus beneficios y limitaciones, tanto del contenido como del continente. Para ello, se recoge la opinión de un grupo de docentes en formación. Para la consecución de los objetivos propuestos se realizó un estudio basado en encuesta descriptivo de tipo exploratorio transversal cualitativo a través de la aplicación de una ficha de análisis *ad hoc*. Los resultados fueron procesados y posteriormente analizados con el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Entre los resultados se valoraron muy positivamente aspectos como la variedad de materiales y el diseño atractivo y motivador de las maletas. Sin embargo, aún son muchos los elementos desfavorables referidos tanto al continente como al contenido, como, por ejemplo, la portabilidad o la falta de adecuación.

PALABRAS CLAVE

Didáctica del objeto, Maletas didácticas, Educación no formal, Docentes en formación.

ABSTRACT

Box activities are a pedagogical resource offered by some museums and cultural equipment. In this work, an in-depth analysis is carried out on its pros and cons of the content and the continent. For this purpose, the opinions of a group of trainee teachers are collected. In order to achieve the proposed objectives, a descriptive, cross-sectional, qualitative, exploratory survey study was carried out through the application of an *ad hoc* analysis form. The results were processed and analyzed with the qualitative analysis software Atlas.ti. Among the results were very positive aspects such as the variety of materials and the attractive and motivating design of the portfolios. However, there are still many unfavorable elements regarding both the continent and the content, such as portability or lack of adequacy.

KEYWORDS

Object-based teaching, Box activities resource, Non-formal education, Preservice teachers.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los resultados sobre una investigación realizada acerca de una experiencia basada en la didáctica del objeto y las maletas didácticas como recurso educativo. El contexto de esta lo encontramos en el Máster Oficial de Educación Interdisciplinaria de las Artes -concretamente en la asignatura Espacios, Objetos y Entornos Artísticos- impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Para su realización se partió de dos premisas, el interés por realizar un análisis en profundidad sobre las maletas pedagógicas como recurso didáctico, y la importancia de fomentar la reflexión crítica sobre este tipo de recursos en los docentes en formación.

Las prácticas docentes experienciales, inmersivas y que comportan procesos de evaluación, introducen al futuro docente en el ejercicio de realizar procesos reflexivos. Es por ello, que deben estar incluidas en su formación inicial para generar aprendizaje a través de la práctica, y poder sumergirse en contextos que den sentido a sus motivaciones y expectativas, y de este modo prepararse para tomar decisiones en el aula (Benajam, 2001; Pagès, 2012; Rozada, 2001). A pesar de que existe mucha literatura científica sobre el objeto como elemento potenciador de competencias culturales, se ha analizado en menor medida la repercusión del uso del objeto en el aula para determinar datos más concretos sobre la consecuencia directa en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de prácticas de evaluación (Egea y Arias, 2018). Finalmente, cabe reseñar que el hecho más relevante relacionado con la utilización didáctica del objeto es que su uso puede otorgar una oportunidad firmemente fundamentada para convertir el aula en espacio activo (Chatterjee y Hannan, 2016)

Por todo ello, la valoración crítica de materiales y recursos didácticos se convierte en una práctica relevante en grados y postgrados educativos. Así lo indica Álvarez (2013), que puso de manifiesto el valor de utilizar maletas didácticas en las experiencias realizadas en la universidad con profesores en formación inicial, y sostiene que son un excelente medio para el desarrollo social y personal del futuro docente. Las maletas didácticas, se basan en el constructivismo y la pedagogía crítica y para Ugarte y Torres (2017), "cumplen una función detonadora de saberes, entre el objeto patrimonial y el estudiante, a través de la

observación, comparación, análisis, planteamiento de hipótesis y la reflexión con otros" (p. 220). Otros autores se ocupan de esta dimensión crítica. Markovich (2012) sostiene que en este tipo de prácticas el proceso pedagógico -crítico en sí mismo- se reduce a veces a un programa específico que opera en el aula por un tiempo determinado. Por tanto, habría que actuar para que este tipo de acciones fueran menos limitadas y tuvieran una oportunidad para llegar a ser aún más vivenciales.

De este modo, partiendo de premisas y análisis previos se diseñó y puso en práctica una experiencia en la que se implementa la competencia crítica. Evaluaron el potencial didáctico de 14 maletas pedagógicas y se les pidió opinión sobre sus fortalezas y debilidades. Como trabajo previo, se contactó con las distintas instituciones que las distribuían y se gestionó el envío de las maletas, que fueron seleccionadas aplicando criterios de accesibilidad, difusión, y facilidad a la hora de solicitar su uso dentro de las redes culturales de la Comunidad Autónoma de Cataluña. En suma, se escogieron tanto maletas de temáticas afines al Máster, como también de otras temáticas relativas a otro tipo de contenido, que han servido también para identificar y valorar las distintas metodologías existentes. No obstante, en la experiencia, se ha primado la elección de maletas que ofrecen propuestas que trabajan el lenguaje artístico sobre otras que versan sobre otras disciplinas. Las maletas finalmente seleccionadas pertenecen al ámbito del arte contemporáneo, la danza, el cine, los museos, la historia, la literatura y la comunicación.



Figura 1. Imagen de la muestra de las maletas seleccionadas. Fuente: Elaboración propia

Para acometer dicho ejercicio de reflexión, los alumnos fueron repartidos en diadas para

analizar el poder didáctico de estos objetos y su aplicabilidad en el aula. Para tal fin, se les preguntó su opinión sobre el contenedor, los ámbitos de pertenencia, los recursos -y su usabilidad- y el contenido -implicando tanto de la eficacia de los contenidos implícitos en los aprendizajes invisibles como la calidad de aquellos especificados en la guía didáctica. A continuación, se reseña brevemente las instituciones a las que se recurrió y las maletas que se analizaron.



Figura 2 Toma de contacto e inicio del análisis por parte de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la temática del arte y la historia -*varia*-, se contactaron con diversas instituciones cívicas y museísticas. El Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona cedió la “Maleta cívica”, que contiene materiales relacionados con 13 museos de la ciudad del ámbito del arte, las artes visuales, la ciencia y la historia, y en la que se ofrecen sugerencias sobre cómo dinamizar las actividades que se pueden realizar en el aula.



Figura 3. Detalle del material contenido en la “Maleta Cívica” del Ayuntamiento de Barcelona. Fuente: Elaboración propia

El museo de Lleida aportó tres maletas “Estratos y sedimentos”, dedicada a la estratigrafía arqueológica y que permitía la posibilidad de realizar una maqueta, “Metal”, con material experimental de carácter científico y “Huesos Humanos” con contenido formativo sobre antropología física, en concreto réplicas manipulables de restos óseos a escala real. El Museo Marítimo de Barcelona cedió en préstamo la maleta “Caixa dels Vaixells”, con libros, CD con sonidos del mar y piezas para montar barcos, conocer sus partes y aprender terminología propia del mundo naval. Es pertinente aclarar, que, aunque el Marítim era consciente del deterioro del contenido de la maleta, al ser conocedores de que formaría parte de un ejercicio crítico para docentes en formación, la proporcionaron igualmente para que los alumnos pudieran también constatar el grado de deterioro al que en ocasiones se ve sometido este tipo de material manipulable. El Museo-Monasterio de Sant Cugat proporcionó la maleta “El oblato Conrad y el Monasterio de Sant Cugat”, con títeres y materiales que permiten recrear la vida cotidiana monástica durante la Edad Media. Todas estas maletas son de aplicación transversal a varios niveles educativos, a excepción de la del Monasterio de Sant Cugat, que va dirigida a discentes de Infantil, siendo además la única que carecía de guía didáctica.

En el campo de las artes y de las artes aplicadas, también se contó con la contribución de un museo, el de Arte Contemporáneo de Barcelona, que aportó la maleta “ExpressArt”. Se distribuye a través de los servicios educativos y centros de servicios pedagógicos- en este caso fue proporcionada por el CRP Horta-Guinardó- y es un recurso prolijamente difundido. Llama positivamente la atención su vocación de desempeñar la función de museo portátil, ofreciendo para los niveles de primaria e infantil un conjunto de propuestas didácticas para realizar en el aula a través de una serie de materiales (objetos tridimensionales, imágenes y textos). Por otro lado, Schola Didáctica Activa, una empresa dedicada a la didáctica de la historia, arte y arqueología, proporcionó una maleta denominada “Pintores góticos” que incluía material para recrear retablos y comprender su proceso creativo.

ción-, podemos detectar cómo Montessori siempre privilegiaba el uso didáctico del objeto, incluso restringiendo el papel del docente. En el análisis realizado por Santacana (2012), dos principios actúan como ejes de esta premisa: la interacción sensorial entre discente y objeto que da como resultado el aprendizaje lúdico, y el desarrollo de los sentidos. Una maleta pedagógica, no deja de ser un conjunto de objetos agrupados en un receptáculo y que hay que seleccionar y arbitrar para otorgarles un sentido didáctico a través de una secuencia correcta de actividades y experiencias a desarrollar con ellos. Es importante que esos objetos sean manipulables y se puedan aprehender a través de los sentidos, por ello en ocasiones son réplicas de otros que han de ser preservados. También implica tener en cuenta determinados aspectos tangenciales, pero no menos importantes, como encontrar la manera de reunirlos dentro de un contenedor que los doten de cualidades motivadoras, y les confieran un sentido, o ir acompañados de una guía didáctica que garantice aspectos como su aplicación multinivel y la concurrencia con el currículo, para que puedan ser más sostenibles.

El poder didáctico del objeto es innegable y su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje posee una larga tradición. Cabe decir que, dentro de las distintas disciplinas asociadas al currículum, son muchos los trabajos vinculados a investigaciones sobre objetos para la enseñanza de la historia que han trabajado esta cuestión. Destacamos entre ellos los de Egea y Arias (2015) y Arias et al. (2016).

Como indican Llonch y Parisi (2016), todos nos relacionamos con objetos y podemos conectar sus características con determinado contexto alcanzando aprendizajes sobre el mismo. Srinivasan et al. (2010) consideran que, los objetos pueden funcionar como poderosos vehículos para compartir conocimientos y perspectivas, sobre todo cuando se presentan a la luz de su importancia en el contexto que lo originó. Para que exista una didáctica del objeto, ha de ser tangible, y éste es el papel de las maletas didácticas: la transposición al aula de dichos objetos desde su institución cultural o museística. Con estas maletas, algunos materiales que no se pueden tocar, son transportados al aula mediante réplicas (Santacana y Llonch, 2012), otras pretenden seleccionar el grupo artefactual de manera adecuada y motivadora y todas persiguen buscar establecer, general-

mente mediante guías didácticas, secuencias de actividades correctas y bien diseñadas que sean aplicables a los niveles para las que fueron desarrolladas. De hecho, para disfrutar de una configuración óptima, los materiales deben dialogar entre sí, y es interesante que se puedan utilizar en distinto nivel de profundidad (Martínez y Marín, 2019; Rennie, 2013).

Museos, instituciones y fundaciones culturales, pretenden ofrecer con este tipo de iniciativas sus apoyos, en unas ocasiones para incentivar posteriores visitas a sus centros y complementar lo realizado en el aula con talleres y otros eventos, y en otras simplemente para motivar a los alumnos a través del conocimiento de su cometido que cultiven determinadas disciplinas, pasando por la idea de montar pequeñas exposiciones en el aula y obtener beneficios didácticos de esta sencilla actividad (Ángeles y Pozo, 1986). Para Huerta (2011), teniendo en cuenta que tanto centros formativos como museos están conformados por personas, es preciso diseñar aprendizajes basados en la cotidianidad y lo experiencial. Gondwe y Longnecker (2015) señalan que la integración de museos, educación informal y antropología cultural en un mismo marco permite utilizar ciencia y tecnología como elemento inspirador del entendimiento intercultural y favorece la eliminación de concepciones sesgadas sobre el conocimiento científico y cultural. Por otra parte, se puede considerar -a modo de oportunidad y tal vez como límite al mismo tiempo- el aprendizaje informal como un ámbito en el que, sin existir una estructura cerrada ligada a programas y objetivos curriculares, puede alcanzar una dimensión más abierta y multidisciplinar (Asenjo, Asensio y Rodríguez, 2012; Eshach, 2007).

El hecho de utilizar el objeto y, por ende, las colecciones didácticas en campos como la arqueología, el arte o la pedagogía, es tan antiguo como el propio concepto de coleccionismo. Desde épocas tempranas, se asumió el potencial de dichos compendios y se comenzaron a utilizar para la formación en diversos campos. Instituciones museísticas y culturales pusieron al servicio de la educación universitaria los materiales que custodiaban (Ruiz, 2015), trasladándose esta práctica a colegios e institutos en momentos posteriores en formato réplica. La educación no formal, pronto puso sobre la mesa la idea de ayudar al docente a convertirse en portador de valores culturales a través de la selección de materiales (Delgado y

Mz-Recamán, 1990). Debe realizarse una curación para animar al espectador a considerar diferentes perspectivas o evocar determinadas reacciones y sentimientos, y así conectarlos con un área general de conocimiento disciplinario (Gondwe y Longnecker, 2015; Knutson, 2002). Se debe considerar, en este sentido, que los objetos ni hablan por sí mismos ni se muestran de manera aislada, por el contrario, interactúan con quien los contempla desde su identidad, valores y conocimientos (Leinhardt, 2014).

Mucho se ha trabajado, diseñado y repensado en torno a estas metodologías y paradigmas. Por ejemplo, el planteamiento de “La Caja” entendida como objeto artístico que ha de ser conceptualizado como material didáctico y que se configura como herramienta activa contenedora de conceptos. Partiendo de la idea de “objetos”, autores como Monteagudo y Guinea (2017), asumen que en ocasiones es preferible prescindir de otros formatos pertenecientes a estructuras expositivas y considerarlos como un elemento de tremendo poder didáctico, tomando como referente al Duchamp de 1941.

Debemos partir de la premisa de se puede considerar esta idea como heredera de concepciones artísticas precedentes, como puede ser la *Boîte-en-Valise* de Duchamp. La configuración de las maletas didácticas, nos retrotraen a estos museos portátiles consistentes en pequeñas versiones de las obras más apreciadas por su autor y sus *ready-mades* en 3D cuidadosamente realizados en celuloide. Llegar a producir estas réplicas y sus contenedores, le supuso una intensa labor de catalogación y reproducción de sus obras, obteniéndose como resultado de sus esfuerzos estos “museos” a modo de maletas que rompían con los límites espacio temporales (Rajal, 2018).

Por tanto, proyectos como los de caja de artista, se preocuparon de conseguir procesar aspectos -que hoy día tienen su réplica curricular- a través de una óptica abierta y óptima para conseguir competencias, implicando también procesos de evaluación (Monteagudo y Muñoz, 2017). Las mismas autoras hacen referencia a dos experiencias más dentro del mismo ámbito de las artes. Maciunas desarrolló los *Flux-Kits* -maletines llenos de pequeños objetos, como discos, puzzles, cartas... Tampoco podemos olvidar experiencias como las de J. Cornell, que conectando con la concepción

anticuaria, desarrolló un universo poético que las mismas autoras describen así: “Pequeños espacios oníricos, algunos llamados Museo, donde se mezclan estética surrealista con recuerdos” (Monteagudo y Muñoz, p.346). Obviamente, la vocación de estas iniciativas no era didáctica, pues nacieron con una intención absolutamente artística, pero se ha considerado que merece la pena considerarlas en su relación con el recurso objeto de este trabajo.

Se puede ver cierto paralelismo -incluso un germen- entre este tipo de experiencias en los materiales pedagógicos emanados tras la eclosión en España de los grupos didácticos a partir de los años 70 del pasado siglo. En este caso, es cierto que emanaban del propio docente y no de instituciones externas, pero del mismo modo, proponían un impulso al conocimiento procedimental más que el factual. Utilizaban para ello, como es el caso del grupo 13-16, principalmente dossiers, pero también materiales físicos para estudiar aspectos como por ejemplo la evolución del vestido (Sallés, 2010; Prats, 1989). También se debe reseñar una iniciativa que se puede considerar precursora. Tuvo lugar a principios de los 80, por parte del Museo Nacional de Escultura de Valladolid, en la que se puso en préstamo una maleta con los elementos necesarios para montar una pequeña exposición en el aula (Ángeles y Pozo, 1986)

En suma, las maletas didácticas, son actualmente, una de las propuestas más difundidas por la educación no formal, concebidas para convertirse en instrumento de la formal. Hay que tomar en consideración que la mayor parte del aprendizaje que se produce a lo largo de la vida de las personas ocurre en comunidades formales y no formales, pues la cognición está presente en las personas, los artefactos y las herramientas aplicadas (Vartiainen, Liljeström y Enkenberg, 2012). Basadas en el constructivismo, para Lavado (2013) la maleta pedagógica “pretende desarrollar un tratamiento globalizado y multidisciplinar de cuanto en ellas se contiene. Se trata pues de hacer que la maleta sea un generador de estímulos motivadores durante el corto período de estancia en su lugar de utilización” (p. 427).

Para trabajar el lenguaje artístico-patrimonial es necesario evaluar este tipo de materiales didácticos para poder realizar nuevas conceptualizaciones. Como apunta Rajal (2018):

Para entender el rol de la educación artística como creadora de conciencias debemos partir de la idea de que trabajar con arte es más que generar productos, es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner, 2004). El trabajo artístico es más que una habilidad o una destreza, es una forma de relacionarse con el mundo que nos rodea, una forma de experiencia de los sujetos con su entorno (p. 50).

Kits didácticos, EduLabCase, baúles pedagógicos, cajas de arte y demás propuestas que nos oferta la educación no formal para su uso en el aula, se han revelado como modelos ya consolidados (Martínez, 2014; Martínez y Coma, 2012). Estas y posteriores experiencias han llevado al Martínez y Martín (2019) a afirmar la idoneidad de esta metodología para trabajar la educación artística, pues la didáctica del objeto es eficaz para fomentar el lenguaje plástico, potenciar la cultura visual y centrar el foco de atención en la creación artística.

En el mismo sentido, y con el ánimo de encontrar estrategias y medios para diversificar el aprendizaje, Monteagudo y Muñoz (2017), buscaron igualmente en la educación artística la respuesta a los mismos retos: desarrollo de la creatividad, motivación y autonomía de los estudiantes. Al igual que han hecho Martínez y Martín (2019), Monteagudo y Muñoz (2017) validaron la utilidad de otro proyecto que se denominó “Caja de Artista”, y manifestaron que: “el proyecto Caja de artista pretende organizar el pensamiento, manipular contenidos, procesar información, crear materiales didácticos propios y desarrollar la competencia, sobre otras, de aprender a aprender mediante la interdisciplinariedad” (p. 345).

Por tanto, los materiales de las maletas pedagógicas deben desarrollar de manera transdisciplinar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Empero, diversos autores (Coma y Sallés, 2010; Coma y Santacana, 2010; Martínez y Marín, 2019), nos advierten de que las maletas y cajas didácticas generalmente no emanan de forma directa de las competencias, contenidos y conocimientos establecidos en el currículo o necesarios para un aula, pues a diferencia de otros materia-

les -por ejemplo, las EduLabCase-, el ánimo por parte de las instituciones que las producen es poner en valor sus propias colecciones. Por todo esto, el papel del docente a la hora de secuenciar el contenido, trabajar el pensamiento crítico y potenciar determinadas competencias del discente, adquiere especial relevancia ante este método. Cuando se trabaja con fuentes objetuales, el rol del profesor es implementar estrategias mediante estas metodologías activas que permitan mejorar la capacidad de análisis del alumnado, así como “potenciar su «pensamiento contrafactual» que les permita establecer hipótesis y construir alternativas” (Egea y Arias, 2015, p. 158) a través de lo procedimental.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación se formuló para conocer la opinión crítica de un conjunto de estudiantes de Educación Artística e identificar los aspectos más y menos valorados en cuanto al contenido y continente de una muestra concreta de 14 maletas didácticas.

3.2. Método

Para la consecución de los objetivos propuestos se realizó un estudio basado en encuesta descriptivo de tipo exploratorio transversal cualitativo (Bisquerra, 2004) a través de la aplicación de una ficha de análisis *ad hoc*.

3.3. Muestra

La muestra que analizó las 14 maletas pedagógicas seleccionadas estuvo compuesta por un panel de 21 estudiantes de la Universidad de Barcelona (8 hombres y 13 mujeres entre los 22 y los 27 años) pertenecientes a la asignatura Espacios, Objetos y Entornos Artísticos del Máster Oficial de Educación Interdisciplinaria de las Artes. Estos estudiantes pudieron observar y manipular cada una de las maletas durante dos sesiones de dos horas cada una. Al final de la segunda sesión se les proporcionó una ficha de análisis que cumplieron en ese mismo momento.

3.4. Instrumento

La ficha de análisis administrada consistió en una tabla de doble entrada. En el eje vertical estaba situado el nombre de cada una de las

14 maletas. En el eje horizontal dos preguntas directas para cada una de dichas maletas: “¿qué es lo que más te ha gustado de esta maleta?” y “¿qué es lo que menos te ha gustado de esta maleta?”. En ambos casos se pedía que argumentasen de forma cualitativa sus respuestas.

3.5. Procedimiento

En total se obtuvieron un total de 588 afirmaciones (294 sobre lo que más les gustó y 294 sobre los distintos ítems que menos les agradaron). Tras una primera criba, se eliminaron todas aquellas respuestas que argumentaban que no habían tenido tiempo de analizar en profundidad la maleta o que no la recordaban. Ambas contestaciones se referían a las maletas que cada estudiante había revisado en la primera de las sesiones, ya que en algunos casos no tomaron apuntes sobre todas ellas.

Eliminadas dichas afirmaciones, finalmente se analizaron un total de 407 respuestas (241 favorables y 166 desfavorables). Los resultados fueron procesados y posteriormente analiza-

dos con el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 8.4.3.

Para garantizar el anonimato del alumnado en la exposición de los resultados, a cada una de las respuestas se le otorgó un número. De la misma forma, y para salvaguardar la identidad de cada una de las maletas, estas fueron clasificadas por un número y no por el nombre bajo el que se la conoce.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas permitió dividir las en aspectos positivos (véase en la Figura 1 aquellos conceptos que ocupan el espacio superior) y negativos (mostrados en la Figura 1 en la parte inferior) respecto a los conceptos asociados al contenedor y al contenido de la maleta didáctica. De esta forma se establecieron un total de 27 códigos para cada uno de ellos. En la siguiente figura (1) se muestra cómo se posicionan respecto a los dos conceptos básicos (contenedor-contenido) y también como se relacionaban estos entre sí.

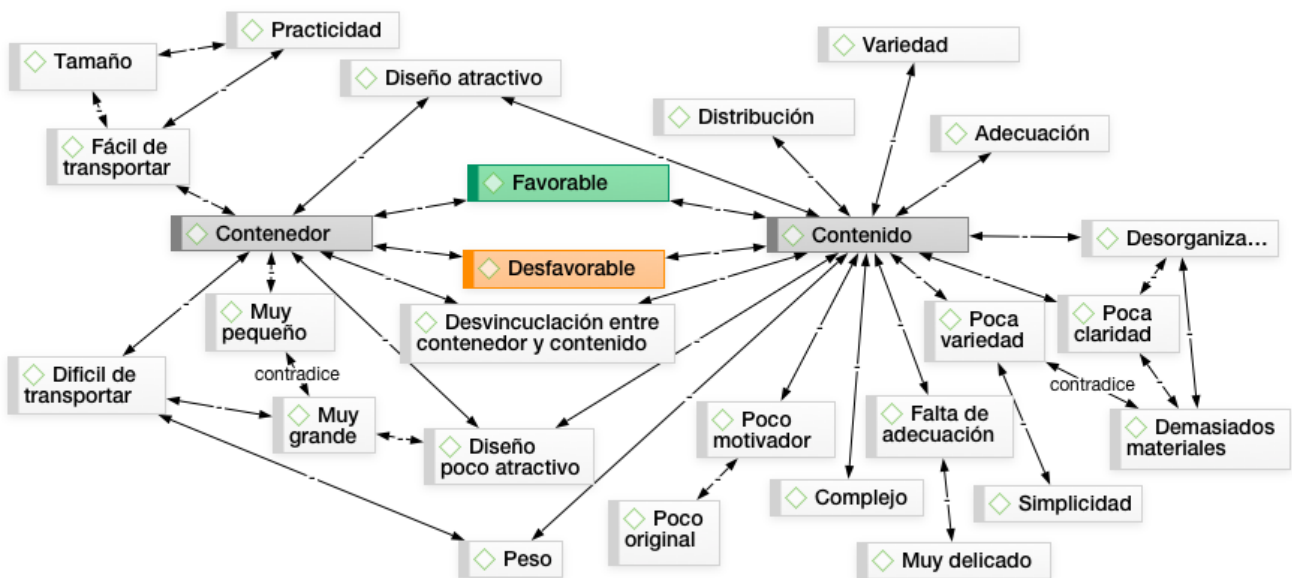


Figura 8. Relación entre los códigos extraídos del análisis cualitativo de las respuestas. Fuente: elaboración propia

Para conocer qué es lo que más influyó al alumnado en el momento de opinar sobre cada una de las maletas, se incluye a continuación la tabla donde se muestran las co-ocurrencias entre los diferentes códigos.

Tabla 1. Co-ocurrencias referidas a aspectos favorables y desfavorables de contenidos y contenedores

	Favorable/Desfavorable	
	Contenedor	Contenido
Adecuación		58
Aspecto estético	4	2
Complejo		11
Desorganizado		13
Desvinculación entre contenedor y contenido	3	3
Difícil de transportar	17	
Muy grande	6	
Muy pequeño	2	
Peso	17	3
Diseño atractivo	22	7
Diseño poco atractivo	15	3
Distribución		12
Fácil de transportar	11	
Practicidad	6	
Tamaño	5	
Falta de adecuación		23
Muy delicado		2
Poca claridad		6
Demasiados materiales		4
Poca variedad		46
Simplicidad		3
Poco motivador		19
Poco original		4
Variedad		38

Fuente: Elaboración propia

Como se ha visto, existen abundantes reflexiones y trabajos dispares acerca de la didáctica del objeto, sin embargo, son menos los que encontramos acerca de la maleta didáctica entendida como receptáculo o contenedor de dichos objetos. Recogiendo la idea de Monteagudo y Guinea (2017) -que también se evidencia en los resultados- este formato puede ser mucho más atractivo y cercano (y a la vez desconocido) que por ejemplo las estructuras expositivas. Se trata de elementos de un tremendo poder didáctico, pero hay que cuestionarse si el propio formato de presentación y depósito de los objetos, es decir lo que denominamos en este estudio "contenedor", acerca la propuesta al usuario o, por el contrario, hace que sea rechazada antes de conocerla.

Así, analizando los resultados de la muestra, podemos observar por lo que se refiere al contenedor, que el alumnado consideró que lo más destacable era el diseño atractivo de este. En este sentido las respuestas razonaban que lo principal fue que "era muy visual" (Informante 7) o que "el diseño era muy limpio" (Informante 14) en algunas de las maletas. Sin embargo, también se detectó que el diseño actuaba, en ocasiones, como un catalizador desfavorable, como describió el Informante 17 al argumentar sobre una de las maletas que "no me gustó nada el color ni el formato. La rechacé desde el principio. Me daba la sensación de que se trataba una maleta publicitaria".

En este sentido, tal como se ha constatado, se

puede destacar, siguiendo con el mismo caso del informante 7, que ese diseño poco atractivo también estaba ligado con el tamaño del contenedor, lo que además influía en la portabilidad. Este factor, es decir, la dificultad en el transporte fue percibido como el mayor obstáculo, relacionándolo en todos los casos también con el peso, tal como argumentaba el Informante 1: “El tamaño y el peso de la maleta lo hace poco práctico y muy difícil de mover”. Aunque pudiera parecer obvio, la portabilidad ha supuesto una limitación importante percibida por los alumnos, hasta el punto de que el Informante 14 valora como muy positivo el hecho de que “la maleta tiene ruedas” -en tres de los casos analizados- y el Informante 1 afirma que “me gusta que la maleta tiene ruedas y es fácil de transportar”.

Destacamos también que en algunos casos se percibió una falta de conexión entre el contenido y el contenedor, como indicó el Informante 3 al describir que “creo que el contenedor no se vincula con los objetos del contenido”.

Por lo que se refiere al contenido de las maletas analizadas, sin duda la adecuación fue el determinante en la consideración respecto lo que más se valoraba del recurso didáctico. Por ejemplo, el Informante 4 consideró que lo que más le gustó fue “que contenía huesos humanos y son muy interesantes de observar ya que no es común”. Por otro lado, y pensando directamente en la edad del alumnado usuario de esta, el Informante 1 consideraba que en una de las maletas lo más importante era que “la colección de libros está bien focalizada para el público infantil” y los Informantes 8 y 9 valoraron el poder didáctico de los contenidos, indicando que en relación con las maletas observadas que “se acerca mucho a la realidad” y “es útil para comprender las capas y lo sedimentos”.

Hay que tener en cuenta que resulta obvio pensar que el poder de las maletas reside fundamentalmente en los objetos que contienen en su interior. Tal y como se indicaba, Santacana (2012) la interacción con ellos constituye la base del aprendizaje, pero en este sentido, está claro que la selección previa de los objetos es la pieza clave para el éxito de la propuesta. Así podemos cuestionarnos cuáles son los criterios reales para hacer una buena selección (qué objetos, cuantos, sus características y también su relación entre ellos) y cómo lo recibe el usuario.

Si analizamos los resultados en este sentido, la variedad de materiales actuó, en algunos casos, de forma favorable, al considerar que la maleta estaba repleta de “material variado, manipulable y que incita a observar” (Informante 13). Por el contrario, la poca variedad fue advertida como lo más desfavorable, tal como consideraba el Informante 15 al reportar que “le faltaba variedad de recursos”, o el Informante 13 al afirmar que “se podía añadir más materiales no simbólicos”. Esto fue independiente de la tipología de la maleta, ya que afirmaciones parecidas se apreciaron en varias de ellas.

Sin embargo, el exceso de materiales fue relacionado también con la poca claridad de la maleta, considerando, por ejemplo, que “tenía demasiadas cosas que no invitan a curiosear, es fácil perderse” (Informante 20) o “tanto contenido resulta agobiante” (Informante 9). Tal como se refleja en estas afirmaciones, un exceso de materiales puede aparecer vinculado con la poca claridad del funcionamiento de la maleta, del contenido a trabajar y finalmente abocar al desorden en su puesta en marcha posterior.

En este sentido, los estudiantes manifestaban que, en la puesta en marcha de las maletas, en un contexto real formal de un aula de primaria o secundaria se les hacía difícil imaginar la gestión de los objetos. Es decir, tomando en consideración un número aproximado de 30 alumnos de primaria por aula, se cuestionaban como un solo objeto podía llamar la atención de un grupo tan numeroso, también comentaban si sería indicado hacer pequeñas réplicas del mismo número de participantes para que cada uno de ellos pudiera manipularlo a la vez que el mediador. Es por esto que las maletas que proponían materiales y dinámicas concebidos para ser usados de modo sincrónico por todo el grupo, -bien por la cantidad de réplicas o por las mecánicas de uso propuestas- obtuvieron valoraciones muy positivas, como es el caso del Informante 12, que consideró óptimo el hecho de que “su planteamiento estaba basado en un juego, y había suficiente material para que la utilizaran varios grupos a la vez”.

En relación con este tema también se cuestionó el mantenimiento de estos equipamientos y la necesidad de disponer de un presupuesto de material fungible en el caso de que recayera sobre el propio centro.

Hay que recordar, tal como describían Llonch y Parisi (2016), que para que exista una didáctica del objeto, ha de ser tangible, y el papel de las maletas didácticas es el de ofrecer dicho material con una claridad que motive tanto a los educadores como a los educandos a utilizarla y aprender. Así llamaría la atención la selección de objetos que podríamos calificar de “pasivos” que se muestran indiferentes ante la mirada de los usuarios. Sería el caso referido a los múltiples comentarios al contenido poco motivador, como sucede con el Informante 4 que consideraba que “no provocaba ninguna actividad ni juego”. En algunos casos, esta falta de motivación estaba también ligada con la poca originalidad del contenido. La carencia de estimulación por parte de los usuarios puede producirse a causa de un aspecto fundamental, la mediación del docente o guía. Es obvio que el dinamizador de la maleta didáctica es clave en este tipo de planteamiento y que sobre él recae también parte del éxito de la implementación correcta de esta estrategia. Tal y como referían Egea y Arias (2015), en este tipo de planteamiento es fundamental la figura del docente a la hora de llevar a cabo una mejora en la competencia analítica de sus estudiantes a través de todo lo que se define como procedimental.

Cabe señalar que la secuencia metodológica de la experiencia se centró en aquello que los estudiantes podían observar a través de su manipulación, así como del análisis de los contenidos referidos en los propios materiales. Las sesiones no contaron con un solo mediador que pusiera en marcha cada una de las maletas, sino que el análisis se realizó en pequeños grupos, y los roles se intercambiaron naturalmente y sin previa formalización: unos participantes ejercían de mediadores y otros de discentes indistintamente. Es por esta razón que dentro de los resultados que se muestran no hay una evaluación concreta respecto al dinamizador. Pese a ello, no debemos olvidar, tal y como nos indica Hervás (2015), que la didáctica del objeto posiciona al docente en el rol del facilitador, ya que es el estimulador de las acciones del alumnado para generar procesos significativos de aprendizaje.

En este sentido se recogieron impresiones de los estudiantes referentes al cuestionamiento del papel del mediador y o del docente en un contexto de educación formal. La inseguridad respecto el correcto manejo de los objetos y plantear metodológicamente las secuencias

se concreta en valoraciones muy positivas por parte de los alumnos sobre las maletas que ofrecen un acompañamiento didáctico a modo de guía de manera más explícita. Es el caso del Informante 5, que agradece contar “con una dinámica previamente propuesta” o el Informante 9, al que le gustó la “planificación de uso de la maleta”. Algunos futuros docentes incluso reflexionaron sobre el hecho de que podría ser mejor contar con la presencia de un mediador que conociera de primera mano el material, hecho que se aleja de los objetivos del propio recurso. También esgrimirían que, en las aulas de primaria y secundaria, los docentes tienen muy poco tiempo para poder prepararse este tipo de propuestas que llevarían a invertir tiempo personal para su óptima consecución.

Respecto a ello, se puede destacar que el rol del docente es importante incluso antes de llevar a cabo la estrategia didáctica, porque es la figura que en la mayoría de los casos gestiona el material (desde escoger entre multitud de ofertas y proposiciones hasta encargarse de su movilidad), y tiene el poder de decisión final. Por tanto, se considera importante tener en cuenta elementos de las maletas (que aparecen en las respuestas analizadas) que pueden parecer poco relevantes pero que en el día a día de un docente tienen suma importancia. Nos estamos refiriendo a conceptos, que en muchas ocasiones no están especificados antes de adquirirlos en préstamo, como el peso, el volumen, el material o el lugar de depósito, que pueden comportar la dificultad en su transporte, lo que a su vez puede influir en muchos casos en desestimar su selección final.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Así pues, tal como se ha descrito, algunos equipamientos culturales, fundaciones, museos y otras instituciones cuentan con materiales objetivos englobados dentro del concepto de maleta didáctica. Estos recursos manipulables que tienen como objetivo vehicular, desarrollar e incentivar de formas diversas algunos contenidos disciplinares, acercan elementos indispensables para los estudiantes de un modo diferente. Pero estas sencillas propuestas, que cada día resulta más fácil encontrar en los contextos no formales, aún presentan limitaciones para coadyuvar al aprendizaje en las aulas. Sin embargo, cada vez más son conocidas y los educadores se adentran en ellas

a través del diálogo educación no formal-formal con menos reticencias, ayudando a procesar contenidos a través de la manipulación del objeto.

Como aspectos fundamentales acerca de los resultados presentados en este estudio, destacamos que aún son muchos los elementos desfavorables respecto al diseño y al contenido para el desarrollo óptimo de estos recursos. Por otro lado, hay que tener en cuenta que, entre las razones que propiciaron de la experiencia, los estudiantes calificaron el recurso de las maletas como algo motivador, muy distinto y sorprendente para trabajar disciplinas que por sus contenidos en ocasiones se presentan como poco estimulantes.

A través del análisis de esta experiencia se buscaba detectar las necesidades reales de mejora de las maletas para poder alcanzar objetivos disciplinares. En este sentido, los hallazgos se centraron sobre todo en aquellos aspectos que provocaban el rechazo del contenedor desde un inicio, dificultando consecuentemente la comprensión del contenido.

Se debe tener en cuenta que el presente estudio se ha centrado exclusivamente en los aspectos relacionados con el material tangible y su manipulación, sin entrar en la valoración del papel del mediador por los motivos antes señalados. Ello no invalida la importancia de su rol, ni la idea básica que un buen material en manos de un mal mediador puede fracasar, así como un material inadecuado en manos de un buen docente puede ser todo un éxito. En cualquier caso, se debe tener en cuenta que sin objeto no hay nada. De hecho, tal y como indica Burrit (2018), el objeto es el elemento condensador de significados y crea un aprendizaje poderoso (Hardie, 2015). Por tanto, es necesario incidir en la necesidad de implementar la guía didáctica que en ocasiones acompaña a este recurso y ofrecer formación a los docentes por parte de las instancias implicadas.

Así pues, los resultados del presente estudio se centran tanto en el contenedor (pequeño/grande, pesado, diseño poco atractivo, desvinculación entre el contenedor y el contenido...) como en el contenido (demasiado simple o complejo, muchos materiales, poca variedad, poca claridad, desorganización...). Los resultados muestran que aún es necesario trabajar para que, en la conceptualización de estos materiales, tanto por parte de los equi-

pamientos (departamento didáctico) como por parte de empresas, se eviten los problemas planteados. De esta forma, podrán llegar a ser elementos más notorios si cabe y desarrollar todas sus posibilidades didácticas. Además, como prospectiva, hay que apuntar en otra dirección -aunque no es competencia de este trabajo- y es que algunos de estos ítems también pueden mejorar su sostenibilidad y facilidad de mantenimiento, cosa fundamental para su perdurabilidad en el tiempo.

Los departamentos educativos de las instituciones culturales, así como las empresas que se dedican a la producción de recursos didácticos, han de contar con creadores que posean conocimientos pedagógicos previos y otras cuestiones transversales para tener en cuenta, como el diseño formal de materiales didácticos o la seguridad y salud en materiales que van dirigidos en muchas ocasiones a un público infantil. La transferencia que se genera entre Universidad, instituciones y empresa, aunque con margen de desarrollo, en la actualidad se está enfocando para solventar estas lagunas.

Finalmente, cabe destacar que para muchos docentes en formación constituyen un recurso aún desconocido, de modo que resulta de interés difundirlo a través de experiencias para aplicar en futuros contextos educativos, teniendo muy en cuenta que, como apunta Hardie (2015), la experiencia basada en objetos es un éxito ya que se basa en su disfrute y pone en valor este tipo de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532.
- Ángeles, M. de los y Pozo, M. A. (1986). Una maleta de préstamo. *Cuadernos de Pedagogía*, 134, 25-27.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B. y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro: Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*

- (pp. 136-148). Red 14.
- Asenjo, E. Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. *Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (eds.), *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.341-347). Tórculo.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Burrit, A. M. (2018). Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469909>
- Chatterjee, H. J., y Hannan, L. (2016). *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education*. Routledge.
- Coma, L. y Sallés, N. (2010). Recursos y materiales didácticos interactivos. En J. Santacana y C. Martín (coords.), *Manual de museografía interactiva* (pp. 415-462). Trea.
- Coma, L., y Santacana, J. (2010). Ciudad Educadora y patrimonio. *Cookbook of heritage*. Trea.
- Delgado, I. y Mz-Recamán, C. I. (1990). El museo como ente educador. *Boletín Museo del Oro*, 28, 15-37.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En G. Solé (ed.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 153-169). Universidade do Minho
- Egea, A. y Arias, L. (2018). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica. En M^o E. López, C. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 919-932). Universidad de Valladolid.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 6(2), 171-190.
- Gondwe, M. y Longnecker, N. (2015). Objects as stimuli for exploring young people's views about cultural and scientific knowledge. *Science, Technology & Human Values*, 40(5), 766-792.
- Hardie, K. (2015) *Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching*. University Bournemouth
- Hervás, L. (2015). *L'objecte com a possibilitat d'acció educativa en arts visuals. Propostes didàctiques basades en l'obra objectual artística. Estudi de casos*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72.
- Knutson, K. (2002). Creating a space for learning: curators, educators and the implied audience. En G. Leinhardt, K. Crowley y K. Knutson (eds.) *Learning conversations in museums*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavado, P. J. (2013). Maleta didáctica de arte mudéjar. Una oferta para el aula y el público en general. En M^o I. Alvaro, C. Lomba y J. L. Pano (coords.) *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* (pp. 423-437). Institución Fernando el Católico.
- Leinhardt, G. (2014). Museums, conversations, and learning. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 3-33.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo...una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/panta-rei/2016/7>
- Markovich, D. (2012). Making identity visible: The case of the "museum in a suitcase", en P. Pumilia, E. Guerra y J. Bishop (eds.) *In Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating*

- porating *Advancements* (pp. 426-435). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2122-0>
- Martínez, T. y Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las EduLabCase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (18), 77-89. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.6>
- Monteagudo, E. y Muñoz, E. M. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35, 341-364.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Biblioteca Editorial Diana.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16. En M. Carretero et al., *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones: Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- Rajal, C. (2018). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *PULSO. Revista de Educación*, 41, 49-67.
- Rennie, L. J. (2013). The Practice of Science and Technology Communication in Science Museums. En J. Gilbert y S. Stocklmayer (Eds.) *Communication and Engagement in the Informal Sector: Issues and Dilemmas*, (pp. 197-211). Routledge.
- Rozada, J.M. (2001). Libres desde pequeños: Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp.41-61). Diada.
- Ruiz de Lacanal Ruiz-Mateos, M^a. D. (2015): *Colecciones educativas de la Universidad de Sevilla*. Real Academia de Bellas Artes Santa Isabel de Hungría.
- Sallés, N. (2010). Resolviendo problemas como los detectives del pasado. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 25-31.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de la Didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Srinivasan, R.; Beevar, K.M.; Boast, R. y Enote, J. (2010). Diverse knowledges and contact zones within the digital museum, *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 735-768
- Ugarte, A. y Torres, P. (2017). Maleta didáctica para reconstruir la Historia de México. Un recurso para la interpretación del patrimonio. En E. Galicia, F. Quiles y Z. Ruiz (eds.), *Acervo mexicano. Legado de culturas* (pp. 220-223). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vartiainen, H., Liljeström, A. y Enkenberg, J. (2012). Design-Oriented Pedagogy for Technology-Enhanced Learning to Cross Over the Borders between Formal and Informal Environments. *Journal of Universal Computer Science*, 18(15), 2097-2119.

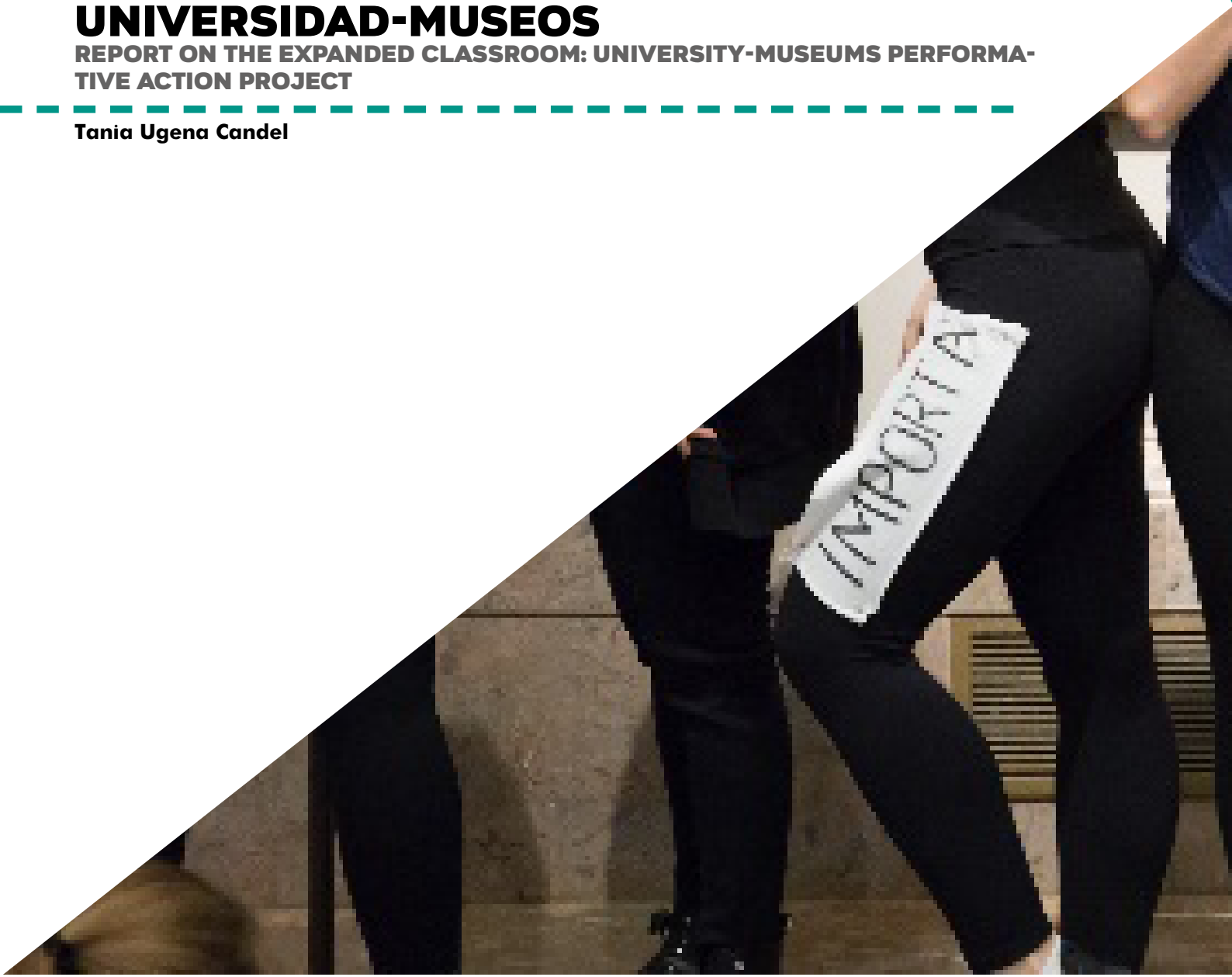


EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**APRENDIZAJE BASADO EN EL PROYECTO
PERFORMATIVO DE AULA EXPANDIDA
UNIVERSIDAD-MUSEOS**

REPORT ON THE EXPANDED CLASSROOM: UNIVERSITY-MUSEUMS PERFORMA-
TIVE ACTION PROJECT

Tania Ugena Candel



RESUMEN

Relato del proceso de aprendizaje basado en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, seguido por el alumnado de cuarto curso del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija, durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020.

Este proceso se integró en el marco de colaboración con el Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades. Arte*; liderado por el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid, las Áreas de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado y la Universidad Nebrija, con objeto de desarrollar buenas prácticas y metodologías de investigación para trabajar la educación afectivo-sexual mediante las artes y la cultura con adolescentes y jóvenes.

La actuación del alumnado del Grado de Artes Escénicas se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos, en la Investigación Educativa Basada en Artes y en la A/r/tografía, y tuvo como objetivos idear, desarrollar y evaluar diferentes *acciones performativas*, en base a las obras de temática afectivo-sexual seleccionadas por el equipo de Educación de ambos Museos. Estas acciones las representaron ante el alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas del IES Lope de Vega y del IES San Isidro, durante los recorridos realizados por diversas salas de los dos Museos.

Su participación en esta experiencia de enseñanza, aprendizaje y formación, superó con creces sus expectativas iniciales y les marcó positivamente, potenciando e incrementando las competencias personales, académicas y profesionales del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Acciones performativas, Universidad, Museos, Educación afectivo-sexual, Aprendizaje Basado en Proyectos

ABSTRACT

The Expanded Classroom: University-Museums performative action project was undertaken by fourth year Bachelor of Arts, Performing Arts Degree students of Nebrija University during the first quarter of the 2019 academic year.

Students participated in the Diversity, Sexuality, and Art project directed by the Madrid City Council in conjunction with the education departments at the Thyssen-Bornemisza and the El Prado National Museums, as well as with the collaboration of Nebrija University. The project aims to develop a strategy to raise awareness of sexual education through arts and culture.

In response to sexuality-themed artwork selected by the Thyssen and Prado Museums, students were directed to design, develop, and evaluate performative actions. The concept for these performative actions has been informed by A/r/tography, as well as by Project-Based Learning and Arts-Based Educational Research. Students ultimately performed their actions for an audience of baccalaureate students of Fine and Performing Arts at Lope de Vega and San Isidro high schools in Madrid.

Student participation in this project far exceeded initial expectations, enhancing and increasing their personal, academic, professional skills.

KEYWORDS

Performative actions, University, Museums, Sexual Education, Project-Based Learning

INTRODUCCIÓN

La experiencia de enseñanza, aprendizaje y formación que recoge este artículo, se planteó en el marco del Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*, liderado por el Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza¹, el Área de Educación del Museo Nacional del Prado², el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid³ y el Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija⁴.

El Proyecto *D_SEA* nació en 2018 con objeto de desarrollar buenas prácticas y metodologías de investigación-acción para trabajar la educación afectivo-sexual a través de las artes y la cultura con adolescentes y jóvenes: el alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas del IES Lope de Vega⁵ y el alumnado de Bachillerato Artístico del IES San Isidro⁶.

Durante ese mismo año, el grupo de 4º curso de la asignatura Didáctica de las Artes Escénicas (DAE, en adelante) del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija, participó en una visita/taller en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza para vivenciar un primer acercamiento a la metodología de trabajo que relaciona el espacio pictórico y el espacio escénico. Durante el recorrido por las salas, el alumnado interpretó lecturas de diferentes textos literarios, teatrales o poéticos, vinculados a las obras, y tuvieron la posibilidad de trabajar con el cuerpo, la acción y el movimiento. Esta propuesta enriqueció la mirada de cada estudiante, ampliando su perspectiva sobre las aplicaciones didácticas de las artes escénicas en nuevos contextos.

En base a estas evidencias, al curso siguiente, ampliamos la actuación del grupo de DAE e incorporamos, bajo el paraguas del Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*, el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*. La función de las nueve alumnas y los tres alumnos de DAE fue idear, desarrollar y evaluar diferentes acciones performativas, relacionadas con los temas de educación afectivo-sexual propuestos por el Centro Joven y las

obras seleccionadas por el equipo de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado, pertenecientes a sus colecciones permanentes.

El alumnado de DAE presentó sus acciones performativas ante dos grupos de treinta estudiantes de Bachillerato de Artes Escénicas del IES Lope de Vega y ante un grupo de treinta estudiantes de Bachillerato Artístico del IES San Isidro. Estas presentaciones tuvieron lugar en las salas de ambos Museos y las llevaron a cabo antes de comenzar el diálogo con los grupos de los IES frente las obras. De tal modo que sus acciones performativas fueron el detonante de las reflexiones surgidas en torno al arte, la educación y las sexualidades.

Este artículo relata, a continuación, el proceso de aprendizaje seguido por el alumnado de DAE en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020, en el marco de colaboración con el Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*.

PROYECTO PERFORMATIVO- ACCIONES PERFORMATIVAS

Siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos [Project-Based Learning] (Vergara, 2017), expandimos la dimensión espacial del aula al contexto del Museo, para articular un entorno colaborativo de enseñanza y aprendizaje entre profesionales de la salud, profesionales de ambos Museos, docentes y alumnado de Bachillerato, y docentes y alumnado de Universidad.

Esta experiencia conectó con el argumento de Pisticelli (2012, p. 90) cuando afirma que “la educación deviene cada vez más en arte, pero no tanto porque esté más cerca de la intuición que del método, sino porque lo propio del arte es la novedad”. Efectivamente, la acción docente y del alumnado en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, surgió como un reto innovador en el intento de “enseñar menos y aprender más”, tal y como apeló Tharman Shanmugaratnam ministro de Educación de Singapur en septiembre de 2005 en su conferencia en la Universidad Politécnica Ngee Ann (citado en García-Ajofrín 2016, p. 75).

El Aprendizaje Basado en Proyectos abanderará un modelo de pedagogía disruptiva que ar-

1 <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/educacion-accion-social/dsea-diversidad-sexualidades-arte>

2 <https://www.museodelprado.es/recurso/dsea-diversidadsexualidadesarte/f68fd646-ce07-e1ec-92f1-7f45af69f4c1>

3 <https://madridsalud.es/centro-joven/>

4 <https://www.nebrija.com/carreras-universitarias/grado-artes-escenicas/>

5 <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.lopedevega.madrid>

6 <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.sanisidro.madrid>

moniza con la Investigación Educativa Basada en las Artes [Arts-Based Educational Research] (Barone y Eisner, 1997, 2012; Leavy, 2018) y con la A/r/tografía [A/r/tography] (Irwin y de Cosson, 2004). Siendo las bases metodológicas sostenedoras de las acciones performativas que, junto al acompañamiento docente, idearon, desarrollaron y evaluaron los alumnos y alumnas, en el aula expandida Universidad-Museos.

Según la RAE, la performance es una actividad artística que tiene como principio básico la improvisación y el contacto directo con el espectador. Es un término inglés que tiene su origen en la palabra *performer* francesa, y deriva de la palabra latina *per-formare*. Como plantea Ferrando, en su libro *El arte de la performance*, “abarca una extensa gama de modos de hacer, de actuar o de intervenir, que dan forma a manifestaciones muy diferentes entre sí, e incluso divergentes” (2009, p. 7).

En la performance se incluyen todas las corrientes de acción, de gesto y de movimiento (Ferrando, 2009), de forma que se libera al performer del objeto de arte y se le concede la posibilidad de usar cualquier material, medio, espacio o tiempo. Además, pone en relación a quien crea y a quien recibe la creación, ya que sucede en contacto directo con la audiencia, aunque sin el requisito de involucrarla activamente (Rodríguez, 2007).

Bajo este prisma, las acciones performativas fueron el detonante que, en un ambiente de exploración y disfrute, movilizaron al grupo de alumnado universitario hacia la creación; al tiempo que motivaron la atención, la participación y la reflexión de los grupos de alumnado de Bachillerato, en el escenario de los Museos, en torno a las temáticas de educación afectivo-sexual presentadas.

Estas acciones favorecieron una experiencia educativa integral que dio respuesta al proceso de indagación planteado, implicando el cuerpo del alumnado para situarlo como objeto de experiencia (Geertz, 1973) y como promotor del conocimiento somático (Eisner, 2004), utilizando la performance como herramienta para promover la experiencia intersensorial (vista, oído, gusto, olfato, tacto, luz, color, efectos visuales,...) (Gómez Arcos, 2005).

De este modo conocieron a través del propio cuerpo y parte de ese conocimiento lo expre-

saron con intención comunicativa, pues la necesidad de expresarse, “de contarse a los demás”, es una de las más importantes para el ser humano (Le Boulch, 1971, p. 84). Máxime si partimos del postulado de la Escuela de Palo Alto que sostiene que es *imposible no-comunicar*, puesto que cualquier conducta de una persona en situación de interacción, entendida en su contexto, tiene intención comunicativa e influye en los demás quienes, a su vez, también comunican. Así, actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje (Watzlawick et al., 1981).

Debido al grado de expresión alcanzada en las acciones performativas desarrolladas, el alumnado adquirió un mejor conocimiento de sí y de los demás. Asimismo, los demás conectaron con el cuerpo del otro como espacio expresivo y origen de todas las expresiones, evidenciándose el hecho comunicativo como uno de los elementos fundamentales para la creación y construcción de una performance (Ferrando, 2009).

A su vez, la educación afectivo-sexual atravesó sus reflexiones y transitó sus narrativas performativas para detectar y cuestionar de forma crítica el origen de los rizomas sexistas, racistas y LGBTQIA⁺fóbicos que afectan nuestra cultura, a fin de deconstruir los estereotipos que, en base a estas fobias, limitan y dejan al margen a muchas personas. La participación en el Proyecto *D_SEA* proporcionó al alumnado un espacio de introspección en el que conectar con su realidad y sus emociones (Mora, 2013; Vergara, 2017) y, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos, pudieron abrazar la diversidad sexual, artística y educativa, para apoyar la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Pichardo et al., 2015).

LABORATORIO CREATIVO

Como se ha planteado más arriba, el alumnado de DAE de la Universidad Nebrija diseñó la arquitectura de sus acciones performativas en base a los contenidos de educación sexual sugeridos desde el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid; y a los recorridos por las obras trazados por profesionales de las Áreas de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado.

Los equipos de las Áreas de Educación de estos dos Museos acompañaron cada una de las obras seleccionadas con referencias literarias,

artísticas y musicales, lo que facilitó el proceso de pesquisa de los alumnos y alumnas de DAE a la hora de idear y diseñar sus acciones performativas. Esta estrategia les dio la posibilidad de conectar las referencias con sus intereses personales, de modo que “el aula se convirtió en escenario y el alumnado en protagonista de su aprendizaje” (Motos y Ferrandis, 2015, p. 117) y “construyeron sus propios métodos de búsqueda a partir de sus curiosidades y sus descubrimientos” (Medina 2016, p. 85).

Las acciones performativas tuvieron lugar en diferentes salas de los Museos para enriquecer la reflexión generada a través del diálogo conjunto entre las obras observadas, los grupos de estudiantes de Bachillerato, docentes, profesionales de la salud y profesionales de ambos Museos. Lo interesante es que, en este proceso, pudimos comprobar la interrelación del espacio físico con el espacio simbólico del aula expandida Universidad-Museos y, por consiguiente, la puesta en escena de las propuestas, también formó parte del laboratorio de creación que estuvo en marcha desde el primer día de clase, cuando todo el grupo de DAE valoró positivamente su colaboración en *D_SEA*.

Esta conciencia de interrelación entre los espacios físicos y simbólicos del aula expandida Universidad-Museos, derivó en que el proceso de creación escénica fuera gestado en un laboratorio de arquitecturas flexibles, concurrencia variable y variada, sonidos fluctuantes y posibilidades amplias. Ofreciendo un ambiente estable (yo tengo) que permitió al alumnado desarrollar sus fortalezas internas (yo soy), su capacidad de resolver problemas y de entablar relaciones con los demás (yo puedo) (Henderson, 2006).

Esta aula expandida estuvo, además, iluminada con el foco de atención en la *triple mirada*, dirigida hacia quien observa, hacia quienes participan y hacia el propio acto de creación. La práctica consciente de este *triángulo de observación*, potenció la reflexión personal del alumnado sobre su propia realidad, la realidad de los otros y la realidad de las acciones performativas.

El método de indagación seguido enraizó profundamente con la A/r/tografía (Irwin y de Cosson, 2004), puesto que el alumnado de DAE consiguió situar cada vértice del triángulo de observación (yo + otros/as/es + acciones per-

formativas) en la confluencia de los tres planos a/r/tográficos (artista + investigador/a/e + profesor/a/e), experimentados durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y formación.

ITINERARIO PERFORMATIVO

El itinerario seguido tuvo tres meses de recorrido entre ideación, creación, puesta en escena y evaluación de las acciones performativas. Este apartado recoge los pasos dados cada una de estas doce semanas.

La primera semana se invitó al alumnado a hacer una inmersión en el Proyecto *D_SEA*, para recibir información sobre el porqué de su nacimiento, conocer las entidades constituyentes del grupo motor, sus objetivos generales y el cronograma de trabajo. Tras resolver dudas y preguntas, se planteó su incorporación al Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museo* dentro del marco de *D_SEA*.

Como el deseo de participar fue unánime, comenzaron a esbozar posibilidades a partir de la visualización de las obras pictóricas y escultóricas seleccionadas por ambos Museos, eligiendo la que les resultaba más sugerente y comprometiéndose a conocer su historia y su posible relación con contenidos de educación afectivo-sexual.

En la segunda semana hubo un giro organizativo a causa de una asignatura que se les solapaba con una de las visitas. Consensuando, entonces, con todos los agentes participantes, que la colaboración del alumnado de DAE se desarrollaría, cada vez, de manera grupal, en lugar de por parejas. Debido al volumen total en cada visita (treinta estudiantes de Bachillerato, junto a sus acompañantes tutores, más doce estudiantes de la Universidad), sus apariciones se redujeron a tres pases (uno en el Museo Nacional Thyssen Bornemisza y dos en el Museo Nacional del Prado).

Una vez resuelto este aspecto organizativo, cada estudiante compartió las ideas, los referentes y la inspiración que habían encontrado a partir del visionado de la obra escogida en la sesión anterior. Esta búsqueda la realizaron junto a la pareja con la que iban a crear su acción performativa y surgieron conexiones muy interesantes entre las obras y su planteamiento relacional.

En esta fase del itinerario, el Pensamiento

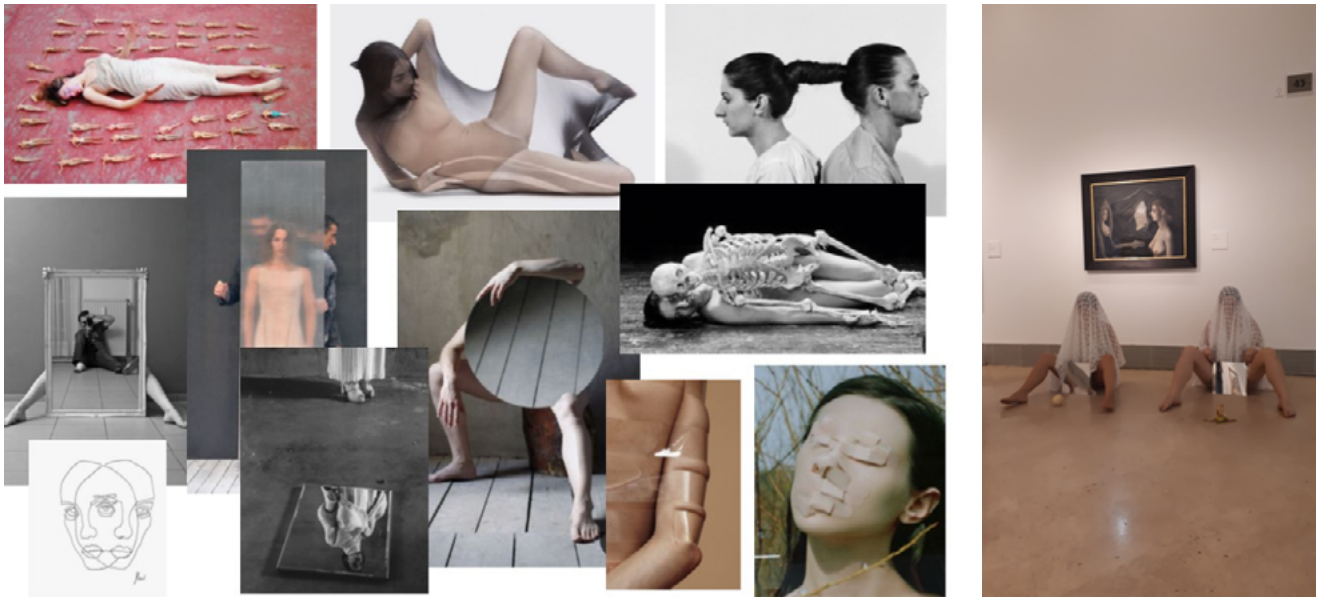


Figura 1. Moodboard [imagen digital], Payá, L. y Soldevilla, V., 2019.

Figura 2. Acción performativa para «Mujer ante el espejo» de Paul Delvaux (1936) en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza [fotografía], Ugena, T., 2019.

Visual [Visual Thinking] fue una herramienta fundamental para aproximarse, indagar y desarrollar conceptos a través de imágenes. Se reproduce, en la Figura 1, uno de los moodboard que dos alumnas presentaron en relación al cuadro *Espejo psíquico* de Berthe Morisot (1876)⁷ y las palabras nacidas de una lluvia de ideas que lo acompañaban: *contrarios-marco-imitación-desnudo-sexualidad encerrada-feminidad-blanco-pureza-miedo-pudor-autoconocimiento-masturbación-opresión-corsé-marcas_por_presión-reflejos-maniquí-nunca_es_suficiente-espejo_que_no_juzga-tapar imperfecciones*.

Aunque *Espejo psíquico* de Berthe Morisot (1876) salió de la exposición permanente y se sustituyó por *Mujer ante el espejo* de Paul Delvaux (1936)⁸, el trabajo preparatorio realizado encajó a la perfección, como puede observarse en la Figura 2 que recoge la acción performativa de las dos performers en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, sosteniendo un espejo entre sus piernas en el que reflejaron un plátano y media naranja en alusión al autoconocimiento genital binario.

En la tercera semana, cuando todo el alumnado había expuesto su primera aproximación

a las obras, se les entregó la información elaborada por las Áreas de Educación de ambos Museos en torno a su elección y sentido para el Proyecto. El objetivo de que accedieran a esta documentación a posteriori de su propia reflexión, fue evitar que su creatividad se viera mermada, a fin de que pudieran vincular sus ideas previas con la propuesta explícita de los Museos en conexión a diversos temas de educación afectivo-sexual, junto a las referencias artísticas que las acompañaban.

Tanto esta semana como la siguiente, fueron montando y probando sus acciones performativas poniendo el foco en las características particulares de los dos Museos y en la disposición de la sala donde estaba expuesta cada obra. En el Museo Nacional Thyssen Bornemisza las propuestas podrían implicar voz y movimiento ya que se llevarían a cabo a puerta cerrada para el público, mientras que en el Museo Nacional del Prado las acciones debían ser gestuales y sin apenas desplazamiento, puesto que siempre se utiliza el micrófono para las visitas grupales y, además, los días que se desarrollarían estas acciones estarían muy concurridos de visitantes.

Al llegar la quinta semana, los dos Museos acogieron el ensayo de las diferentes acciones performativas que fueron supervisadas por los responsables del Proyecto *D_SEA* del Museo

⁷ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/morisot-berthe/espejo-psique>

⁸ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/delvaux-paul/mujer-espejo>

Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado. Asimismo, el alumnado pudo afinar sus propuestas, orientarse en cuanto a la disposición de las salas que albergaban las diferentes obras y aprender los recorridos, ya que tendrían que desplazarse para participar o apoyar las acciones de sus compañeros y compañeras de forma sucesiva.

En las semanas seis y siete se pulieron detalles y se hizo acopio del material necesario para el desarrollo de las diferentes acciones. Aunque el color negro en la vestimenta dio unidad al conjunto, algunas propuestas necesitaron de elementos específicos (máscaras, abanicos, encajes, tijeras, cintas métricas...). Los dispositivos visuales también fueron recurrentes, como muestran las imágenes de frutas de las Figuras 3, 4 y 5, simbolizando órganos sexuales diversos, que entregarían a los grupos de Bachillerato delante de la escultura de *El hermafrodito* de Matteo Bonuccelli (1652)⁹ para atraer el foco de atención hacia la pareja de performers.



Figuras 3, 4 y 5 Elementos visuales de la acción performativa para «El hermafrodito» de Matteo Bonuccelli (1652) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

La octava semana acogió el estreno de las acciones performativas ante el grupo de Bachillerato artístico del IES San Isidro en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Tras el vértigo inicial, las sensaciones vividas fueron muy positivas y hubo una gran acogida por el alumnado del IES y por el equipo del Área de Edu-

⁹ <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/hermafrodito/3ee302f2-2143-4b6e-aae9-68b3e3916612>

cación del Museo que se volcó al máximo para facilitar la puesta en escena de las acciones performativas.

En las Figuras 6 y 7 se recogen dos instantáneas ante los cuadros que abrieron y cerraron el recorrido en el Museo. *El columpio* de Jean-Honoré Fragonard (1750-1752)¹⁰ se bailó a ritmo de vals, en una coreografía de movimientos que ilustraba cómo distintas y variadas percepciones pueden hacer que se vean múltiples interpretaciones de la realidad. De otra parte, *Luna sobre Alabama* de Richard Lindner (1963)¹¹ se ideó como una instalación interactiva con la que los alumnos y alumnas del IES concluían la visita caracterizándose y fotografiándose dentro de un marco acorde, en su estética, al cuadro presentado. Ofreciéndoles la posibilidad de subir esas fotos a la red social Instagram con un hashtag coincidente con el nombre del Proyecto, #D_SEA.



Figuras 6 y 7. Acciones performativas para «El columpio» de Jean-Honoré Fragonard (1750-1752) y «Luna sobre Alabama» de Richard Lindner (1963) en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza [fotografías], Serna, P., 2019.

¹⁰ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/fragonard-jean-honore/columpio>

¹¹ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/lindner-richard/luna-sobre-alabama>

Durante la novena semana revisaron las acciones realizadas y, sobre todo, las preguntas que prepararon y realizaron tras cada acción performativa para provocar la participación del alumnado de los IES. Aprovechando la prueba de evaluación parcial de la asignatura de DAE, entregaron un trabajo individual en el que elaboraron cinco preguntas facilitadoras del diálogo y la reflexión con los grupos, al tiempo que diseñaron una dinámica que jugaba con la obra trabajada, el objetivo de su acción performativa y las bases de la neuroeducación (Mora, 2013), empleando técnicas interpretativas. Esta dinámica la pusieron en práctica en el aula Universidad con el grupo clase, a fin de profundizar en el tema planteado a través de una experiencia significativa.

La puesta en escena de las acciones performativas con el primer y segundo grupo de Bachillerato de Artes escénicas del IES Lope de Vega en el Museo Nacional del Prado tuvo lugar en las semanas diez y once. Se observó una gran sintonía entre el alumnado de Bachillerato y de Universidad, puesto que compartían la pasión por la interpretación, a la vez que descubrían nuevas aplicaciones a su profesión que, tal y como manifestaron, nunca habían imaginado.

En las Figuras 8 y 9, se recogen dos acciones grupales que sensibilizan sobre el consentimiento como condición *sine qua non* en las relaciones, a partir de la pintura *Diana y sus ninfas sorprendidas por los sátiros* de Rubens (1639-1649)¹² y visibilizan las relaciones lésbicas en *Diana y Calisto* de Jean Baptiste Marie Pierre (1745-1749)¹³. Ambas performances utilizaron el cuerpo como denuncia, soporte gráfico y objeto de lectura.



12 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/diana-y-sus-ninfas-sorprendidas-por-satiros/030098df-2bf5-4e2b-a457-e214560af51c>

13 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/diana-y-calisto/54701125-2d6b-42be-9c7a-9dd27f47fb21?searchid=aca3a9b4-9638-ba42-190a-b5c26555ba1a>



Figuras 8 y 9. Acciones performativas para «*Diana y sus ninfas sorprendidas por los sátiros*» de Rubens (1639-1649) y «*Diana y Calisto*» de Jean Baptiste Marie Pierre (1745-1749) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

Asimismo, en las Figuras 10 y 11 se observa cómo la imagen corporal, los cánones de belleza y la expresión de género se articularon en dos propuestas en las que los elementos simbólicos dotaron de sentido las acciones performativas, criticando la noción de «monstruosidad» del siglo XVII para arropar con dignidad a niña y mujer. Fueron Eugenia Martínez Vallejo¹⁴ y Magdalena Ventura¹⁵ pintadas, respectivamente, por Juan Carreño de Miranda en 1680 y por José de Ribera entre 1591 y 1652.



Figuras 10 y 11. Acciones performativas para «*Eugenia Martínez Vallejo*» de Juan Carreño de Miranda (1680) y «*Magdalena Ventura y su marido*» de José de Ribera (1591-1652) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

14 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/eugenia-martinez-vallejo-desnuda/8e2d05fe-8310-469f-9154-45a7706515fd>

15 <https://www.museodelprado.es/video/emla-mujer-barbudaem-o-emma-magdalena-ventura-con-su/5c52b287-ede0-41ee-80eb-75a4ead4731a>

La semana doce se dedicó a la autoevaluación con la redacción de las memorias individuales del proceso vivido. Atendieron desde el triángulo de la observación y los tres planos a/r/tográficos, al desarrollo de la idea (objetivos, fuentes de inspiración, estructura de la acción, factor espacio-temporal, vivencia y trabajo del cuerpo), y señalaron los elementos imprescindibles para crear una acción performativa en el contexto del aula expandida Universidad-Museos. Incluyendo, también, una breve reseña del trabajo de ajuste en los ensayos, de la puesta en escena y una valoración personal del proceso de enseñanza, aprendizaje y formación vivenciado.

EVALUACIÓN KINTSUGI

El *Kintsugi* es el arte de reparar la cerámica rota con oro que practican en Japón desde hace siglos e ilustra la metáfora del *bolígrafo dorado* en los procesos de evaluación, donde el error es aceptado e impulsa al cambio.

Esta técnica de evaluación reparadora va en línea con la *mentalidad de crecimiento* [growth mindset] (Dweck, 2007) y la *mirada apreciativa* (Subirana y Cooperrider, 2013), pues articula la construcción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación a partir de las fortalezas de cada estudiante, y su evaluación mediante un feedback constante que ayude al alumnado a identificar sus potencialidades y a tomar buenas decisiones sobre las acciones a emprender para sortear los obstáculos que puedan surgir durante el proceso (Sanmartí, 2020).

En este sentido, la memoria individual realizada por cada estudiante de DAE en la que recogieron el proceso vivido antes, durante y después de la ideación, desarrollo y puesta en escena de sus acciones performativas, fue un instrumento que favoreció su autoevaluación y, además, les aportó un feedback de crecimiento desde una óptica *Kintsugi*.

De la lectura de sus memorias se desprende que el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, alimentó su *ingeniería del deseo* (Vergara, 2017), pues manifestaron “satisfacción y orgullo por haber colaborado en el Proyecto *D_SEA*”, al considerar vital la educación sexual para jóvenes y adolescentes y, también, por confiar en el grupo para crear y desarrollar las acciones performativas en los Museos. Asimismo coincidieron en “la diver-

sidad e infinidad de formas de transmitir una idea” y en el descubrimiento de que “hay muchas maneras de enseñar, enlazando arte con más arte”.

También reconocieron haber aprendido a “adaptarse a las situaciones, espacios y espectadores. A modificar la obra respecto a quién, dónde y cuándo se va a mostrar. A rectificar y aprender de los errores conforme se trabaja y a solucionar y solventar los problemas que se plantean, sabiendo adaptar la propia idea por el bien de las acciones performativas”.

Por último, señalaron que les sirvió para “aprender que el campo de actuación en las Artes Escénicas no se limita a la interpretación en cine o en teatro, sino que se puede utilizar el arte para entablar diálogos con la sociedad y, también, en la educación, en aras de crear proyectos que contribuyan a la construcción de un mundo mejor”.

CONVERSACIONES IN PROGRESS

Más que conclusiones, la Investigación Basada en Artes propone abrir conversaciones *in progress* sobre los acontecimientos educativos o sociales para sugerir nuevas formas de verlos o comprenderlos (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Sigo este hilo ya abierto para dialogar y abogar a/r/tográficamente por la vinculación de los procesos artísticos a la educación y a la investigación, pues como dijo Eisner (2004), las artes, al igual que las ciencias, ayudan a explorar y comprender el mundo. Impulsan la improvisación, la creatividad y estimulan la imaginación. Desarrollan la iniciativa, fomentan el gusto por la destreza, mejoran la capacidad de planificación y enseñan a cooperar. En definitiva, las artes ayudan a observar(se) y mirar(se), a expandir aulas, a generar diálogo, a formar parte y a reparar(se) con bolígrafo dorado.

Estos atributos de las artes son, por tanto, fundamentales, para llevar a cabo una educación-investigación transformadora, ofreciendo otras maneras de conocer, al desarrollar propuestas creativas en lugares y tiempos diversos, como detonante de situaciones en las que vivenciar y experimentar nuevos sentidos y posibilidades.

El arte, al igual que el agua, puede adaptarse a cualquier circunstancia y enriquecer la educación que, en pleno siglo XXI, demanda

el *mundo líquido* que conceptualizó Bauman (2013). Efectivamente es posible construir una sociedad mejor, tal y como señaló el alumnado a partir de las evidencias observadas en su propia práctica. Todo es cuestión de hábito. Aprender por amor al arte, también.

La búsqueda de soluciones, el caos que antecede a la creación, la invención a partir de lo dado, la mirada de extrañamiento ante lo cotidiano y la capacidad de asombro, fueron mecanismos que incorporó el grupo de DAE en su proceso artístico y creativo durante el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*. El arte en confluencia con los diferentes lenguajes que emplearon en sus acciones performativas (música, fotografía, cine, teatro, danza, pintura, escultura, narrativa y poesía), les nutrió de metáforas, amplió sus límites y alimentó su experiencia de indagación.

Su participación en este Proyecto fue profundamente generadora, ya que pudieron desarrollar su acción como auténticos profesionales de la creación y la interpretación en dos escenarios reconocidos a nivel mundial como son el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Al tiempo que generaron interacciones reales con alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas, donde pudieron poner en funcionamiento las técnicas y los conocimientos aprendidos a lo largo de su formación en el Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija.

Por ejemplo, los Proyectos Didácticos Finales que presentaron a final de cuatrimestre en la asignatura de DAE, recogieron unas dinámicas muy interesantes, en línea con las realizadas en su experiencia práctica con los grupos de Bachillerato en los Museos. Al tiempo que hubo continuidad en la pesquisa sobre la relación del espacio pictórico y del espacio escénico, en uno de los Trabajos Fin de Grado defendidos en la Universidad a final de curso, fundamentado en la creación de un *Tableau Vivant* con base temática en las obras del Greco.

Este Proyecto Performativo también fue el detonante para que dos de las alumnas que participaron en él se decidieran a montar *Pura Neura*¹⁶, un Proyecto de Creación Artística Contemporánea que recoge, entre otros, el *Ciclo Perfor+*¹⁷ en el que partiendo de la acci-

ón performativa ideada para *Mujer ante el espejo* de Paul Delvaux (1936), amplían su propuesta con otros temas que relacionan el feminismo y la salud afectivo-sexual, que, también, fueron trabajados en el Proyecto *D_SEA*.

Son muchas las evidencias que confirman que participar en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos* superó con creces sus expectativas y les marcó positivamente. El proceso seguido se prolonga aquí mediante un lenguaje poético para invitar a que otras personas se unan a esta conversación *in progress*, a dialogar bajo la lluvia de verbos dinámicos y en movimiento que fueron transmitidos por el alumnado a partir de la experiencia vivida: aprender, enseñar, compartir, mejorar, conocer, descubrir, conectar, practicar, crear, evaluar, innovar.

Mojarse por esta lluvia les llevó a aprender sin darse cuenta, porque les despertaba las ganas y la motivación y, además, disfrutaban. ¿Y por qué habría de ser de otra manera, si está más que comprobado que la letra con arte entra?

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Barone, T., y Eisner, E.W. (1997) Arts Based Educational Research. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 71-116). Washington: American Educational Research Association.
- Barone, T., y Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. California: SAGE.
- Dweck, C.S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Canadá: Ballantine Books.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Mahali.
- García-Ajofrín, L. (2016). *Gigantes de la educación. Lo que no dicen los rankings*. Barce-

¹⁶ https://www.instagram.com/pura_neura/

¹⁷ https://www.youtube.com/channel/UCgsNrOYqWx8N_anhxmMMXQ

- lona: Ariel.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad* (17), 115-132.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Irwin, R.L. y de Cosson, A. (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford.
- Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Barcelona: Paidós.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895
- <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Medina, M. (2016). *Teatro y...¿discapacidad? Teatro Brut. Teatro Genuino*. Naque: Ciudad Real.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Pichardo, J.I., Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Pisticelli, A. (2021). Circuitos de producción, enseñanza y circulación pública de procesos y productos en el cierre del paréntesis de Gutenberg. En: Pisticelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (Coords.). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender* (pp. 84-107) Barcelona: Ariel.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Subirana, M. y Cooperrider, D. (2013). *Indagación apreciativa. Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Rodríguez, I. (2007). *Arte de acción*. Performancelogía. Todo sobre Arte de Performance y Performancistas. <http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/01/arte-de-accion-itzel-rodriguez-mortellaro.html?m=1>
- Vergara, J.J. (2017). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos paso a paso* (4ª ed.). España: Ediciones SM.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**EL ÁLBUM DIGITAL: UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA DESDE LA MÚSICA Y LA
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL EN EL GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**DIGITAL ALBUMS: A TEACHING EXPERIENCE FROM MUSIC AND ART EDUCATION
IN THE DEGREE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Inés López Manrique


Universidad de Oviedo

Daniel Moro Vallina

Universidad de Oviedo

Miriam Perandones Lozano

Universidad de Oviedo



A photograph of a classroom setting. In the foreground, a wooden table is visible with a blue rolled-up object and a cup of colorful pencils. White chairs are arranged around the table. The background is slightly blurred, showing more of the classroom environment.

RESUMEN

La irrupción del COVID19 y la migración forzosa de muchas enseñanzas universitarias presenciales a un modelo online ha conllevado importantes cambios en la forma de impartir clase y el programa de actividades que realiza el alumnado. En la asignatura Laboratorio de Expresión del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo venía llevándose a cabo, como tarea principal, la elaboración y representación o dramatización de un cuento en el aula presencial. Con el confinamiento decretado a raíz de la pandemia, en el presente curso 2020-2021 se decidió adaptar esta actividad a un entorno virtual, incentivando el uso de plataformas como Genially, Prezi o Symbaloo. En el presente artículo se expone una selección de los mejores cuentos elaborados por el alumnado en estas plataformas, bajo la tipología del álbum digital. Se comienza revisando la literatura al respecto sobre la importancia de la lectura y la narración en Educación Infantil, la incorporación de las TIC al formato del álbum tradicional y los beneficios del cuento musical, partiendo de la premisa de que la asignatura Laboratorio de Expresión busca integrar en un mismo producto contenidos de Expresión Plástica y Expresión Musical. A continuación, se exponen los objetivos didácticos y los tipos de actividades que se enseñaron en las clases teóricas, en relación con los contenidos del currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil. Se presentan los resultados detallando la población, número de equipos, tipología de los cuentos y una ficha resumiendo los mejores proyectos seleccionados, con un enlace web a la plataforma donde están alojados. Por último, se exponen una serie de conclusiones a partir de la observación de esta experiencia: criterios de selección del cuento por parte del alumnado, ventajas y limitaciones de trabajar en un entorno online y grado de innovación de las propuestas.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Enseñanza online, TIC, Libro ilustrado, Cuento musical.

ABSTRACT

The emergence of COVID19 and the forced migration of many face-to-face university courses to an online model have led to important changes in the way classes are taught and the programme of activities carried out by students. In the subject Expression Laboratory of the bachelor's degree in Early Childhood Education at the University of Oviedo, the main task was the elaboration and representation or dramatization of a story in the face-to-face classroom. With the confinement decreed because of the pandemic, in the current academic year 2020-2021 it was decided to adapt this activity to a virtual environment, encouraging the use of platforms such as Genially, Prezi or Symbaloo. This article presents a selection of the best stories created by students on these platforms, using the digital album typology. It begins by reviewing the literature on the importance of reading and storytelling in Early Childhood Education, the incorporation of ICT into the traditional album format and the benefits of the musical story, starting from the premise that the subject Expression Laboratory seeks to integrate the contents of Plastic and Musical Expression in the same product. The didactic objectives and the types of activities that were taught in the theoretical classes, in relation to the contents of the 2nd Cycle of Infant Education curriculum, are set out below. The results are presented, detailing the population, number of teams, typology of the stories and a summary of the best projects selected, with a web link to the platform where they are hosted. Finally, a series of conclusions are drawn from the observation of this experience: criteria for the selection of the story by the pupils, advantages and limitations of working in an online environment and the degree of innovation of the proposals.

KEYWORDS

Childhood Education, Online Teaching, ICT, Picture books, Musical story

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la alarma sanitaria y el confinamiento decretado a raíz del COVID19 ha alterado los modelos de enseñanza-aprendizaje de todo el espectro educativo, y no faltan estudios que subrayan la necesidad de compartir experiencias y resultados derivados de la adaptación del profesorado y alumnado a esta situación (Carrascal et al., 2020). La rápida adaptación a una enseñanza *online* y el manejo competente de las TIC ha puesto al descubierto una serie de fortalezas y debilidades sobre las que es necesario reflexionar. Desde el punto de vista de la orientación educativa, una encuesta realizada a 200 tutores de Infantil, Primaria y Secundaria prueba que un 80% del colectivo consideraba beneficioso el uso de las TIC, citando herramientas como Edmodo, Genially, Canva, Prezi, Wix, Kahoot, Edpuzzle o Padlet (Morata, 2020). Otros trabajos de naturaleza exploratoria (Díez y Gajardo, 2020) ponen el foco en la percepción de los estudiantes y sus familias: de los resultados derivados de la consulta a 3.400 individuos en España, los autores extraen entre otras ideas que “las tecnologías [...] no son una alternativa a la relación educativa presencial, pero son una herramienta cada vez más enriquecedora para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (103).

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente artículo expone los resultados de una experiencia pedagógica determinada por dicho proceso de adaptación de una enseñanza presencial a otra *online*, llevada a cabo en la asignatura *Laboratorio de Expresión* del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo. La tarea principal de la materia consiste en que el alumnado elabore y presente un cuento infantil escenificado que incluya contenidos de expresión corporal, plástica, visual y musical. Hasta el curso 2019-2020, esta actividad se llevaba a cabo de manera presencial en el aula; con la situación de emergencia vivida desde marzo de 2020 y la recomendación de suspender las clases físicas, hubo que migrar los contenidos, recursos y metodologías de enseñanza-aprendizaje a un entorno virtual (Teams). Por ello, en el presente curso 2020-2021 se incentivó que el alumnado usara plataformas digitales como Genially, Prezi o Symbaloo para la elaboración del cuento. En este artículo presentamos una selección de los proyectos realizados con estas herramientas — bajo la tipología del álbum digital— y reflexionamos sobre los beneficios educativos

de integrar plástica, música y literatura en un producto que sirva a los futuros maestros de Educación Infantil en el desempeño de su labor docente.

EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO: LIBRO ILUSTRADO Y CUENTO MUSICAL

La literatura infantil contribuye a fomentar la lectura y a crear un lector selectivo y competente (Mena- Bernal, 2016; Mociño, 2018); En particular, el álbum ilustrado facilita a la infancia el contacto con la estructura narrativa y la dimensión artística (Bernal, 2011). La elección de un cuento tradicional sin imágenes destinado al aula puede suponer una ventaja ya que el niño imagina personajes y acciones y las visualiza en su mente, mientras que los libros ilustrados ofrecen resuelta esta cuestión quedando en una imagen cerrada (Mena- Bernal, 2016).

El libro ilustrado es un texto escrito que incluye dibujos y grabados, pudiendo atenderse a ambos soportes de manera independiente. Utiliza recursos visuales como líneas, formas, composición, técnicas, materiales, maquetación de la página, estilo global, secuenciación, tipografía, etc. El libro ilustrado o libro-álbum permite la conexión entre diferentes lenguajes para ponerse a disposición de la historia (Mociño, 2018).

Según Gaudasinska (2006), el álbum ilustrado es el primer contacto de los niños con el arte, la ilustración y las obras pictóricas que los introduce en las artes y la literatura. Leo Lionni, autor de títulos como *Frederick* (1967), consideraba que este tipo de libro permitía a los niños establecer la relación entre el lenguaje visual y el verbal, sobre todo si se cuenta con la intervención de una persona que haga de intermediario con su lectura (Andreu, 2007). Por ello, la narración del libro o *storytelling* tiene gran valor, aunque se trabaje con libros que contengan ilustraciones.

Utilizar la narración de historias para la formación es una práctica tan antigua como la humanidad. En el aula de Educación Infantil es un recurso habitual y actualmente los profesores adoptan además la narración digital para aumentar el aprendizaje (Yuksel-Arslan et al., 2016). De acuerdo con Robin (2008), en la narración del cuento y las leyendas hay siete elementos principales que el profesora-

do, o la persona que haga la lectura, ha de tener en cuenta: punto principal de la historia y perspectiva, pregunta dramática al oyente, contenido emocional de la historia, el poder de la voz para personalizar la historia y llegar a la audiencia, la música o la banda sonora como elemento para apoyar la narración, ritmo y economía de medios y tiempos. A esto se une la fuerza del anclaje de la información visual y su facilidad de persuasión.

Además, los proyectos que utilizan la narración oral sirven para tratar contenidos educativos y valores, como ejemplifica la experiencia con niños en situación vulnerable expuesta por Botturi (2014). La equidad de género y la igualdad fue abordada desde el proyecto en torno al libro ilustrado *Rosa Caramelo* (Jódar y Domene, 2019), que combinaba contenidos y actividades de diferentes áreas (Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual y Expresión Corporal). Por su parte, Morgado (2019) plantea la posibilidad de trabajar la interculturalidad con niños a través de los libros-álbum y así facilitar que comprendan la complejidad de las sociedades.

Actualmente, combinar la narración tradicional con las nuevas tecnologías es un paso necesario: su aplicación en las aulas de Infantil ha supuesto una mejor comprensión conceptual en comparación con el sistema tradicional (Kocaman-Karoglu, 2015). En esta misma línea, Bus et al. (2015) advierten de la importancia de que el contenido multimedia del libro digital (audio, vídeo, realidad virtual, etc.) se dirija a reforzar el argumento principal de la historia, evitando distraer a los lectores de la lectura en sí (citado en Trujillo et al., 2020).

Un ejemplo de ello es el *booktrailer*. Ibarra y Ballester (2016) explican que el *booktrailer* surgió para promocionar un libro mediante un *trailer* de vídeo, por lo que en él se utilizan estrategias publicitarias. Ello hace posible utilizar el *booktrailer* en el aula de Educación Infantil para atraer el interés de los niños de manera previa a la lectura y generar interés por los personajes y la historia. Estos autores utilizaron el *booktrailer* para trabajar con los escolares temáticas como la diversidad familiar, el respeto a los animales y la gestión de las emociones. En este caso con la narración digital, Gözen y Cırık (2017) demostraron que es posible cambiar los comportamientos socioemocionales de los niños de preescolar además de su aprendizaje.

Un 61,7% de los maestros en formación inicial creen que las futuras generaciones de niños serán eminentemente tecnológicas, esperando un equilibrio entre lo audiovisual y los libros físicos (López-Valero et al., 2017). Según concluyen los autores, estos futuros docentes tienen un bagaje que comprende experiencias audiovisuales y lecturas tradicionales, lo que configura su pensamiento sobre la literatura infantil de una forma más abierta y holística.

Continuando con los aspectos digitales, Domínguez et al. (2017) demuestran la vigencia y utilidad de este soporte. Estos últimos destacaban particularmente el paso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) en relación con proyectos de libros infantiles interactivos. También son destacables las experiencias en torno al álbum infantil ilustrado y la realidad aumentada (Neira et al., 2019; Rodríguez-García et al., 2019).

Por su parte, Kabaran (2017) ha observado que los profesores en formación tienen problemas para preparar sus propios relatos digitales, no localizan los elementos visuales y además durante su prueba con niños no consiguen controlar a los alumnos. Elegir álbumes ilustrados eliminaría esta complicación, ya que incluyen imágenes y maquetaciones hechas por profesionales cualificados. En muchos casos se trata de productos muy cuidados por los equipos de las editoriales.

A los beneficios del álbum ilustrado se unen los del cuento musical, un recurso que cuenta con amplia literatura al respecto (Hemsey de Gainza, 1964; Escudero, 1988; Muñoz, 2002; Palacios, 2012; Saura, 2015; Maeztu, 2015). Siguiendo a Saura (2015), podemos definirlo como “toda aquella narración breve a la que se le añade [...] algún tipo de efecto sonoro-musical, grabado y/o no grabado, vocal e instrumental, válido para realizar audiciones, canciones, ritmos, y en ocasiones, actividades de movimiento, que ambienten la narración y complementen la expresión” (194).

Existen diversas tipologías de cuentos musicales: canciones de estructura narrativa o dialogada interpretadas con una puesta en escena, dramatización de obras musicales con carácter descriptivo o programático, lectura de cuentos

acompañados de diferentes sonidos o instrumentos musicales que se identifican con personajes o situaciones, etc. (Toboso y Viñuales, 2007). A su vez, Escudero (1988) distingue varias estrategias para llevarlo a cabo: realizar la narración sin interrupción, alternar la narración con los instrumentos o con los versos de una canción, etc. Desde el plano educativo, Encabo y Rubio (2010, citados en Saura, 2015: 193-194) consideran dos posibles acepciones del cuento musical: como un espectáculo escenificado que tiene como objeto presentar el resultado final ante un público receptor, y como una herramienta metodológica para incorporar al trabajo en el aula, donde el alumnado es el protagonista y el proceso de enseñanza-aprendizaje es más importante que el propio fin.

Los principales elementos musicales para integrar son fragmentos sonoros (grabados o no) en concordancia con la temática del cuento, la creación o adaptación de canciones fáciles de memorizar y relacionadas con la narración, el uso de instrumentos escolares y prácticas o juegos de movimiento corporal (Saura, 2015). Respecto a las canciones, Muñoz (2002) llama la atención sobre el efecto multiplicativo que tiene su inclusión en el cuento, proponiendo varias pautas para su elaboración (musicalización de un estribillo, juegos de palabras, ritmo fácil, ámbito melódico reducido, elaboración de musicogramas, etc.). Si la canción integra los principales elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, timbre, textura y forma), el uso de las canciones motrices fomenta la relación entre música y movimiento desde el enfoque globalizador propio de la Educación Infantil. Para Conde et al. (2004), esta tipología permite trabajar aprendizajes como el esquema corporal, la actividad tónico-postural, la respiración, la relajación, la espacialidad, la temporalidad o la coordinación, elementos propios del Bloque 2. Juego y Movimiento del primer área del currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006: 477).

Cabe destacar que este recurso puede paliar la falta de formación musical en el profesorado de Infantil. Según Vega (2020), una parte de los docentes se sienten indecisos a la hora de cantar y tocar instrumentos con su alumnado, por lo que una buena formación musical es imprescindible para que el profesorado se sienta preparado y motivado. Si tenemos en cuenta, siguiendo a Cuevas (2015), que la

enseñanza musical actual es más holística en comparación con la especificidad de los métodos de inicios del siglo XX (Dalcroze, Willems, Orff, Kodály), el cuento musical aún en un mismo proceso recursos de expresión vocal, instrumental y corporal. Ello contribuye a paliar la percepción de la enseñanza musical como un conocimiento puramente técnico y que suele conllevar un auto-concepto negativo entre el profesorado (“no sé cantar”, “no tengo oído”, “soy arrítmico”, etc.).

POBLACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La propuesta ha sido planteada a los estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, dentro de la asignatura de carácter obligatorio *Laboratorio de Expresión*, que combina contenidos de Expresión Corporal, Musical y Plástica en clases teóricas y prácticas. Los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil enseñan en todas las áreas del currículo oficial a los niños de tres a cinco años, incluida el área de Educación Artística y con ello la Expresión Musical y la Expresión Plástica y Visual. El rol de estos docentes es acercar a los pequeños a las materias en sus primeras prácticas, creando los cimientos de experiencias culturales y artísticas en lo vital y académico.

A lo largo del Grado se recibe una instrucción específica en ambas áreas, a través de las asignaturas genéricas *Desarrollo de la Expresión Musical* (2º curso) y *Expresión Plástica y su Didáctica* (3º curso). También realizan prácticas en colegios durante varios meses, lo que supone un conocimiento de la realidad de los centros escolares y alumnado, aunque no haya una especialización en el área artística.

El objetivo principal de nuestra propuesta ha sido crear un material didáctico para utilizar *online*. Por ello, se tomó como elemento central un cuento tradicional o un libro ilustrado a elegir libremente por el alumnado.

Con esta actividad se pretende además: integrar los lenguajes expresivos musical, plástico y visual; trabajar en equipos colaborativamente; crear un material interactivo destinado a la enseñanza en Educación Infantil; seleccionar materiales didácticos adecuados al proyecto; realizar los contenidos digitales necesarios (vídeos, fotografías, tutoriales, concursos online —quizzes—, etc.) desde una perspectiva crítica

apreciando sus posibilidades de uso; diseñar propuestas de actividades de lenguajes expresivos adecuadas a la Educación Infantil y, en algunos casos, valorar la propuesta para colectivos específicos de niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Aunque se trata de un proyecto global que integra diferentes áreas del currículo, se plantean unos objetivos específicos de la didáctica de la Expresión Plástica:

1. Plantear actividades de los tres tipos recomendados por los especialistas de la materia (observación, análisis y apreciación, manipulación) que permitan adquirir los conocimientos de la materia y fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades.
2. Proponer tareas que desarrollen específicamente los cinco sentidos y el acercamiento sensitivo a la realidad.
3. Potenciar ejercicios de relajación, visualización y desbloqueo de los sentidos corporales.
4. Diseñar un material atractivo visualmente y favorecer la creatividad en el entorno digital.

Igualmente, se persiguen unos objetivos específicos en la didáctica de la Expresión Musical:

1. Musicalizar un cuento a partir del carácter de los personajes y las situaciones, escogiendo los sonidos que mejor se adecuen a la historia (paisaje sonoro, incorporación de canciones y fragmentos musicales, etc.).
2. Profundizar en los vínculos entre música, lenguaje y movimiento, diseñando actividades de escenificación y dramatización, trabajando la psicomotricidad fina y gruesa, etc.
3. Promover el desarrollo de la expresión vocal mediante la invención o adaptación de canciones, refranes, retahílas o poemas y el trabajo de elementos vinculados a la voz en Infantil: respiración, fonación, vocalización e impostación.
4. Desarrollar la audición activa y la discriminación de parámetros musicales (altura,

timbre, intensidad, y duración) mediante los recursos didácticos más arriba, y la incorporación de instrumental Orff y/o cotidiáfonos.

Tanto los objetivos particulares de la didáctica de la Expresión Plástica como los de la Expresión Musical forman parte de las competencias docentes a desarrollar por los estudiantes y se corresponden con los contenidos a trabajar en el currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil (véanse Anexos 1 y 2).

En cuanto a la metodología desarrollada, esta se estructuró en tres fases. En la primera semana se establecieron los grupos de trabajo para la elaboración del álbum digital y la presentación del proyecto. Posteriormente, durante ocho semanas se impartieron los contenidos teóricos de la asignatura y se mantuvo una reunión semanal con todos los equipos para hacer un seguimiento de las propuestas. Igualmente, los estudiantes se reunían a través de *Teams* para realizar las tareas y crear los materiales. Finalmente, se expusieron los cuentos *online* y cada grupo elaboró un trabajo sobre su propuesta para ser evaluado por el profesorado en el que reflexionaron sobre el contexto curricular al que estaba destinado el cuento y cómo se alcanzaron los objetivos generales de Educación Infantil. Las principales herramientas de creación de contenidos para el álbum fueron Genially, Prezi y Symbaloo. También se recurrió a plataformas audiovisuales como YouTube y TikTok, a Apps musicales como Chrome Music Lab (visualización y sonorización de parámetros musicales) o Tao Mix (creación de paisajes sonoros), editores de audio como Audacity o WavePad, herramientas para colorear 3D como Quiver, y aplicaciones de creación de avatares como Bitmoji.

ACTIVIDADES PLÁSTICAS Y MUSICALES

Desde la asignatura se pretende trabajar tres lenguajes expresivos: Expresión Corporal, Expresión Musical, y Expresión Plástica y Visual. El propio currículo de Educación Infantil permite combinar estas tres áreas y trabajarlas por medio del juego y la expresión en los niños.

Las actividades del área de Expresión Plástica y Visual propuestas fueron de tres tipos, de acuerdo con la clasificación de tareas indica-

das por expertos del área (Marín, 2003). Estas fueron: actividades de observación y percepción (A.O.) o “aprender a ver y percibir”, análisis (A.A) o “aprender a apreciar” y expresión y manipulación (A.E.) o “aprender a hacer”. Igualmente se incluyeron aspectos corporales, musicales y de psicomotricidad. En Educación Infantil, a diferencia de otros niveles educativos, la fina línea que separa las actividades A.O. y A.A. a veces no está clara; en cambio, aquellas de A.E. surgen de una manera más fluida.

También se incluyó la invitación a realizar actividades del trabajo con los sentidos junto a técnicas de visualización y relajación, especialmente en un momento de pandemia donde estas experiencias son útiles para las personas de todas las edades.

La estrategia de interrogación fue una de las principales para abordar las A.O. y A.A. Eckhoff (2008) explica que utilizar estrategias de interrogación sirve para hacer un análisis de productos visuales con los niños, atraer y prolongar su atención a ellos y discutir sobre sus elementos, aspectos históricos y técnicas. Además, puede estar acompañado de una experiencia en el taller de arte donde los pequeños realicen sus proyectos artísticos.

En cuanto a las actividades de Expresión Musical, también se plantearon de tres tipos. En primer lugar, actividades de expresión corporal (E.C.), partiendo de los presupuestos de Llorca y Navarro (1998) sobre la psicomotricidad y el juego en Educación Infantil. Incluyen la percusión corporal del método Orff, la realización de coreografías y la gestualización o dramatización de canciones y poemas. En algunos casos se elaboraron musicogramas para que los párvulos receptores del álbum puedan seguir mejor los gestos y movimientos asociados a la música.

En segundo lugar, actividades de expresión vocal y auditiva (E.V.A.): creación e interpretación de canciones con y sin ostinatos rítmicos (métodos Orff y Kodály), recitación rítmica de poemas, discriminación de parámetros musicales, adecuación del registro vocal a las situaciones del cuento, o ejercicios técnicos para la respiración. Para trabajar la entonación se empleó la App Chrome Music Lab (y dentro de ella las herramientas “Song Maker” y, “Melody Maker”).

Por último, actividades de expresión instrumental (E.I.). Al no poder disponer de un aula física con instrumental Orff, se incentivó que elaborasen paisajes sonoros (siguiendo la propuesta de Murray Schafer) mediante la grabadora del móvil, extrayéndolos de bibliotecas de sonidos o con aplicaciones como Tao Mix. Todos los grupos, además, construyeron cotidiáfonos (Judith Akoschky) para hacerlos sonar durante la narración o acompañar canciones y bailes, incorporando explicaciones visuales sobre su elaboración.

Ambas actividades, plásticas y musicales, están en consonancia con los contenidos del currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil (véase Anexo 3).

RESULTADOS

Los participantes fueron un total de N=101 estudiantes. De estos, el 9,9% eran varones y un 90,09% mujeres. La organización académica general de la Facultad de Educación reparte a los estudiantes en cinco grupos de G1 a G5, que incluyen respectivamente 19, 20, 17, 22 y 23 alumnos cada uno.

Grupo	G1	G2	G3	G4	G5
Estudiantes	19	20	17	22	33
Equipos	7	6	5	5	5

Figura 1. Número de integrantes en los grupos y equipos.

Como se observa en la Figura 1, para la realización de la propuesta la mayor parte del alumnado formó equipos (94,05%); los que no lo hicieron así (5,94%) justificaron razones laborales o académicas.

En cuanto al número de integrantes del equipo, estos fueron mayoritariamente de cinco personas (35,71%), cuatro (25%) y un integrante (21,42%). Fue menor el número de los grupos de tres (10,71%) y seis integrantes (7,14%). Los equipos más minoritarios fueron aquellos formados por dos estudiantes (3,57%).

Grupo	Equipos					
	Equipos 6 integrantes	Equipos 5 integrantes	Equipos 4 integrantes	Equipos 3 integrantes	Equipos 2 integrantes	Equipos 1 integrante
G1	21,42	3,57	10,71	3,57	3,57	3,57
G2	0	10,71	0	3,57	0	7,14
G3	0	0	14,28	3,57	0	0
G4	0	14,28	0	0	0	7,14
G5	7,14	7,14	0	0	0	3,57

Figura 2. Porcentaje de equipos según número de estudiantes.

Se presentaron un total de N= 28 propuestas didácticas digitales alojadas en las plataformas Genially, Symboloo y Prezi, acompañadas de sus informes explicativos.

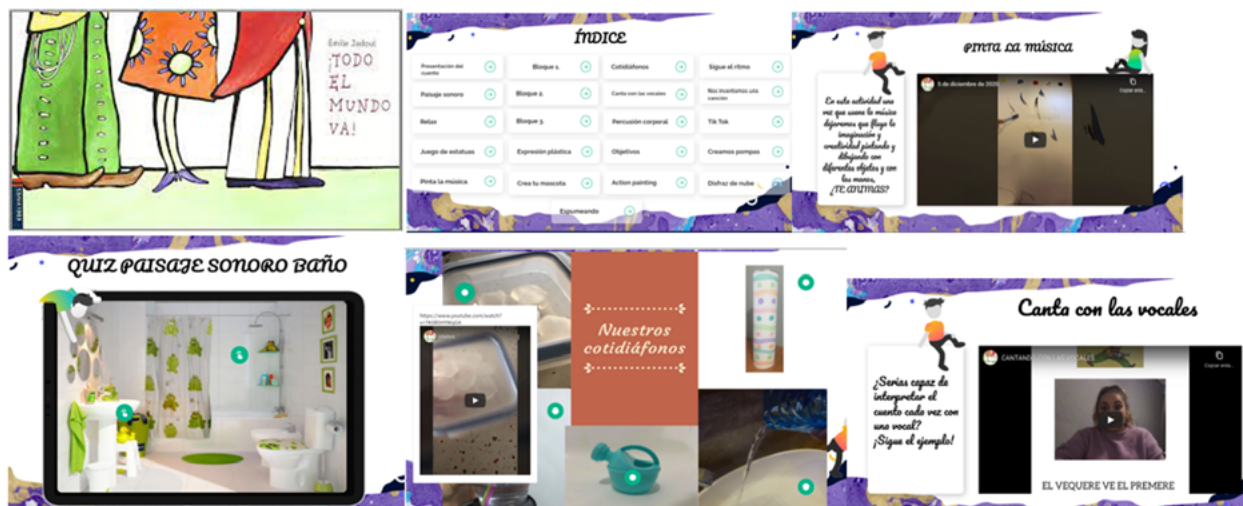
En cuanto a la modalidad del cuento, la inmensa mayoría del alumnado (82,14%) optó por el álbum ilustrado frente al formato tradicional (17,85%). Los resultados han sido

notablemente más creativos en el caso de la elección del álbum con imágenes. Respecto, a los protagonistas y temática de los cuentos, el 60,71% de las narraciones escogidas eran sobre animales, un 14,28% fueron protagonizados por monstruos y seres fantásticos y solo el 7,14% seleccionó cuentos en los que se incluían solo humanos.

Modalidad de cuento		Personajes protagonistas			
Cuento tradicional sin imágenes	Álbum ilustrado	Animales	Humanos	Humanos y animales	Monstruos y seres fantásticos
17,85%	82,14%	60,71%	7,14%	10,71%	14,28%

Figura 3. Elección de los cuentos y álbumes por los estudiantes.

Las propuestas fueron bastante homogéneas y contenían los tres tipos de actividades de las dos áreas antes descritos. A continuación se analizan los casos más representativos. Han sido seleccionados en función de los siguientes criterios: el cuento trabaja valores humanos; los personajes incluyen personas, animales y monstruos para fomentar la imaginación; el cuento trata cuestiones básicas de higiene; el resultado es un producto acabado y vistoso y las actividades plantean una interactividad que hacen que el cuento pueda aplicarse en situaciones reales.



PROYECTO: TODO EL MUNDO VA

Título del álbum: *Todo el mundo va.*

Autor: Emil Jadoul.

Editorial: Edelvives, Colección Luciérnaga, 3-5 años.

Sinopsis: Unos padres explican a su hijo cómo ir al servicio es algo natural que todas las personas hacen, a través de diferentes personajes se ejemplifica.

<https://view.genial.ly/5fa264afb734740d7950530d/presentation-todo-el-mundo-va>

- N° de integrantes del equipo: 5.
 - Dimensión narrativa: Audio libro.
 - Dimensión visual y plástica:
 1. A.O.: identificar emociones y sentimientos.
 2. A.A.: asignar colores y trazos a emociones y sentimientos, juego con espuma.
 3. A.E.: vídeo relajación, construcción de herramienta con material sencillo, *action painting*, pintura y música, *collage* y construcción de disfraz.
 - Dimensión musical:
 1. E.V.A.: Reconocimiento del paisaje sonoro del baño, canto/juego con distintas vocales sobre el texto del cuento, interpretación de "La canción del baño" (*The Little_Baby_Bum*), trabajo sobre la respiración (la abeja, con resultado de relajación).
 2. E.C.: percusión corporal acompañando el estribillo de la canción principal "Todo el mundo va", baile coreografiado y juego de las estatuas.
 3. E.I.: Realización de cotidiáfonos con hielo (maraca), distintos sonidos del agua y creación de un palo de lluvia; realización de un esquema rítmico con el Wc.
- Recursos digitales: grabación de vídeos tutoriales, Genially, YouTube, Tik Tok.

Figura 4. Proyecto *Todo el mundo va*



PROYECTO: EL GRÚFALO

Título del álbum: *El Grúfalo*.

Autores: Julia Donaldson y Axel Scheffler.

Editorial: Bruño.

Sinopsis: El Grúfalo en su paseo por el bosque hablará con los distintos animales que lo habitan.

<https://view.genial.ly/5f9d40d44a95b80d82de5ce2/guide-agenda-de-trabajo>

- Nº de integrantes del equipo: 1.
 - Dimensión narrativa: Audio libro.
 - Dimensión visual y plástica:
 1. A.O.: descripción de elementos del protagonista, asociación sonido-trazo-color, formas de la naturaleza.
 2. A.A. Quiver, vínculo musical-visual.
 3. A.E.: crear la cara del Grúfalo, pintar sonidos y piezas musicales, construir la cabaña del Grúfalo, realizar un títere, creación de formas con elementos de la naturaleza.
 - Dimensión musical (este trabajo no incluyó E. I., pero las otras dos expresiones están tratadas de forma extensa y creativa):
 1. E.V.A.: Reconocimiento del paisaje sonoro del bosque, de sonidos de animales; trabajo sobre la respiración con la creación de la serpiente de papel y el soplo; audición de la canción del Grúfalo acompañada de marionetas; finalmente, interpretación vocal de distintos estados emocionales y acciones (risa, lloro, estornudo...).
 2. E.C.: percusión corporal de llamada al Grúfalo; imitación de gestos con la canción "La naturaleza" (Videokidstv); imitación de animales a través de los personajes del cuento.
- Recursos digitales: grabación de vídeos tutoriales, Genially, YouTube, Tik Tok.

Figura 5. Proyecto *El Grúfalo*



PROYECTO: OREJAS DE MARIPOSA

Título del álbum: *Orejas de mariposa*.

Autores: Luisa Aguilar y Andrés Neves.

Editorial: Kalandraka.

Sinopsis: Mara es una niña con la que se meten los niños de clase, pero ella contesta a cada una de sus burlas con muchas dosis de fantasía, haciéndoles ver que lo más importante es aceptarse a uno mismo.

<https://view.genial.ly/5fa9779a316b3b0cf52dc5e7/video-presentation-orejas-de-mariposa>

- N° de integrantes del equipo: 5.
- Dimensión narrativa: Audio libro.
- Dimensión visual y plástica:
 1. A.O.: estrategia interrogativa para la diferenciación de colores y formas de las ilustraciones, asociación de colores y elementos, localización de formas geométricas en las ilustraciones, observación de la creación de sombras con los cambios de iluminación.
 2. A.A.: visionado de una película animada sobre los efectos y recursos del Expresionismo Abstracto, relación emoción-gesto en la obra de Jackson Pollock.
 3. A.E.: elaboración de pintura helada como pintar con pintura helada, creación de una figura humana mediante geometría (correspondencia forma-color), dibujo de fondo con instrumentos variados, collage y autorretrato; construcción del personaje principal con elementos de la naturaleza como fotografía de elementos y sus sombras, creación de una marioneta de calceñín.
- Dimensión musical:
 1. E.V.A.: asociar dos melodías diferentes a acciones positivas o negativas; inventar una canción a partir de la temática del cuento; imitar instrumentos de viento con la voz; reconocer auditivamente cuatro instrumentos distintos.
 2. E.C.: coreografía a partir de la canción inventada; musicograma con patrones de percusión corporal aplicados a la canción "Creo en mí" (Carlos Marcos Díaz Barrientos).
 3. E.I.: elaboración de un cotidiáfono (maracas); ordenar instrumentos en función del parámetro de la altura; creación de una melodía a partir de emociones (alegría-tristeza) con Chrome Music Lab ("Song Maker").
- Recursos digitales: Audacity, WavePad, PowerPoint, Chrome Music Lab, YouTube, Genially.

Figura 6. Proyecto *Orejas de mariposa*



PROYECTO: EL TOPO QUE QUERÍA SABER QUIÉN HABÍA HECHO ESO EN SU CABEZA

Título del álbum: *El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza.*

Autores: Wernwe Holzwarth y Worl Erl Brunch.

Editorial: Beascoa.

Sinopsis: Un topo se despierta con caca en su cabeza y va preguntando a distintos animales quién le ha hecho eso. Con este cuento se pretende naturalizar algo que todo el mundo hace, pero que puede provocar burla y vergüenza a edades tempranas.

<https://view.genial.ly/5fb79c0bb9d6b10cfd024ffc/presentation-el-topo-que-queria-saber-quieren-se-habia-hecho-aquello-en-su-cabeza>

- N° de integrantes del equipo: 4.
- Dimensión narrativa: Audio libro.
- Dimensión visual y plástica:
 1. A.O.: estrategia interrogativa para la diferenciación de formas y colores.
 2. A.A.: estrategia interrogativa para la diferenciación de formas y colores.
 3. A.E.: dibujo del topo, modelado de guarida, creación de cotidiáfonos asociados a cada animal (rascador, tambores, sonajeros, castañuelas, flauta de pan, maracas), relajación a partir de la respiración diafragmática.
- Dimensión musical:
 1. E.V.A.: creación de una canción sobre el argumento a partir de "El ataque de las chicas cocodrilo" (Hombres G); imitación de las voces y entonación de los diferentes personajes del cuento tras la visualización del audiolibro alojado en YouTube.
 2. E.C.: percusiones corporales asociadas a cada animal, en un juego de diálogo; coreografía gestual a partir de la canción inventada.
 3. E.I.: creación de diferentes patrones rítmicos con Chrome Music Lab ("Rhythm") y ejecución con los cotidiáfonos.
- Recursos digitales: Chrome Music Lab, Genially, YouTube.

Figura 7. Proyecto *El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza*



PROYECTO: DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS

Título del álbum: *Donde viven los monstruos*.

Autor: Maurice Senak.

Editorial: Kalandraka.

Sinopsis: Max es castigado a su habitación sin cenar y desde allí inicia un viaje con su imaginación a la isla donde viven los monstruos. Tras hacerle rey de todos los monstruos, Max vuelve a su habitación para darse cuenta de que, como en casa, no se está en ningún sitio.

<https://view.genial.ly/5fa454c5cb9a580cfa4a3545/presentation-donde-viven-los-monstruos>

- Nº de integrantes del equipo: 5
- Dimensión narrativa: Audio libro
- Dimensión visual y plástica:
 1. A.O. y 2. A.A.: estrategia interrogativa y juego interactivo para el conocimiento de formas, colores y, los conceptos de luz-oscuridad a partir de las ilustraciones.
 3. A.E.: construcción de disfraces y máscaras.
- Dimensión musical:
 1. E.V.A.: creación de tres canciones asociadas al cuento; imitación con la voz de objetos y situaciones; palabras rimadas.
 2. E.C.: coreografía y musicograma con percusión corporal a partir de las canciones; imitación gestual por parejas de cuatro emociones vinculadas al cuento (rabia, miedo, tristeza y alegría).
 3. E.I.: creación de cotidiáfonos (palo de lluvia, tambor chino, castañuelas, maracas); musicograma y acompañamiento con los cotidiáfonos a partir de la canción; reconocimiento de paisajes sonoros.
- Recursos digitales: Genially, Canva, YouTube.

Figura 8. Proyecto *Donde viven los monstruos*

CONCLUSIONES

El interés de esta propuesta pedagógica se centró en crear proyectos didácticos digitales en torno al cuento y los aspectos musicales y visuales, lo cual supuso adentrarse en varias dimensiones. La recepción de la propuesta por parte de los estudiantes fue muy positiva, integrando lo audiovisual y lo tecnológico de forma natural. Ello se corresponde con las investigaciones de López-Valero et al. (2017), ya que los maestros en formación tienen un bagaje similar tanto en el medio audiovisual como en el formato de libro tradicional y plantean este último desde un enfoque holístico.

Respecto a la elección del cuento, la mayor parte del alumnado prefirió uno no tradicional cuyo soporte fuera el álbum ilustrado y contuviese imágenes atractivas. Los cuentos que desarrollan historias con animales ofrecen la posibilidad de ampliar conocimientos sobre el entorno natural y sus características, así como abordar muchas cuestiones en el contexto musical (imitación de sonidos con la voz o con cotidiáfonos, parámetros musicales, reconocimiento de paisajes sonoros) y plástico (formas, texturas, colores, tamaño, técnicas específicas, etc.) Los proyectos permitieron trabajar contenidos y valores de manera similar a los trabajos de Botturi (2014), Jódar y Domene (2019) o Morgado (2019).

Como obstáculo principal es destacable que la mayoría de los estudiantes encontró dificultades iniciales en el aprendizaje de la plataforma Genially. Cabe decir que en la elaboración de los materiales didácticos contar con el apoyo de las ilustraciones facilitó obtener un producto visual atractivo; además, eliminó el inconveniente que supone para los maestros la selección de imágenes en cuentos digitales, como indica Kabaran (2017). Al igual que Mena-Bernal (2016), creemos que ofrecer literatura infantil y productos visuales de calidad a los niños contribuye a formarles como lectores competentes y consumidores selectivos de imágenes.

El conjunto de las actividades de Educación Plástica y Visual realizadas como propuestas por los estudiantes tuvo un carácter más tradicional y estereotipado que innovador. Esto pudo deberse a la imposibilidad de trabajar en espacios comunes y a través de clases presenciales donde desarrollar determinadas acciones grupales de carácter vivencial como la *performance*, arte de la naturaleza, escenogra-

fías educativas y dibujo gestual en murales. Las limitaciones espaciales del entorno doméstico quedan reflejadas. En cambio, determinados grupos propusieron el trabajo con los sentidos y las actividades de relajación; el vídeo resultó ser un formato adecuado para trabajar estas cuestiones.

La materia de Música es frecuentemente rechazada por los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil puesto que creen necesario un nivel de conocimiento técnico elevado. Sin embargo, este proyecto demuestra que la música puede trabajarse a nivel expresivo en Infantil sin conocimientos teóricos más importantes que los recibidos en la carrera. Algunas actividades musicales supusieron un esfuerzo creativo notable para el alumnado, puesto que en bastantes casos crearon canciones infantiles con buenos resultados mediante el uso de distintas herramientas y metodologías (Song Maker, archivos karaoke, etc.), así como acompañamientos de percusión corporal que supieron adaptar a la edad de los niños y las niñas a los que se dirigían. En general, las actividades para los infantes están bien diseñadas y adaptadas al medio virtual, aunque también podrían usarse en el aula presencial. De esta forma, afirmamos que gracias a la realización de este trabajo los estudiantes han ampliado sus recursos musicales y expresivos para el aula.

Desarrollar investigaciones en profundidad sobre el álbum ilustrado en los contextos mixtos de Expresión Musical y Plástica es una vía de investigación futura en la que se encuentran propuestas didácticas, pero como indicaron Wu y Chen (2020), apenas se realizan indagaciones al respecto en las áreas de Ciencias Sociales y Artes, a lo que se suma también que la bibliografía sobre pedagogía, artes visuales y primera infancia es menor en esta etapa educativa que en las posteriores (Eckhoff, 2008). Aunar experiencias que conjuguen diferentes lenguajes expresivos y utilicen herramientas en Educación Infantil como la narración de historias, el cuento musicalizado, la observación y análisis de elementos expresivos mediante preguntas, la práctica de técnicas artísticas, el juego, acciones sensitivas, actividades de relajación, etc. fomentará la ampliación de conocimientos y el desarrollo de la creatividad en la primera infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, E. B. (2007). Hacia una definición de álbum. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (5), 25-45.
- Botturi, L., Bramani, C., y Corbino, S. (2014). Digital storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 92-111. <https://doi.org/10.1504/IJART.2014.058945>
- Carrascal, S., De Vicente, A. M., y Sierra, J. (2020). Editorial. Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 1-4.
- Conde, J. L., Martín, C., y Viciano, V. (2004, 3ª ed.). *Las canciones motrices II. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27, 37-43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- Díez, E., y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Domínguez, J. C., Aguilar-Parra, J. M., Fernández-Campoy, J. M., y Segura, M. C. L. (2017). Nuevos recursos tecnológicos para trabajar en un aula de educación infantil: el cuento interactivo considerado un recurso de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 435-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1013>
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early childhood education journal*, 35(5), 463-472.
- Escudero, M^a. P. (1988). *Cuentos musicales*. Madrid: Real Musical.
- Gaudasinska, E. (2006). Alicia. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 140-141.
- Gözen, G., y Cırık, İ. (2017). Impact of Digital Storytelling on Social-Emotional Behaviours of Preschool Children. *Elementary Education Online*, 16(4), 1882-1896. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11443>
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, (30), 76-93.
- Jódar, J. A., y Domene, R. D. (2020). Rosa Caramelo como ejemplo de equidad de género: una propuesta didáctica para niñas y niños del siglo XXI. *Didáctica. Lengua y literatura*, (32), 129-138. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71791>
- Kabaran, G. (2017). Digital Storytelling Experiences of Pre-Service Teachers: An Action Research. *Online Submission*, 12(6), 369-386. <http://dx.doi.org/10.7827/>
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1100391>
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., y Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- Llorca, M., y Navarro, A. V. (1998). *Psicomotricidad y globalización del Currículum de Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lorite, M. I. (2012). El cuento musical como recurso educativo y su aplicación en diferentes contextos. *Temas para la Educación*, 18, 1-8.
- Maeztu, C. (2015). El cuento musical en Educación Infantil. *Revista Arista Digital*, 52, 1-9. http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_0.pdf

- Mena-Bernal, I. (2017). Álbum ilustrado y trabajo cooperativo: las percepciones en educación infantil. *Escuela Abierta*, 19 (1), 159-176.
- Mociño, M. I. (2018). Memoria e historia en el álbum ilustrado: relaciones dialógicas entre texto e imágenes. *Perspectiva. Revista do centro de Ciencias da Educacao*, 36 (1) 1-15.
- Morata, J. I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. AOS-MA. *Asociación de orientadores y orientadoras de Málaga*, (Especial COVID-19), 88-91.
- Morgado, M. (2019). Mediação intercultural com álbuns ilustrados. *Comunicação e sociedade*, (Special Issue), 141-161.
- Muñoz, J. R. (2002). El cuento y la canción. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 24, 59-69.
- Neira, M. D. R., Fombella, I. y Del Moral, M. E. (2019). Potencialidad didáctico-creativa de un álbum ilustrado enriquecido con recursos digitales y realidad aumentada. *Edmetic*, 8(2), 108-128.
- Palacios, F. (2012). Cuento y música: un idilio permanente. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 7, 29-55.
- Pérez-López, E., Vázquez, A., y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B.-A. Roig, I. Soto y M. Neira (coords.). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia. http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010_x1x.pdf
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 4 de enero de 2007, 474-482. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228 <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Rodríguez-García, A. M., Hinojo-Lucena, F. J., y Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educara*, 55(1), 59-77.
- Saura, P. (2015). *El Cuento Musical: Planteamientos Didácticos en torno a una Educación Interdisciplinar* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47029>
- Toboso, S. & Viñuales, N. (2007). El cuento musical: otra forma de contar el cuento. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (307), 12-16. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1723/1470>
- Trujillo et al. (2020). Las TIC como recurso para la animación a la lectura. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno, *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Madrid: Dykinson.
- Vega, H. (2020). Percepciones docentes en Educación Infantil sobre su formación musical y su utilidad en el desarrollo psicomotor. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno, *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 407-415). Madrid: Dykinson.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Wu, J., y Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103-786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yüksel-Arslan, P., Yildirim, S., y Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling

in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195717>

ANEXO 1

Competencias de aprendizaje que desarrollarán especialmente los estudiantes del 4° curso Grado Maestro Educación Infantil con la propuesta

CG2. Trabajar en equipo, disciplinar e interdisciplinariamente, de forma cooperativa y colaborativa, respetando la diversidad.

CG3. Utilizar medios y estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.

CG7. Incorporar a su actividad formativa y profesional las tecnologías de la información y la comunicación.

CG8. Saber adaptarse a nuevas situaciones, desarrollando un espíritu creativo y actitud de liderazgo. Este es: promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora, e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva

CE11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CEM9.1. Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CEM 9. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

CEM9.3. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en los principios lúdicos.

CEM9.4. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, la percepción y expresión plástica (educación visual) y la creatividad.

CEM9.5. Poner en práctica los conocimientos y habilidades del lenguaje visual.

Competencias de aprendizaje de la guía docente de la asignatura que desarrollarán especialmente los estudiantes con la propuesta

ANEXO 2

2° Ciclo de Educación Infantil. Contenidos del Área de lenguajes: comunicación y representación. Bloque 3 Lenguajes artísticos: corporal, musical y plástico.

- Exploración y manipulación de elementos presentes en el entorno para potenciar la imaginación y enriquecer las actividades creativas.
- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio).

- Expresión y comunicación de necesidades, hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Interpretación de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno, manifestando y compartiendo a través de diversos lenguajes las sensaciones y emociones que producen.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

Contenidos del Área de lenguajes: comunicación y representación. 2º Ciclo de Educación Infantil (artículo 3 del R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre la Educación Infantil)

ANEXO 3

Actividades plástico–visuales y musicales requeridas

Desarrollo del lenguaje artístico en 2º Ciclo de Educación Infantil (artículo 3 del R.D. 1603/2006, de 29 de diciembre la Educación infantil).

Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio). Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas. Interpretación y valoración, progresivamente ajustada, de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno. Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical. Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave). Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

Actividades plástico-visuales y musicales requeridas Desarrollo del lenguaje artístico en 2º Ciclo de Educación Infantil (artículo 3 del R.D. 1603/2006, de 29 de diciembre la Educación infantil)



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ESTUDIO DE CASO SOBRE PROCESOS PARTICIPATIVOS EN UNA INTERVENCIÓN ARTÍSTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CASE STUDY ON PARTICIPATORY PROCESSES FOR AN ARTISTIC INTERVENTION IN PUBLIC SPACE THROUGH ART EDUCATION

Francisco José Chamizo–Nieto

Departamento Arte y Arquitectura, Área de Urbanística y Ordenación del Territorio, Universidad de Málaga (España)

Diego Martín–Alonso

Grupo de investigación HUM-311 “Evaluación e investigación educativa en Andalucía”, Universidad de Málaga (España)

Jonatan Sánchez–Ávila

Asociación Juvenil Stroke Art – Asociación estudiantil de la Universidad de Málaga (España)

Correo de contacto: franciscochamizo@uma.es

RESUMEN

El presente artículo explora las potencialidades de los proyectos de arte urbano a través de la Educación Artística, poniendo el foco en el entorno construido, el espacio público, gracias a su valor de uso y su capacidad de re-significación para revertir su anonimato y facilitar la construcción de situaciones relacionales. Para ello se estudia el proyecto artístico y educativo *La red que nos une*: una intervención artística realizada en el entorno urbano de un centro educativo de la ciudad de Málaga, desarrollada por la comunidad local y educativa del mismo a través de procesos de participación ciudadana. El estudio, dentro del paradigma de investigación cualitativa, sigue el diseño de un estudio de caso. Los procedimientos utilizados han sido la entrevista abierta, la observación y la documentación pedagógica. Tras exponer el proyecto pedagógico, el análisis de los resultados se detiene en cinco cuestiones que invitan a repensar el lugar de la Educación Artística en las escuelas: la etnografía visual, el pensamiento divergente, la destrucción del mito del artista, la regeneración urbana por medio de la expresión artística y el trabajo desde los universales.

PALABRAS CLAVE

Educación Artística, Arte urbano, Espacio público, Participación ciudadana, Estudio de caso

ABSTRACT

This article explores the potential of urban art projects through Art Education, focusing on the built environment, public space, thanks to its usage value and ability to re-signify in order to change its anonymity and facilitate the construction of relational situations. For this purpose, the artistic and educational project *The net which links us* is studied: an artistic intervention performed in the urban environment around an educational centre in the city of Malaga, and developed by the local and educational community from there through citizen participation processes. The study is based on a qualitative research as a case study. The procedures used have been the open interview, observation and pedagogical documentation. After presenting the educational project, the analysis of the results shows five questions which invite us to rethink the role Art Education plays at school: visual ethnography, divergent thinking, the destruction of the artist's myth, urban regeneration through artistic expression and working from the universals.

KEYWORDS

Art Education, Street art, Public space, Citizen participation, Case study

INTRODUCCIÓN

El contexto social e histórico actual es el de la globalización y la revolución digital (Pérez-Gómez, 2012). Estos dos fenómenos, interrelacionados, nos mantienen conectados y en una relativa interdependencia –económica, social, política y, en última instancia, cultural– dando lugar a la conocida como “aldea global” (McLuhan, 1994). Esta constante relación de dependencia entre diferentes poblaciones está potenciando cambios culturales y movimientos sociales homogeneizadores que desdeñan la herencia cultural, y con ello el sentido de pertenencia a una comunidad y a la vida en común. Se crea así el mito de la autosuficiencia y la autogeneración (Recalcati, 2014).

En este contexto se hace imperante que, desde la escuela, pero también desde otros ámbitos, se promueva la construcción de una identidad cultural y un sentido de pertenencia a la comunidad. En esta línea, cultura e identidad cultural constituyen un constructo complejo que alude al conjunto de saberes y tradiciones compartidas por un grupo social y que se concreta en múltiples dimensiones: costumbres, historias o manifestaciones artísticas, entre otras. Este último aspecto, el de las expresiones artísticas, es el que ocupa el presente artículo.

El arte urbano –*street art*– se posiciona como un “arte relacional” (Bourriaud, 2008) válido para la creación de un sentimiento de comunidad. Las posibilidades del arte urbano en esta línea apuntan a tres cualidades particulares: (1) su capacidad de habitar y regenerar el espacio público (Bloomberg Associates et al., 2019); (2) la posibilidad de cualificación de esos espacios desde estrategias que fomenten la cultura de la participación para la producción del espacio público (Paisaje Transversal, 2018); (3) sus potencialidades desde el ámbito de la Educación Artística, lo que supone un trabajo no solo artístico, sino educativo (Alcántara, 2018).

Ahora bien, ¿cómo se puede vincular la didáctica de la Educación Artística al arte urbano?, ¿qué estrategias de participación ciudadana son operativas para la regeneración del espacio público?, ¿cómo pueden llevarse a la acción en un contexto y lugar concreto: *site specific* (Kwon, 2002)?, ¿en qué medida la producción asociativa de obras de arte urbano promueve la construcción de una identidad cultural?, ¿puede la Educación Artística estar al servicio de este objetivo?

Para indagar en estas preguntas de investigación, y a través de un estudio de caso (Stake, 1999), se ha documentado y analizado un proyecto pedagógico en el Sagrada Familia - Instituto Católico de Estudios Técnicos (SAFA-ICET) de la ciudad de Málaga. Este proyecto nace con la necesidad del centro educativo de regenerar y cualificar los espacios interiores y exteriores de un edificio centenario que ha visto cómo las diferentes ampliaciones y reformas, junto con el desarrollo urbano han ido, por un lado, modelando los espacios e incorporando nuevos usos de acuerdo a las necesidades educativas, y, por el otro, redefiniendo condiciones de borde a nivel urbano. A partir de ahí se propone iniciar la acción en los límites exteriores, concretamente en la tapia norte que actúa como barrera y trasera, por lo que la comunidad educativa y resto de actores implicados apuestan por una recualificación de este espacio como soporte de una identidad del centro y del barrio.

La propuesta pedagógica desarrollada para abordar esta necesidad utiliza recursos del arte urbano para rehabilitar la tapia, de forma que le devolviese la relación con la actividad del barrio. En este contexto se sitúa la presente investigación, cuyo propósito es, por tanto, estudiar las potencialidades del arte urbano para impulsar la identidad cultural de una comunidad desde un contexto escolar y asociativo. La fase de evaluación y análisis señala a cinco ideas o conceptos: (1) la etnografía visual, (2) el pensamiento divergente, (3) la destrucción del mito del artista, (4) la regeneración urbana por medio de la expresión artística y (5) el trabajo desde los universales.

MARCO TEÓRICO

Hernández (2000) definió un nuevo cambio de paradigma: de la Educación Artística (de las Artes Visuales) a la comprensión de la “Cultura Visual”; definida esta última como “el conjunto de representaciones que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada” (Acaso, 2007, p. 19). Estas imágenes forman parte del constructo social: “orientan pautas, organizan miradas y contribuyen a fijar valores” (Hernández, 2000, p. 18). Dentro de este contexto, y más si cabe en la era digital en la que estamos inmersos, es necesario despertar la “conciencia espectacular” (Debord, 2010) en una sociedad donde las relaciones sociales están mediatizadas por

imágenes. Esto implica saber leer, que no consumir, la cantidad de estímulos visuales que se nos presentan en nuestro día a día en un proceso de “*infoxicación*” (Cornella, 2010) visual del que participamos, ya sea pasiva o activamente. Estas representaciones, además de tener una amplia difusión en los *mass media* y, de manera exponencial en la última década, en canales virtuales gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también tienen presencia en soportes físicos, en el espacio público.

Gran parte de la producción de estos lugares comunitarios que habitamos son espacios sin identidad, alienados, que nadie reclama ni siente como propios por tratarse de “no lugares” (Augé, 2000): “un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico” (p. 83). Sin embargo, estos espacios tienen la capacidad inherente de revertir su anonimato por su “valor de uso” (Lefebvre, 2017): la condición de espacio vacío es un estado que no limita su inmutabilidad o la posibilidad de ser (re) cualificados y dotados de significados. Aquí, el papel del observador es determinante porque “el vacío del lugar está en el ojo de quien lo contempla y en las piernas del habitante” (Bauman, 2003, p. 113). En este sentido, la ciudadanía es clave para el diagnóstico urbano y, también, para poder redefinir la imagen de la ciudad a partir de su propia experiencia y relación con el espacio urbano: “el propio observador debe desempeñar un papel activo al percibir el mundo y tener una participación creadora en la elaboración de su imagen. Debe contar con el poder de cambiar esa imagen para adaptarse a necesidades cambiantes” (Lynch, 2008, p. 15).

El paseo urbano como actitud reflexiva sobre el hecho urbano invita a pensar la ciudad desde un enfoque estético-artístico (López Rodríguez, 2005) para visibilizar y rescatar esa “ciudad inconsciente” (Careri, 2009). Esta práctica efímera y performativa facilita la detección del conjunto de espacios baldíos que “no se reduce a los productos de desecho de la planificación arquitectónica y a los márgenes olvidados por la visión urbanística” (Bauman, 2003, p. 112). Estos espacios olvidados empiezan a ser reclamados y reapropiados por colectivos locales por medio de la expresión artística (Bloomberg Associates et al., 2019). Estas intervenciones se caracterizan por su poder de reunión o “*reliance*” (Bourriaud, 2008): “producen es-

pacios-tiempo relacionales, experiencias interhumanas que tratan de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas... [generan] esquemas sociales alternativos, modelos críticos de las construcciones de las relaciones amistosas” (pp. 53-54). El acierto de estas intervenciones artísticas, lejos adornar lugares degradados como si de un lavado de cara se tratara, radica en la capacidad de transformación mediante acciones a corto plazo y con impacto a largo plazo, conocidas como “urbanismo táctico” (Lydon y Garcia, 2015): intervenciones informales de pequeña escala que buscan complementar la práctica tradicional del urbanismo. Frente a la instrumentalización política de estas acciones que facilita procesos de gentrificación debido al interés turístico que esta suscita, el urbanismo táctico se presenta como una práctica subversiva, pero no está exenta de poder desvirtuarse (Mould, 2014).

Esta reflexión sobre la producción del espacio público y la ciudad viene en origen por obras que abordaron la cuestión urbana en los años sesenta (Jacobs, 2011; Lefebvre, 2017; Lynch, 2008) desde una postura crítica con el modelo de ciudad funcionalista (Tati, 1958). Y precisamente encontró en este contexto histórico su espacio en los currículos con el auge de la educación ambiental en Gran Bretaña: donde esta educación para el entorno construido exploró la relación con la Educación Artística a través del proyecto de investigación-acción *Art and the Built Environment* (Palacios-Garrido, 2005, 2006). Estas prácticas artísticas colaborativas, o arte comunitario, están relacionadas con el diseño urbano y la regeneración de espacios públicos (Palacios-Garrido, 2009). Dentro de esta denominación artística se enmarca, desde un enfoque contextual, el arte urbano (González et al., 2017) y el arte (en el espacio) público alejado de su monumentalidad histórica –denominado, desde este nuevo cambio de paradigma, “arte público de nuevo género” (Lacy, 1996)– y que facilita procesos de participación ciudadana (arte procesal; Báscones, 2009). Estas intervenciones urbanas encuentran en la Educación Artística una oportunidad para repensar nuevos contextos donde crear situaciones para el arte: el espacio público (González et al., 2017).

Tal y como exponen Grané-Feliu et al. (2017), “los procesos de educación comunitaria a través de las artes mediante *graffiti* y arte urbano constituyen formas de creatividad para

la conformación de espacios de encuentro comunitario” (p. 63). Sin embargo, hay que trascender del enfoque que limita a estos procesos de creación artística en un “entretenimiento” para forzar la construcción y puesta en valor de una comunidad local (Grané-Feliu, 2019). Es necesario desmontar este mito para dignificar la propia práctica y no seguir asistiendo a un acercamiento de estas manifestaciones artísticas en la calle desde una visión que está ligada a la institucionalización, profesionalización y engalanamiento que desvirtúan lo que realmente implica (Luque-Rodrigo, 2016; Perniola, 2016). Asimismo, es preciso clarificar una asociación equívoca entre *graffiti* y otras prácticas artísticas que se enmarcan dentro del arte urbano (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015). Siguiendo la enunciación de Pérez-Sendra (2020), el *graffiti* se define como “cualquier escritura, rasgado o pintada, realizada por el ser humano de forma espontánea o premeditada, generalmente ejecutada sobre superficies en espacios públicos... de forma ilegal, y enmarcadas en diferentes y múltiples épocas y lugares” (p. 259). Sin embargo, existen otras modalidades de tipo mural que son erróneamente catalogadas bajo el término *graffiti*, como son el muñeco, las plantillas –*stencil*–, las pegatinas y los carteles, entre otros (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015). Desde esta visión holística, Allepuz-García (2014) expone que los límites entre estas diferentes modalidades son difusos y las recoge bajo el concepto castellanizado “grafiti” para suplir su ambigüedad.

A esta cuestión semántica, además, se le suma una relación dicotómica: por un lado, (1) “identificar técnica [spray o aerosoles] y obra perjudica la consideración artística del *graffiti*” (Allepuz-García, 2014, p. 142), sobre todo para poder marcar distancia con la pintada vandálica que no persigue la búsqueda de estilo y que sí pretende transmitir un mensaje explícito (Vadillo-Hurtado y Möller-Recondo, 2015); y por el otro, (2) discriminar entre grafiti bueno o malo –entre artístico o no, arte o vandalismo– es una forma de ordenar y acotar el grafiti (Pérez-Sendra, 2020). A partir de este segundo posicionamiento es posible desmontar el mito del artista que solo reconoce a “quien tiene mano” como si de un don se tratara si de verdad queremos poner el foco en el proceso, y no en el resultado *per se*, a través de la activación de procesos participativos. Desde la Educación Artísticas existen experiencias positivas del grafiti como, por ejemplo: (1) pintura

mural colectiva con aerosoles a partir de talleres, cursos y actividades didácticas en centros educativos y en el ámbito universitario para una aproximación al fenómeno del grafiti en Granada (Pérez-Sendra, 2017); (2) exploración pedagógica de sus posibilidades en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato a través de las paredes urbanas –conocimiento perceptivo– y la vivencia del grafiti –experiencia productiva– con técnicas húmedas y secas en Elche (Llorens-Alonso, 2014); (3) recurso didáctico en el marco de los contenidos curriculares del curso 4º ESO a través de la Cultura Visual en Málaga (Chamizo-Nieto, 2017). En relación a proyectos artísticos comunitarios al margen del sistema educativo, encontramos el ejemplo de la intervención visual de tipo mural diseñada por la comunidad con el apoyo del artista en L’Hospitalet de Llobregat que aporta evidencias de potencialidades educativas (Grané-Feliu, 2019; Grané-Feliu et al., 2017). A pesar del auge de este tipo de prácticas colaborativas artísticas, es necesario incidir en su registro y documentación con el objetivo de poder reflexionar y analizar sobre la propia práctica para, así, evitar: (1) una institucionalización de las intervenciones que pretenda definir dónde se puede o no intervenir –algo que desvirtúa lo que implica el arte urbano y que, incluso con normativa que lo regule, es difícil de controlar, tal y como se ha hecho patente en el caso de Bogotá (Gama-Castro y León-Reyes, 2016)–; (2) la instrumentalización de la comunidad participante por falta de cultura de la participación.

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y constructivista, propio de la investigación educativa (Pérez-Gómez, 1998). En concreto, se ha seguido el diseño de un estudio de caso, donde identificamos seis momentos principales (Stake, 1999): (1) definición del caso y el propósito del estudio; (2) selección de las personas participantes; (3) negociación de la investigación; (4) trabajo de campo y recogida de información; (5) análisis de la información y (6) composición del informe de investigación.

En primer lugar, como se adelantaba en la introducción, el propósito de la investigación es estudiar las potencialidades del arte urbano para impulsar la identidad cultural de una comunidad desde un contexto escolar y asocia-

tivo. Para ello se ahonda en la experiencia del proyecto artístico y educativo *La red que nos une*: una intervención artística realizada a lo largo de seis sesiones en el entorno urbano de un centro educativo de la ciudad de Málaga, desarrollada por la comunidad local y educativa del mismo a través de procesos de participación ciudadana¹.

¹ Por motivos de espacio, ahondamos en la contextualización y detalles de este proyecto en el epígrafe de resultados.

Las personas implicadas en el estudio son todas aquellas que participaron en el diseño y desarrollo del proyecto educativo: docentes y personal laboral del centro; estudiantes matriculados y egresados; familiares; miembros de la asociación Stroke Art, que impulsó el proyecto, y de vecinos El Palo junto a residentes del barrio. Todas las personas fueron informadas del propósito de la investigación y aceptaron su participación. En la Tabla 1 se presenta la información de los agentes implicados:

Tabla 1. Participantes.

Participantes	Total	Identidad sexual		Edad					
		H	M	6-12	13-19	19-29	30-39	40-49	>50
Docentes y personal del centro	13	5	8	-	-	-	5	3	5
Estudiantes matriculados y egresados	17	13	4	1	14	2	-	-	-
Familiares	8	2	6	1	1	2	1	1	2
Asociación Stroke Art	2	2	-	-	-	2	-	-	-
Miembros AV El Palo y/o residentes	4	-	4	-	1	-	-	1	2

Fuente: elaboración propia.

La recogida de información se ha desarrollado mediante tres procedimientos:

- Observación. A través de la observación se ha ido componiendo un relato sobre el desarrollo de la propuesta, prestando especial atención a la experiencia del alumnado del centro. Todas las sesiones de trabajo fueron registradas, por lo que se realizó un total de 6 registros de observación, relativos a las intervenciones en el taller y en el espacio público.
- Documentación pedagógica. Este procedimiento se pone en práctica en la investigación como un movimiento interpretativo que permite realizar un análisis gráfico y complementario a los registros de observación (Cabanellas, 2005). En total se utilizaron en el análisis 35 fotografías –se registró un número mayor, 242 fotos, pero por su calidad y/o valor para el estudio fueron desestimadas–.
- Entrevistas. Se realizaron 12 entrevistas abiertas –de una duración media de 30 minutos cada una– con participantes representativos de los distintos actores que han colaborado en el proyecto al final de cada sesión y al concluir la propuesta pedagógica. Las entrevistas han girado en torno a su experiencia en el desarrollo de la práctica y el sentido que le daban a la elaboración del mural como parte de: (1) su proceso formativo y (2) la creación de una obra que pasaría a formar parte de la vida de la escuela y del barrio en que se encuentra.

Finalmente, el análisis de la información y composición de textos de investigación se ha abordado siguiendo la propuesta de Elliot (1993). Esto es, buscando una mejora de la

práctica educativa. Para ello, se han identificado los problemas vividos en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Una vez definidos, se han puesto en relación con la literatura científica revisada para identificar “temas pedagógicos” (Van Manen, 2003) relevantes que sirvan de base para nuevas formas de planificación y desarrollo de propuestas educativas vinculadas al arte urbano y la participación ciudadana. En concreto, los temas identificados, y sobre los que nos detenemos a reflexionar, son: (1) la etnografía visual; (2) el pensamiento divergente; (3) la destrucción del mito del artista; (4) la regeneración urbana por medio de la expresión artística; (5) el trabajo desde los universales.

PROYECTO EDUCATIVO LA RED QUE NOS UNE

Contexto

La propuesta de intervención donde se desarrolló la metodología expuesta encuentra su campo de acción en el centro educativo SA-FA-ICET, emplazado en el barrio pesquero El Palo (Málaga). Este centro, por su localización céntrica en el barrio y en primera línea de playa, forma parte del imaginario colectivo de los residentes de un barrio que no se entiende sin él. Su origen jesuita, junto con una apuesta por los talleres y oficios, y una participación activa en las tradiciones culturales y religiosas del barrio, lo convierten en un hito intergeneracional.

El hecho de intervenir en este centro responde a una necesidad de atender a sus condiciones de borde, ya que, al ser un edificio que mira al mar, presenta una trasera de más de 100 metros de longitud que se ha visto agravada por la disposición de una vía de carácter rodado que adquiere la condición de carretera. Este no-lugar a espaldas del centro está cercado por una tapia a lo largo de todo el límite norte junto con una fachada que repite un ritmo de ventanas que poca justicia hace a la carga histórica del edificio. Ambas, tapia y fachada, funcionan como una barrera blanca de un edificio que ha sufrido numerosas reformas y ampliaciones: lo que ha desvirtuado su imagen y carácter icónico originales.

A partir de este contexto se persigue implicar a los diferentes actores en el proceso de puesta en valor del centro a través de la Educación Artística y el arte urbano, asumiendo la participación ciudadana como forma de entender la

acción que permita visibilizar a los diferentes agentes. Así, se inicia un proceso participativo, *La red que nos une*²: un proyecto educativo diseñado para trabajar la tapia como soporte de las identidades poliédricas de una comunidad que no se define en base a una única identidad común. Para ello, se planificó una serie de sesiones de taller –semanales y con una duración de dos horas cada una–, en un espacio cedido por el centro durante dos meses y medio: febrero - abril de 2019.

Intervenciones en el taller

La Sesión #1 tuvo como objetivo presentar una introducción sobre el origen de Stroke Art, y exponer el porqué de intervenir en el lugar propuesto a las personas participantes del taller, así como la técnica que se iba a trabajar: *stencil*. Para ello, se expusieron referentes que hubieran trabajado con el estarcido y otras técnicas afines al arte urbano, como Banksy o Candy Chang. Más allá de la técnica, se hizo hincapié no solo en el medio o soporte utilizado, sino en el propio hecho de intervenir el espacio con un mensaje que invita a ser habitado.

Posteriormente, la Sesión #2 perseguía trabajar con fotos propias o ajenas que ejemplificaran el *genius loci* del lugar, es decir, los valores culturales del barrio y del centro educativo: etnografía visual o “hemeroteca visual” (Chamizo-Nieto, 2017). Tras una puesta en común, a modo de lluvia de ideas, se generó un debate para identificar los temas de mayor interés. Se consensuaron cinco temas que permitieran clasificar las imágenes en grupos o temas de intervención visual: (1) pesca, (2) educación, (3) barrio, (4) culto y (5) relación del centro con su entorno. La selección de estos cinco temas permitía ordenar los diferentes motivos que pudieran traspasarse a la tapia, unos motivos que iban a estar cosidos a través de una red que los articulara e hilara.

Seguidamente, la Sesión #3 se organizó en grupos de trabajo por temática para empezar a realizar composiciones con las imágenes aportadas por las personas participantes, gracias a la técnica del *collage*. El hecho de recurrir a esta técnica responde, por un lado, a la facilidad de poder estructurar y sintetizar los diferentes componentes significativos que con-

² El proceso está documentado de manera audiovisual en el programa de Radio y Televisión de Andalucía (RTVA) Tesis (González-Aragón, 2019).

forman una imagen: formas o elementos figurativos tanto desde su contorno como de su propia estructura. Por otro lado, esta técnica facilita la construcción de nuevas imágenes que se construyen a partir de retales de otras. Para ello, se trabajó la composición a través de recortes de las mismas fotos y dibujos propios –técnica mixta– para construir una imagen que representara una de las cinco temáticas propuestas.

Para la Sesión #4 los collages estaban armados y listos para iniciar el proceso de traspaso de los motivos a las plantillas propias del estarcido. Esto requería trabajar primero la abstracción para simplificar las composiciones por medio de líneas y contornos (ver Figura 1). En esta sesión las personas participantes debían entender la complejidad del proceso: discernir entre lo que sí era esencial de la imagen y lo que era anecdótico o centrado en el detalle. Para ello, se utilizó el rotulador por el grosor de su línea y la fluidez del trazo denso y opaco, para, así, hacer hincapié en cómo la línea tomaba un papel protagonista a la hora de definir contornos y siluetas.



Figura 1. Miembros del grupo temático barrio durante el taller en la Sesión #4: proceso analógico de la imagen ráster a la imagen vectorial. Fuente: fotografía de Antonio Rengel Domínguez.

Asimismo, ya en la Sesión #5 y Sesión #6, había que separar por capas, con la ayuda del papel cebolla, cada composición ya simplificada por colores. Esta selección de colores o gama cromática perseguía dar unidad al mural de la tapia, aunque la elección de qué colores se aplicarían a cada composición era libre. Durante la Sesión #7 y la Sesión #8, cada capa que formaba parte de una única composición se traspasó a un acetato cal-

cando con rotuladores, para, posteriormente, perforarlos con la ayuda de unas tijeras. Se otorgaba, así, la cualidad de multiplicidad a la imagen creada: la imagen desarrollada no era única, sino una imagen con capacidades de reproducción. Así, esta se replicaría como si de una estructura modular se tratase, desplazándose ya no solo al espacio del muro, sino incluso a otros soportes (ver Figura 2).



Figura 2. Composición del barrio El Palo (2019) sobre tablero de densidad media con formato 30x50 cm, técnica estarcido y pintura de aerosol. Fuente: diseño del grupo temático barrio, plantilla del profesor de Dibujo del SAFA-ICET: José Rueda Zafra, y ejecución de la obra y fotografía de Francisco José Chamizo-Nieto.

Intervenciones en el espacio público

Paralelamente a la Sesión #6, durante las tres últimas semanas del proyecto de intervención artística, se inició el trabajo en el espacio público con la construcción de una red física que

se estampó en la tapia, a modo de negativo, reservándose el espacio para los motivos –formatos A3– trabajados en las sesiones de taller. Para ello se necesitó la ayuda de un andamio móvil, pintura de *spry*, guantes y mascarillas (ver Figura 3). A medida que cada una de las personas participantes tenía finalizado su motivo y encontraba disponibilidad a lo largo de las sesiones fijadas para la intervención artística en la calle, se iban estampando plantillas/composiciones junto con un lema que titulaba y enunciaba más de uno de los grupos temáticos de intervención visual: (1) *Aquí encuentras paz*, (2) *Ayer, hoy, siempre*, (3) *Devoción y tradición paleña*, (4) *Entra y enriquécete*, (5) *La fe que mueve a todo un barrio*, (6) *SAFA abierto al mar y al Palo*, y (7) *Un barrio lleno de vida*.



Figura 3. El espacio público como lugar de recepción del arte. Fuente: fotografía de Antonio Rengel Domínguez.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El caso de estudio que ocupa el presente artículo es el resultado de un proyecto de intervención artística en un espacio y lugar específicos, y en un tiempo concreto. Al consistir en un estudio de caso, la propia casuística no permite construir generalidades sobre la propia práctica. Aun así, el análisis y discusión que esta genera sí permite aprender de la misma y definir categorías que describan la experiencia.

En relación a la etnografía visual participativa trabajada de manera colectiva en el taller, es destacable cómo el uso de la fotografía fue integrado de diferente forma, pero igualmente aceptada, por parte de las personas participantes a pesar de la amplia horquilla

generacional. Por un lado, los jóvenes, al ser nativos digitales, tenían totalmente integrado como algo cotidiano la fotografía a la hora de documentar y registrar vivencias, experiencias y valores del barrio. Por otro lado, las generaciones que habían participado de una versión analógica recurrían a los álbumes de fotos, obras pictóricas y recortes de prensa ilustrados. Este salto generacional permitió que existiera un diálogo en un doble sentido: por un lado, contar lo que fue El Palo acercó la historia viva de un barrio a la juventud a partir de fotos históricas que registraban las transformaciones urbanas, hitos, rincones y origen de edificios icónicos, gracias al archivo del centro y la asociación de vecinos, y las fotografías personales recogidas en álbumes; por otro lado, la visión de la juventud manifestaba qué cosas les ocupaba y preocupaba del barrio, a qué daban valor y cuál era la herencia que compartían con las generaciones mayores. Esta visión poliédrica de un mismo lugar fue muy rica por la cantidad de aprendizajes adquiridos a partir del relato de anécdotas personales que se compartieron y que, lejos de reescribir la historia del barrio, acercaron las posibles diferencias intergeneracionales: una vía para deconstruir y, posteriormente, (re)construir nuestra imagen del lugar.

No sabía que cuando el mar estaba enrarecido, el agua llegaba a entrar por el patio del colegio... y tenían que salir los estudiantes por la tapia trasera... ni que algunas clases se hacían al aire libre en la arena cuando hacía buen tiempo (estudiante, observación, Sesión #2, 15-2-2019).

A partir de la puesta en común de las fotografías, se consensuaron cinco temas de intervención visual expuestos anteriormente. A partir de estos, se dinamizaron grupos por tema integrados por quienes se sentían más cómodos trabajando en una línea temática. Sin embargo, era difícil entenderlos como temáticas aisladas porque existían relaciones entre más de una. Por eso, más allá de compartir temáticas como si fueran ajenas entre ellas, el objetivo era trabajar con un mensaje por temática –que se podía contaminar del resto de temas y, de hecho, así fue– para reflexionar sobre cómo transmitirlo a través de la imagen y los colores propuestos para darle unidad a la intervención mural. Dentro de cada grupo se trabajaba de manera asamblearia con cada una de las composiciones propuestas. Esto generó muchos debates para la búsqueda de acuer-

dos y el consenso del grupo. Para evitar posibles imposiciones, los dinamizadores de las sesiones-talleres facilitaban, lejos de propiciar el pensamiento convergente, que las diferentes sensibilidades fueran representadas.

Participar de un proceso creativo donde no se partía de una imagen fija a trasladar al espacio público permitió dar espacio al pensamiento divergente con la aportación de la comunidad educativa. Así, al mismo tiempo que se evitaba el hecho de producir por mimesis un boceto cerrado o imagen producida *a priori*, también había que desmontar el mito de la destreza para poner en valor el proceso. Sin embargo, el hecho de enfrentarse al “folio en blanco” por parte de las personas participantes y la apelación de estas a una presupuesta falta de habilidad estaban latentes durante las primeras sesiones:

Yo nunca he dibujado bien y no sé cómo empezar... ¿Esto cómo puedo dibujarlo? ¿Cómo lo harías? Necesito que me eches una mano (familiar, observación, Sesión #6, 22-3-2019).

El devenir de las sesiones hizo que las personas implicadas tomaran consciencia de que la producción artística no está relegada de forma exclusiva a una minoría, sino que es algo que fluye una vez que se le pierde el miedo a “ensuciar el folio”. Esta reconstrucción sobre la propia práctica creativa se hizo evidente, sobre todo, una vez que cada participante estampaba las plantillas que habían generado colectivamente y se sorprendía con el acabado, cuando se veía el resultado de un proceso en el que no terminaba de visualizarse el diseño que a lo largo de cada sesión se había ido definiendo.

La puesta en valor del espacio físico por medio del arte urbano ha permitido poder alejar el foco del objeto artístico a la propia producción del espacio público. El límite norte del centro, a lo largo de una tapia completamente ciega, hacía de esta trasera un espacio sin uso y residual, pero con potencial para poder revertir su situación. Con esta actitud, este borde se concibió como el soporte físico de unos valores vinculados al centro y al barrio, como un espejo donde ambos, residentes locales y comunidad educativa, pudieran sentirse reflejados y establecerse, así, un diálogo. Cuando tuvieron lugar las intervenciones en el espacio público, no hubo ninguna actitud pasiva delante de la tapia por parte de quienes participaron: fue la

ocasión en la que podían vivenciar la técnica del estarcido con botes de *spry* gracias a toda la planificación y estudio sobre la técnica que habían preparado en el taller.

Antes incluso de finalizar la producción artística, durante las intervenciones en el espacio público ya se empezaba a evidenciar la influencia que estas tuvieron en los propios patrones de conducta y de relación con el lugar: la velocidad de los vehículos se redujo considerablemente, minimizándose, así, el carácter de carretera que jalona la tapia –efecto sorpresa–; la propia intervención invita a recorrer la tapia –efecto llamada–; y el mural minimiza el impacto de la vía rodada al otro lado de la calzada, donde se encuentra una zona verde equipada con un parque infantil y amplias áreas de estancia –efecto catalizador–.

¡Mirad! Los coches no van tan disparados porque quieren ver el mural. Le está gustando a la gente cómo está quedando (estudiante, observación, 6-4-2019).

A modo de evaluación final, el proyecto de intervención artística propuesto ha permitido definir la identidad poliédrica de una comunidad local que se mueve por unas vivencias, tradiciones y costumbres compartidas. Aquí el proceso creativo ha facilitado poder trabajar con los universales –emociones vinculadas al recuerdo y a la propia experiencia–, ya que la Educación Artística persigue, más allá de un resultado o acabado concreto –siempre desde unos mínimos–, poner en valor el proceso. Esta apuesta por poner el foco en el propio proceso ha alimentado la motivación del grupo implicado por cuidar el centro educativo, de poner en valor qué papel tiene este en su vida junto con el barrio y, lejos de embellecer o engalanar la imagen del centro, visibilizar los valores que transmiten.

Bajo este paraguas se ha podido generar apego, puesto que estos valores compartidos han alimentado el ímpetu creador de forma colectiva. En este sentido, las propias sesiones en el taller e intervenciones en el espacio público han conseguido construir un sentimiento de comunidad, y las temáticas propuestas han guiado la interacción con la obra. Además, al tratarse de una obra en construcción donde toda la comunidad implicada podía sentirse reflejada, se ha anulado cualquier posibilidad de alienación, lo que ha permitido facilitar la implicación personal y de grupo a través de la

participación en espacios relacionales. Así, las interacciones y los lazos sociales que se han tejido han propiciado la construcción de una identidad de grupo que se ha ido reforzando a lo largo de todo el proceso creativo.

Habéis conseguido movilizar a mucha gente: al colegio, estudiantes y su familia, afiliados de la asociación de vecinos, antiguos alumnos... Gracias por la experiencia (estudiante, entrevista, 11-4-2019).

CONCLUSIONES

El arte urbano se presenta, a la luz del estudio presentado, como un recurso didáctico esencial de la Educación Artística. Por ello, debemos pensar cómo darle espacio al arte en el currículum y en las aulas: ¿qué propósitos educativos perseguimos?, ¿nos orientamos al aprendizaje de técnicas o estas quedan al servicio de un objetivo superior?, ¿cuál es el lugar de la Educación Artística en las escuelas y el del equipo docente en los equipos educativos? Estas cuestiones, pensadas desde el proyecto *La red que nos une*, nos señalan a un mismo lugar: la obligación de posicionarnos de forma activa en la reivindicación por un espacio central de la Educación Artística en los planes curriculares, así como en los proyectos educativos de los centros.

Rescatado las preguntas que abren el trabajo, la época de la globalización viene vaciando de significado el legado cultural de las comunidades locales. Las grandes corporaciones ocupan el lugar de las viejas generaciones, haciendo que los jóvenes vivan en una ausencia de identidad y de vínculo con la comunidad. La cultura hegemónica se construye desde referentes internacionales que obedecen a intereses privados, al tiempo que nos desentendemos de las singularidades históricas de nuestro entorno más cercano. Nos encontramos así con la sociedad individualista que caracteriza nuestra época. Es necesario e inaplazable en este contexto repensar el papel de la escuela y orientarla a una posición de lucha contra-hegemónica que recupere los lazos con nuestro vecindario y convierta los barrios en espacios habitados.

En relación a las limitaciones de la investigación, es necesario señalar la capacidad del equipo de investigación para abordar todas las implicaciones, tanto sociales como para cada participante, que ha tenido el proyec-

to. Mientras que han participado un total 44 personas, la investigación ha contado con tres investigadores y un tiempo limitado para ello. Lo cual reduce las posibilidades de conocer en profundidad la experiencia de todas las personas participantes. Asimismo, como apertura del estudio, se propone continuar investigaciones en esta línea siguiendo un proceso participativo, de co-creación (Martín-Alonso, 2019). Es decir, generar espacios de participación en la propia investigación, de manera que investigación y propuesta educativa entren en relación, permitiendo así al profesorado poner en juego sus inquietudes así como las necesidades del centro.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto resulta de la colaboración de la comunidad educativa SAFA-ICET y la asociación de vecinos El Palo por la implicación y facilitación de medios técnicos; a la Fundación Málaga por financiar el proyecto; al Área de Participación Ciudadana, Migración, Acción Exterior, Cooperación al Desarrollo, Transparencia y Buen Gobierno, y a la Junta Municipal de Distrito 2 Este por financiar el proyecto y la gestión urbanística; a M. C. Copigrafía S. L. (Copicentro) por los medios materiales y fungibles; a la Empresa Malagueña de Transportes Sociedad Anónima Municipal, por la difusión; a la agencia de marketing S. Coop. And. Yakrea y a Antonio Rengel Domínguez (colaborador del colectivo Stroke Art) por la documentación y postproducción de material audiovisual; y al programa de televisión Tesis por dar cobertura al proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. (2ª ed.). Madrid: Catarata.
- Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns D'animació i Educació Social: Revista Semestral Para Animador@s y Educador@s Sociales*, 27, 1-12. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index_htm_files/Arte_urbano.pdf
- Allepuz-García, P. (2014). El *Street Art* y la (in)cultura urbana: el ejemplo de Córdoba. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 137-151. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.

v26.n1.41107

- Augé, M. (2000). *Los «no lugares»: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Báscones, P. (2009). El arte público como agente de revitalización urbana mediante la participación ciudadana. En B. Fernández-Quesada y J. P. Lorente (Eds.), *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana* (pp. 145-161). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Bloomberg Associates, Street Plans y Piechocki, R. (2019). *Asphalt Art Guide: How to Reclaim City Roadways and Public Infrastructure with Art*. <https://asphaltart.bloomberg.org/guide/>
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. (Ed. F. Lebenglik; 2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En C. Eslava, y I. Cabanellas (Coords.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 181-196). Barcelona: Graó.
- Careri, F. (2009). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Chamizo-Nieto, F. J. (2017). *La Educación Artística en la era de la sociedad digital: Identidad, Contexto y Entorno en la Cultura Visual*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/14734>
- Cornella, A. (2010). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. (2ª ed.). https://www.instituteofnext.com/wp-content/uploads/2018/02/948_infoxicacion.pdf
- Debord, G. (2010). *La sociedad del espectáculo*. Sevilla: Doble J.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gama-Castro, M. M. y León-Reyes, F. (2016). Bogotá arte urbano o graffiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.49933
- González-Aragón, S. (director). (2019, 18 de mayo). Arte urbano y colaborativo para la convivencia [sección de programa de televisión]. En I. Gallego (productor ejecutivo), *Tesis*. Cedecom. <https://www.canalsur.es/multimedia.html?id=1434225&jwsourc=cl>
- González, C., Gómez-Isla, J., del Río, V. y Santamaría, A. (2017). El papel del arte contemporáneo en la dinamización social del entorno urbano. Un estudio de caso: El barrio del Oeste en Salamanca. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 299-315. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53165>
- Grané-Feliu, P. (2019). Educación comunitaria a través de graffiti y arte urbano con jóvenes: investigación-acción y etnografía visual en Collblanc-La Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat). *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 14, 3-19. <https://doi.org/10.5209/arte.62284>
- Grané-Feliu, P., Rifà-Valls, M. y Essomba-Gelabert, M. A. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del graffiti y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 12, 61-78. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57562>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Jacobs, J. (2011). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. (2ª ed.). Navarra: Capitán Swing.
- Kwon, M. (2002). *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Lacy, S. (Ed.) (1996). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. (2ª ed.). Seattle: Bay Press.
- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- Llorens-Alonso, J. (2014). *Graffiti en Elche: las paredes urbanas como recurso para la Educación Artística*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/28473/>

- López-Rodríguez, S. (2005). *Orientación y desorientación en la ciudad: la teoría de la deriva. Indagación en las metodologías de evaluación de la ciudad desde un enfoque estético-artístico*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/823>
- Luque-Rodrigo, L. (2016). Arte relacional en la calle. Casos de conservación colectiva. *Ge-Conversación*, 10, 117-125. <https://doi.org/10.37558/gec.v10i0.405>
- Lydon, M. y Garcia, A. (2015). *Tactical Urbanism: Short-term Action for Long-term Change*. Washington D. C.: Island Press.
- Lynch, K. (2008). *La Imagen de la Ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular: Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extension of Man*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Mould, O. (2014). Tactical Urbanism: The New Vernacular of the Creative City. *Geography Compass*, 8(8), 529-539. <https://doi.org/10.1111/gec3.12146>
- Paisaje Transversal. (2018). *Escuchar y transformar la ciudad: Urbanismo colaborativo y participación ciudadana*. Madrid: Catarata.
- Palacios-Garrido, A. (2005). *La comprensión del entorno construido desde la educación artística: una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/13294/>
- Palacios-Garrido, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 57-76.
- Palacios-Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pérez-Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez-Sendra, R. (2017). El graffiti como recurso didáctico en el ámbito educativo. El caso de Granada. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 3, 64-82.
- Pérez-Sendra, R. (2020). *Escenas del graffiti en Granada: Una esfera pública de tensión estética y política*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/63493>
- Perniola, M. (2016). *El arte expandido*. Madrid: Casimiro.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco: Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tati, J. (director) (1958). *Mon oncle*. [película]. Gaumont, Specta Films, Gray-Film, Alter Films.
- Vadillo-Hurtado, L. y Möller-Recondo, C. (2015). El arte inminente en el no lugar: aportes para el estudio del fenómeno graffiti. *Etnicex: Revista de Estudios Etnográficos*, 7, 127-136.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

MUSICOLOGÍA Y TICs

**¿POR QUÉ SE PIERDE TANTO TIEMPO ANTE
EL INSTRUMENTO?
EL MÉTODO DE COSO MARTÍNEZ PARA
APRENDER A ESTUDIAR Y TOCAR UN
INSTRUMENTO MUSICAL DE FORMA MÁS
EFECTIVA**

**WHY IS TIME OFTEN MISUSED WHEN PRACTICING A MUSICAL
INSTRUMENT? THE METHOD OF COSO MARTÍNEZ FOR LEARNING
HOW TO PRACTICE AND PLAY A MUSICAL INSTRUMENT MORE
EFFECTIVELY**

Bohdan Syroyid Syroyid

Universidad de Castilla-La Mancha



RESUMEN

Tocar un instrumento (1992/2014) de José Antonio Coso Martínez se ha convertido en un clásico de la literatura española en el ámbito de la didáctica de los instrumentos musicales. En el presente artículo se incluyen fragmentos de una entrevista realizada a su autor en junio de 2021, donde se relata el largo proceso de gestación del libro y las fuentes de inspiración que motivaron su escritura. Además, se profundiza en el método de estudio propuesto en *Tocar un instrumento* destacando dos necesidades clave. Primero, la necesidad de organizar el estudio de modo que se aproveche al máximo el tiempo invertido con una atención sostenida. Segundo, la necesidad de desarrollar hábitos de estudio adecuados que fomenten un aprendizaje más autónomo, más consciente y menos dependiente de una retroalimentación constante por parte del profesor. Finalmente, se aportan algunas breves reflexiones personales contextualizando el método de Coso Martínez en relación a los cuatro niveles de aprendizaje de Broadwell y las fases del desarrollo cognitivo piagetiano.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de los instrumentos musicales, *Tocar un instrumento*, José Antonio Coso Martínez.

ABSTRACT

Tocar un instrumento [To Play an Instrument] (1992/2014) by José Antonio Coso Martínez has become a classic of the Spanish literature in the field of didactics of musical instruments. This article includes fragments of an interview held with its author in June 2021, which narrates the long preparation of his book and the sources of inspiration that motivated him to write it. In addition, a commentary is provided on the method described in the book for learning how to practice a musical instrument highlighting two key needs in the instrumental practice. First, the need to organize practice time in a way that it allows to make the most out of the invested time with sustained attention. Second, the importance of developing adequate study habits that promote a more autonomous and more conscious learning, and less dependent on continuous feedback from the teacher. Finally, some brief personal conclusions are provided reflecting on Coso Martínez's method in relation to Broadwell's four levels of learning and the stages of the Piagetian cognitive development.

KEYWORDS

Didactics of musical instruments, *To play an instrument*, José Antonio Coso Martínez.

LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

En la inmediatez que caracteriza el siglo XXI, son cada vez más populares las publicaciones y los materiales didácticos que prometen enseñar a aprender un instrumento musical en tiempo récord. *Piano in 21 days, How to Play Violin in 14 Days, Play the Guitar in 30 Minutes*, son algunos ejemplos de los títulos que se utilizan como campaña de marketing para atraer a los estudiantes a aprender a tocar un instrumento musical. Sin embargo, estos entusiasmados estudiantes frecuentemente acaban por abandonar el estudio del instrumento ante la aparición de las primeras dificultades, siendo víctimas de un mensaje erróneo: aprender a tocar un instrumento musical en poco tiempo y sin esfuerzo. La realidad es que el aprendizaje instrumental requiere de múltiples años de dedicación, un importante esfuerzo guiado de forma adecuada y un constante desafío de las habilidades cognitivas, motoras y emocionales de cada individuo. ¿Cuánto tiempo se necesita realmente para aprender a tocar un instrumento?

En España, el sistema actual de enseñanzas musicales regladas asigna unos 15 años de formación al aprendizaje instrumental: 4 años de conservatorio elemental, 6 de profesional, 4 de grado superior y 1 al máster. Realmente, uno nunca deja de aprender a tocar un instrumento. Según Lyons (1959):

El violonchelista más destacado del mundo, Pablo Casals, tiene 83 años. Le preguntaron un día porqué seguía estudiando cuatro y cinco horas al día. Casals respondió, "Porque creo que estoy haciendo progreso". [The world's foremost cellist, Pablo Casals, is 83. He was asked one day why he continued to practice four and five hours a day. Casals answered, "Because I think I am making progress]. (p. 30).

Si bien el aprendizaje musical es un aprendizaje de por vida, la formación inicial para tocar un instrumento cuenta con unos objetivos, unos contenidos y unas metodologías delimitadas. La finalidad de esta formación instrumental debería estar orientada a dotar al alumno de herramientas que faciliten la autorregulación de su aprendizaje para asentar las bases del aprendizaje continuo. Sin embargo, la formación que ofrecen los conservatorios a los profesores de música está más bien orien-

tada al perfeccionamiento de la técnica y la expresión en la interpretación musical propia. No se estudian las didácticas específicas de los instrumentos musicales para enseñar a cómo aprender a tocar un instrumento musical. Todo ello, anima a reflexionar profundamente sobre la necesidad de plantear cambios en el sistema educativo que permitan garantizar a los profesores una formación sólida en la didáctica de los instrumentos musicales.

Riveiro Villodres (2014), tras realizar un análisis de los planes de estudios españoles, indica que hasta 1995 no existían apenas asignaturas en la formación del profesor de música que traten aspectos didácticos o pedagógicos. A partir del año 1995, se creó la especialidad de pedagogía en los Conservatorios Superiores de Música, titulación ofertada en menos de la mitad de los conservatorios. Actualmente, esta titulación es únicamente requerida para la impartición de clases de lenguaje musical en Conservatorios Elementales y Profesionales. Estas deficiencias en la formación docente contribuyen a reforzar el prejuicio de que la enseñanza es una segunda opción para el músico, mientras que la interpretación musical con una carrera concertista o una orquesta prestigiosa es lo deseable. En relación a este problema, Paul Harris (2012/2015), en su libro *The Virtuoso Teacher* indica lo siguiente:

Existe la creencia de que enseñar es un acto de segunda clase. No lo es. Puede llegar a serlo si se aborda con una actitud de segunda clase, pero si deseamos hacer el trabajo realmente bien, entonces ese estatus cambia pronto: la enseñanza es una profesión de enorme importancia que siempre debe gozar de un alto nivel en la sociedad. [There is a belief that teaching is indeed a bit of a second-class act. It isn't. It may become so if approached with a second-class attitude, but if we desire to do the job really well then that status soon changes – teaching is an enormously important profession should always enjoy seriously high standing in society] (Harris, 2012/2015, p. 7).

Para revalorizar la importancia que tiene la enseñanza musical en la sociedad, es importante que se reconozca a la didáctica de los instrumentos musicales como una disciplina independiente. En el artículo titulado *¿Existe una didáctica del instrumento musical?*, Jorquera Jaramillo (2002) argumenta que la didáctica instrumental debería enmarcarse como una di-

dáctica especializada dentro del campo de las didácticas de la música. Esta última interactúa con la pedagogía, la psicología de la educación y la psicología musical, disciplinas que cuentan con un importante corpus de literatura científica. No obstante, son realmente escasas las publicaciones existentes en castellano sobre la didáctica de los instrumentos musicales. Aunque en los últimos años se está viendo un cierto incremento en el número de publicaciones, dichas publicaciones principalmente están en inglés (Johnston, 2004, Stinger, 2005, Harris, 2012/2015). Desafortunadamente, esta barrera lingüística se refleja en una desconexión entre los avances en el campo de la didáctica de los instrumentos y su aplicación a la práctica docente en los conservatorios.

Villalobos Medina (2018) argumenta que la tradición ha contribuido a segmentar el músico teórico del músico práctico que toca un instrumento. Consecuentemente, esta segmentación ha favorecido a las publicaciones más generalistas orientadas a los beneficios de la música y el desarrollo cognitivo, psicomotriz y socio-emotivo desde el punto de vista de la audición musical, siendo más escasas las publicaciones especializadas sobre cómo se enseña y se aprende a tocar un instrumento con los beneficios que esto conlleva. La pregunta clave es ¿cómo hacer el aprendizaje instrumental más efectivo? Una de las publicaciones pioneras en castellano en el campo de la didáctica de los instrumentos musicales es el libro *Tocar un Instrumento* de José Antonio Coso Martínez, objeto de estudio del presente artículo.

COSO MARTÍNEZ Y TOCAR UN INSTRUMENTO

José Antonio Coso Martínez (n. 1956, Madrid) es un profesor de piano que desarrolló su carrera docente empezando en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla y continuando en el Conservatorio *Francisco Guerrero* de Sevilla desde el año 1981 hasta su jubilación en el año 2018. Durante estos 38 años, en alternancia con la docencia del piano, Coso Martínez asumió la dirección del centro contribuyendo a la transformación del Conservatorio Elemental *Francisco Guerrero* en Conservatorio Profesional. Inició y terminó sus estudios de piano con Rafael Solís y Peiró, primer premio del Concurso Internacional de Piano de Jaén. En el campo de la didáctica de los instrumentos destaca su libro *Tocar un instrumento*, pu-

blicado en 1992, revisado, ampliado y reeditado en 2002 y 2014.

Otros proyectos y publicaciones de Coso Martínez incluyen *La guía didáctica de la programación didáctica de aula de piano*, la *Programación didáctica de aula y 17 patrones didácticos de piano*, el método SHERPA (Seguimiento Horario, Evaluación y Rendimiento en el Proceso de Aprendizaje), los *Cuadernos de Aprendizaje Inductivo (CAI)*, el *Método de Aprendizaje Contrapuntístico (MAC)*, por citar algunos. Además, entre 2008 y 2016 Coso Martínez se mantuvo como escritor activo de varios blogs acerca de problemas educativos relacionados con el aprendizaje de un instrumento y el sistema de educación. Es importante la labor de difusión que realizó en el campo de la didáctica de los instrumentos a través de abundantes charlas, cursos, ponencias y seminarios.

Centrándonos en el libro, *Tocar un instrumento* tuvo una larga gestación desde 1981—año en el que Coso Martínez empezó a dar clases a cursos elementales en el Conservatorio de Sevilla—hasta su publicación en 1992. Los primeros años fueron caracterizados por algunas experiencias particularmente frustrantes que motivaron la necesidad de escribir un libro para sus propios alumnos, siendo las mayores limitaciones la gran cantidad de alumnos, el tiempo y el espacio.

En 1981 comencé mi trabajo docente en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla, que por aquel entonces era el único conservatorio de la provincia y reunía en un mismo edificio los tres grados: elemental, medio y superior... Me asignaron un montón de alumnos y recuerdo esos días con un poco de tristeza, porque parecía una sala de la seguridad social de por aquel entonces. Un aula bastante grande, llena de niños. Yo recuerdo que tuve que coger esos minuteritos de cocina que había antes, porque no había móviles ni cosas tan sofisticadas como ahora, y poner diez minutos por alumno, porque es que no había tiempo... Entonces allí me di cuenta, que tenía que hacer algo y fue cuando empecé a proyectar ese libro [*Tocar un instrumento*], que en principio eran unos apuntes que yo iba haciendo e iba pasando a los alumnos, para que fuesen aprendiendo a estudiar. El estudio como norma general... La inspiración vino de la necesidad de enseñar algo sin tiempo. Sin tiempo en clase, sin tiempo lectivo. Entonces, empecé a darle vueltas. Empecé a ver de qué manera podía ayudar a los

alumnos. Les iba dando pautas. Esas pautas yo las iba aplicando también en mi propia experiencia porque yo no me considero que haya sido un alumno o un músico virtuoso, ni mucho menos. Me ha costado mucho conseguir las cosas (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

La idea clave que motivó a la concepción del libro fue la optimización del tiempo de estudio. Lo que inicialmente surgió como necesidad docente, se convirtió en un manual para la mejora del estudio, argumentando que en el instrumento musical se pierde mucho tiempo innecesario. Es bastante menor el tiempo que se necesita para aprender una obra musical, que el que generalmente se dedica a esta tarea. Con ello, Coso Martínez propone en *Tocar un instrumento* un método de estudio más efectivo y más autónomo, fruto de ocho años de reflexión y experimentación (1981-89):

Fue un proyecto y un proceso largo, porque, aunque yo tenía las cosas en la cabeza, iba descubriendo cosas nuevas cada vez que me enfrentaba a una obra o me enfrentaba a una dificultad, ¿no? Iba viendo posibles soluciones. Me di cuenta de que no se necesitaba tanto tiempo para aprender las cosas, para aprender la partitura. Todos esos años fueron de reflexión, de ir anotando cosas. De ir preguntando a los alumnos: – “¿Te ha ido bien esta cosa? ¿o no te ha ido bien?” Un poco la metodología ensayo y error. – “Prueba esto, y a ver... ¿te ha ido bien?” – “No” – “Entonces hay que cambiarlo. Prueba esto y a ver...” – “Sí” – “Bien, pues esto funciona” (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

No obstante, el ritmo ajetreado de las obligaciones docentes, así como diversas circunstancias personales y familiares demoraron en doce años el proceso de publicación del libro. El impulso que ayudó a llevar el libro a su redacción final y consecuente publicación fueron los dos años de excedencia disfrutados entre 1989-1991 en los que Coso Martínez pudo desconectar de sus responsabilidades docentes y las actividades del Conservatorio.

Me cogí dos años de excedencia, pues en el 89, unos amigos de Estados Unidos nos invitaron a mi mujer y a mí a pasar una temporada y nos fuimos. Estuvimos en Nueva York y luego hicimos una gira también por Sudamérica... Claro, de

alguna manera aproveché esa oportunidad para redactar el libro, porque ideas y apuntes tenía muchos, pero me faltaba tiempo y tranquilidad para escribir (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

Tras una década de gestación, *Tocar un instrumento* vio la luz en 1992 con su primera edición. La reedición de 2014 presenta algunos cambios cosméticos menores (como, por ejemplo, el cambio del subtítulo que refleja mejor los contenidos del libro), así como alguna pequeña expansión de ciertas secciones. En total, el libro se divide en tres partes y doce capítulos. La primera parte se centra en aspectos relacionados con la definición de un método para el estudio de un instrumento musical. La segunda parte versa sobre la importancia de una actitud adecuada por parte del alumno en relación al estudio del instrumento musical y, además, se aportan algunos apuntes sobre gestión escénica. Finalmente, la tercera parte presenta reflexiones docentes sobre el desarrollo de una clase instrumental y las relaciones que se entablan en esta. *Tocar un instrumento* fue presentado con las siguientes palabras por la destacada pianista Ana Guijarro (n. 1955), catedrática de piano del Conservatorio Superior de Música de Madrid:

Nos encontramos, pues, con un libro de máxima utilidad. Nunca se había escrito hasta ahora de forma tan amplia y meticulosa sobre el vasto mundo del aprendizaje de un instrumento. Confío en que será de gran provecho tanto para el alumnado mínimamente familiarizado con su instrumento, como para el profesional y pedagogo (Ana Guijarro, 1991, citada en Coso Martínez, 1992/2013, p. 8)

Las palabras de Ana Guijarro reconocen justamente la esencia del libro: el *aprendizaje de un instrumento* musical. Este aprendizaje parte de la premisa de que no basta con tener mucho entusiasmo por aprender y montar una obra. Para que el aprendizaje sea efectivo y se aproveche el tiempo invertido en el estudio del instrumento, es necesario contar con un método de estudio efectivo experimentado. En una entrevista personal con el autor, Coso Martínez indicó:

Lo que yo he querido y quiero transmitir a través

de *Tocar un instrumento* es que el profesor no se debe contentar con enseñar. O sea, la función del profesor no es solo enseñar, sino garantizar que esa enseñanza es aprendida por el alumno ... La idea del libro es esa; es decir, dar pautas al alumno para que aprenda por sí mismo y al profesor para que enseñe a aprender (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

Estas pautas se han convertido en un manual de referencia en la didáctica de los instrumentos musicales a nivel nacional. Según Google Scholar, el libro de Coso Martínez ha sido citado en más de 36 trabajos académicos, desde tesis doctorales hasta artículos de investigación publicados en revistas de impacto. También, fue positiva la crítica recibida en las reseñas del libro. Serrano (2013) indicó lo siguiente: "José Antonio Coso Martínez nos ofrece un texto de consulta a profesores, alumnos o familiares de los mismos donde encontrar muchas respuestas a preguntas cotidianas en el estudio de un instrumento" (párr. 1). *Tocar un instrumento* aporta estas respuestas de una forma clara y concisa debido a su estilo directo, sintético y organizado mediante múltiples encabezados. En palabras del propio autor, este estilo de escritura fue fruto de un largo proceso de depuración.

A mi mujer le hubiera gustado ser músico, pero a su familia no... Hizo la carrera de pedagogía... Y bueno, me ayudó mucho. En principio mi forma de escribir era bastante retórica, muy retorcida, dando muchas vueltas a las ideas y ella me iba puliendo. – "¡Esto no hay quien lo entienda! ¡Tienes que simplificarlo! A ver, ¿tú qué quieres explicar con esto?" – "Pues yo quiero explicar esto" – "Pues dílo así de sencillo. No te enredes tanto". Me ayudó mucho y, por supuesto, el libro está dedicado a ella (José Antonio Coso Martínez, Comunicación personal, 2021).

Entre las obras que referencian y citan al libro de Coso Martínez, destaca el trabajo de Tripijana Muñoz (2017) donde se realiza un estudio acerca de las estrategias de práctica instrumental en alumnos del Grado Superior de Música. En este artículo se definen veintiún estrategias, diez de las cuales fueron descritas por Coso Martínez, entre otros autores. Estas estrategias incluyen la práctica fragmentada (estudio por secciones), la máxima concentración durante la ejecución, la adecuación

ergonómica, la auto-orientación a través de mensajes constructivos, la escucha autocrítica ayudada de grabaciones, la lectura precisa centrada en aislar las dificultades, el análisis, comprensión e interiorización armónico-formal, la visualización creativa (imágenes mentales, evocaciones), la práctica consciente con el foco de atención en el presente y el uso de mensajes constructivos auto-motivadores. Con ello, en este artículo nos centraremos en dos preguntas clave del método de Coso Martínez: ¿cómo aprovechar el tiempo que uno pasa con el instrumento? y ¿cómo adquirir autonomía y aprender a estudiar?

APROVECHAR EL TIEMPO DURANTE EL ESTUDIO DEL INSTRUMENTO

Coso Martínez (1992/2014) denomina la primera parte de su libro como "El método en el estudio, una clave para un óptimo resultado musical" (p. 13). Esta parte articulada en cinco capítulos se centra en analizar diversos aspectos relacionados con el estudio del instrumento. La ausencia de un método de estudio y de una atención sostenida puede llevar a una importante pérdida de tiempo. En este sentido, Coso Martínez diferencia el *tiempo global* dedicado al instrumento del *tiempo útil* que se traduce en avances y logros concretos. Otros factores que influyen a mejorar este rendimiento son las actitudes y las motivaciones del alumno en relación al estudio personal e individual.

Uno de los problemas más habituales del estudio instrumental es la impaciencia del alumno por oír el resultado sonoro final intentando tocar la obra al *tempo* final desde un principio. Coso Martínez es un gran defensor del estudio lento, concentrado, reflexivo y sistemático. Argumenta que, a la larga, el estudio lento es más rápido y más eficaz puesto que permite resolver las dificultades y evita tener que reaprender lo que se aprendió de forma apresurada o incorrecta. En relación a la impaciencia de querer tocar una obra a *tempo* rápido cuanto antes, Coso Martínez (1992/2014) indica que esto "conduce hacia hábitos perjudiciales y deficiencias de toda especie, al sacrificar la perfecta ejecución instrumental por el espejismo de una confusa e imprecisa interpretación a *tempo* de la obra" (p. 24). Con la finalidad de que el estudio lento no sea aburrido, es importante mantener durante el estudio una atención sostenida y centrada sobre todo tipo de detalles de la obra. Repetir y machacar

un pasaje de forma reiterada e inconsciente es muy perjudicial para el estudio, puesto que los resultados son impredecibles e incontrolados. ¿Qué elementos debería de tener el estudio reflexivo? Según Coso Martínez se debería:

- Definir los objetivos de estudio a corto, medio y largo plazo
- Concretar un cronograma, planificando las horas y la jornada de trabajo
- Desarrollar actitudes positivas que favorezcan resultados satisfactorios
- Expandir y enriquecer las estrategias y recursos del estudio

Coso Martínez define dos pilares en el aprendizaje instrumental: la técnica instrumental (general y específica) y la expresión musical (comprensión conceptual, musicalidad y aportación personal). Estos pilares están íntimamente interconectados entre sí. Coso Martínez (1992/2014) advierte a su lector de que se ha excluido la didáctica específica de cada instrumento al “exceder los planteamientos de este trabajo” (p. 33). Inicialmente, el método de estudio de *Tocar un instrumento* fue concebido para pianistas, pero progresivamente el autor se fue “dando cuenta que era aplicable a todos los demás instrumentos. Quitando las peculiaridades técnicas muy específicas de cada especialidad, la didáctica de los instrumentos, la enseñanza, es la misma” (Coso Martínez, 2021, comunicación personal). En la Tabla 1 se recogen cuatro bloques del aprendizaje instrumental desarrollados en un total de dieciséis elementos básicos.

Tabla 1 Bloques del aprendizaje instrumental general

Bloques	Elementos básicos
Técnica instrumental general	1. Lectura: teórica, aplicada 2. Digitación 3. Precisión motora, rítmica, vertical, horizontal 4. Igualdad: frecuencia e intensidad 5. Velocidad progresiva 6. Sonido: afinación, calidad, tímbrica 7. Indicaciones complementarias: dinámicas (puntuales, temporales, progresivas), articulaciones, catalizadores temporales (modificadores de tempo), expresivas, grafías no convencionales 8. Memoria: gráfica, auditiva, inercial, topográfica, reflexiva, global
Comprensión conceptual	9. Análisis formal, melódico, rítmico, armónico, estilístico 10. Estudio del paratexto: datos biográficos, fecha de composición, acontecimientos históricos, otros datos de interés de la obra
Musicalidad	11. Fraseo 12. Carácter 13. Agógica (aspectos dinámico-expresivos no escritos) 14. Convenciones interpretativas
Aportación personal	15. Originalidad (enfoque personal en la interpretación) 16. Motivación expresiva (sustrato íntimo de la obra)

Nota. Adaptación propia a partir de Coso Martínez (1992/2014, pp. 33-34)

Estos elementos aportan una visión más amplia del estudio del instrumento, indicando aspectos clave que deben tenerse en cuenta a la hora de aprender y perfeccionar la interpretación musical. Asimismo, se establecen tres fases en el aprendizaje de una obra musical: preparación, integración y maduración (Tabla 2). En estas fases se parte de la lectura teórica para llegar a la comprensión musical y concepción personal de la obra. En total, se detallan 24 aspectos que deben de ser atendidos dentro de las tres fases de estudio de una obra.

Tabla 2. Fases del estudio de una obra según Coso Martínez

Fases	Tipos de estudio de una obra	
Fase de preparación	Lectura teórica sobre la partitura e imaginando la interpretación. <i>Sin instrumento</i>	Verificación de la tonalidad, claves y compás
		Precisa determinación de la altura y duración de las notas
		Estudio teórico de las indicaciones complementarias
		Análisis formal, estilístico y armónico
		Aproximación a la expresión musical (fraseo, articulaciones...)
	Lectura aplicada de la partitura a velocidad cómoda (estudio lento). <i>Con instrumento</i>	Control auditivo de precisión, igualdad y sincronización
		Digitación: primera digitación revisada periódicamente
		Coordinación: dominio individual de cada mano
		Delimitación de secciones: identificación de dificultades
		Establecer el orden de prioridades y planificar el trabajo
Fase de integración	El objetivo principal es la resolución de dificultades técnicas	
	Aprender a escucharse. Grabar las interpretaciones propias	
	Desarrollo de la agudeza y precisión auditiva	
	Interpretación de indicaciones complementarias (dinámicas, cambios de tempi...)	
	Seguridad en la ejecución. Aumento progresivo de velocidad	
	Aspectos instrumentales específicos (p. ej.: pedal en el piano)	
	Fraseo: elementos técnicos, escritos e implícitos	
	Fluctuaciones del pulso interno (tensiones y distenciones)	
Fase de maduración	Análisis musical aplicado a la interpretación	
	Estudio del carácter, emociones, impresiones	
	Estudio histórico de la composición y publicación	
	Estudio biográfico del autor. Relación entre vida y obra	
	Imaginación creativa durante la escucha de grabaciones	
	Estudio comparado de grabaciones célebres: enriquecer la interpretación	

Nota. Adaptación propia a partir de Coso Martínez (1992/2014, pp. 35-46)

Si bien esta organización del estudio puede dar la impresión de una secuenciación algo rígida y estricta, Coso Martínez indica que únicamente estas fases deben ser tomadas como una guía de referencia, existiendo múltiples puntos de interconexión entre las fases del estudio.

La estructuración del estudio en tres fases no es más que una referencia, ya que la puesta a punto de una obra no concluye con la fase de maduración. La evolución musical y personal del estudiante y del profesional durante toda su vida es lo que marcará la pauta de acercamiento a cada uno de los infinitos grados de percepción de lo perfecto (Coso Martínez, 1992/2014, p. 47).

Asimismo, Coso Martínez advierte de la necesidad de recalcar la importancia de los estiramientos y calentamientos físicos previos sin instrumento musical. Estos han sido excluidos de la descripción de las fases de estudio de una obra, pero son un elemento clave en la jornada de estudio diaria. Además, se aporta una serie de recomendaciones para la práctica instrumental, tales como la necesidad de realizar breves descansos cada 30-40 minutos de trabajo concentrado, la división del trabajo cuando sea posible en dos sesiones (mañana y tarde), la persistencia en el trabajo diario ininterrumpido con la paciencia y confianza de que se alcanzarán resultados positivos. En caso de no conseguir concentrarse durante el estudio, Coso Martínez recomienda dejar el estudio de lado para descansar, ya que este puede convertirse en estudio inconsciente e inatento con más repercusiones negativas que positivas. Con ello, únicamente debe fomentarse el estudio del instrumento consciente y reflexivo.

ADQUIRIR AUTONOMÍA EN EL ESTUDIO DEL INSTRUMENTO

Uno de los problemas educativos sobre los que Coso Martínez reflexiona es la dependencia que tiene un alumno de la instrucción de un profesor. El discurso de Coso Martínez se muestra bastante crítico con la idea de facilitar en exceso el trabajo del alumno, puesto que esto retrasa su maduración musical y artística.

Esta dependencia [del alumno con el profesor], que es natural y hasta necesaria tratándose de estudiantes con poca experiencia en el aprendizaje del instrumento, carece de justificación

cuando es motivada por la dejadez de éste que adopta la fácil postura de “que me lo den todo hecho”, por la limitada visión pedagógica del docente cuando no fomenta en el estudiante el esfuerzo y discernimiento necesarios para solucionar problemas de ejecución o por no permitir iniciativas como la de ensayar ideas propias en cuanto a técnica, sonido, expresión, ..., aunque en su intento los resultados no sean muy afortunados (Coso Martínez, 1992/2014, p. 87).

Para facilitar que el alumno pueda aprender a estudiar una obra musical de forma más autónoma, Coso Martínez aporta una serie de pasos: (1) delimitar el problema, (2) determinar la causa que lo produce y (3) aplicar soluciones razonables. Para delimitar un problema es necesario partir de un estudio reflexivo y delimitar el pasaje musical o las notas afectadas por el problema. A veces esta delimitación del problema puede estar guiada por el dolor muscular o incluso un *dolor musical* auditivo provocado por las irregularidades en la interpretación. Para identificar la causa que produce el problema, Coso Martínez parte de la base de que hay que definir su naturaleza. Algunos ejemplos de problemas en el estudio de una obra musical incluyen:

- Errores de lectura de notas, ritmos, dinámicas...
- Desigualdades en las notas (dinámicas, rítmicas, de articulación...)
- Desincronización o desajustes rítmicos en una textura polifónica
- Dificultad de acceso a notas en posiciones incómodas o registros extremos
- Emisión de un sonido inadecuado desde el punto de vista tímbrico (sin proyección, apagado, estridente, chillón...)
- Realización deficiente de las dinámicas (fuerte descontrolado, piano sin sonido, dinámicas irregulares...)
- Ataques de notas irregulares o inadecuados al contexto musical
- Aparición de tensiones innecesarias y perjudiciales

Una vez definida la naturaleza del problema, Coso Martínez indica siete puntos a tener en cuenta para identificar las causas que lo originan: (1) revisar nuestra posición corporal, (2) revisar el entorno musical en el que se encuentra el problema, (3) revisar la digitación, (4) reducir la velocidad en la interpretación fomentando un estudio lento, (5) revisar la partitura y no recurrir únicamente a la memoria, (6) estudiar los movimientos lentamente para reducir tensiones y (7) hacer un uso correcto del fraseo para evitar la aparición de deficiencias.

Una vez identificadas las causas del problema, se debe fomentar que el alumno desarrolle su capacidad analítica propia para encontrar una solución. La pura repetición mecánica de una obra no va a solucionar mágicamente un problema. La solución radica en que haya una acción concreta orientada a resolver la dificultad encontrada. Coso Martínez defiende que el estudio del instrumento debe presentar un trabajo consciente sobre la precisión musical. Esta precisión puede subdividirse en varios subtipos: precisión mecánica, dinámica, agógica, en los modificadores de tempi... Para alcanzar esta precisión se debe recurrir a la escucha activa de la interpretación propia de un pasaje, seguida de un trabajo mecánico de dedos manteniendo la máxima concentración en la tarea con una atención sostenida.

Para poder realizar un seguimiento de este aprendizaje, Coso Martínez propone el método SHERPA (Seguimiento Horario, Evaluación y Rendimiento del Proceso de Aprendizaje). Este método tiene como objetivo hacer que el estudiante tome consciencia cómo organiza su estudio y la evolución que se produce en su aprendizaje instrumental. De este modo, el profesor dispone de una información más directa que le permite poder guiar al alumno para que este desarrolle un estudio más efectivo en casa.

El procedimiento que propongo a mi alumnado está contenido en un cuaderno compuesto por una serie de hojas de seguimiento del estudio – diarias, semanales, mensuales/trimestrales y anuales – en las que deben consignar minucio-

samente el tiempo y el tipo de estudio empleado en cada obra. Esta información permite al estudiante y al docente verificar si la relación del trinomio “horas de estudio/tipo de estudio/rendimiento” es satisfactoria o no (Coso Martínez, 1992/2014, p. 65).

El método SHERPA cuenta con su blog propio (Coso Martínez, 2009) donde se detalla más en profundidad el funcionamiento de la aplicación informática y el protocolo a seguir para su utilización. En palabras del propio autor:

Estas anotaciones que realiza el estudiante y que luego facilita al profesor están complementadas con una aplicación informática (básicamente es una hoja de cálculo muy elaborada) donde el profesor puede ir anotando todos los aspectos relacionados con la interpretación de una obra, así como comentarios de otra índole. A toda esta información, y de manera inmediata, el alumno puede tener acceso, bien en el ordenador del profesor, bien en su propio ordenador. De esta manera, SHERPA ayuda a realizar una evaluación continua de manera definitiva y auténtica (Coso Martínez, 2021 comunicación personal).

El método SHERPA prioriza sobre el seguimiento de trece tipos de estudio, excluyendo así algunos de los tipos de estudios definidos previamente en las tres fases de preparación, integración y maduración (p. ej.: análisis musical o estudio biográfico del autor). En la Tabla 3, se han incluido las categorías principales que se desarrollan en el método SHERPA aportando algunos ejemplos más concretos de aplicación. En una hoja de cálculo se va indicando el tiempo invertido en cada uno de estos tipos de estudio, lo que fomenta una evaluación continua.

Tabla 3. Tipos de estudio en el método SHERPA

Iniciales	Tipos de estudio	Ejemplos
CEF	Calentamiento y estiramiento físico	Ejercicios y estiramientos sin instrumento
CT	Calentamiento técnico	Ejercicios con instrumento: escalas, arpeggios...
D	Digitación	Reflexión y anotación de dedos en la partitura
IC	Indicaciones complementarias	Estudio de indicaciones complementarias
E	Expresión	Estudio detallado para el fraseo, agógica...
I	Interpretación	Ejecución completa con elementos musicales
L	Lectura	Primer contacto con la partitura, teórica y práctica
M	Mantenimiento	Recuperar obras aprendidas
Mc	Mecanismo	Igualdad, precisión, sincronidad, extensión...
Mm	Memoria	Auditiva, gráfica, inercial, flexiva y global
PI	Planos sonoros, estudio contrapuntístico	Separación de líneas de forma independiente e interpretación en parejas
RL	Revisión de la lectura	Cotejar la partitura con la memoria
V	Velocidad	Estrategias dirigidas a su incremento progresivo

Nota. Adaptación propia a partir de Coso Martínez (1992/2014, pp. 66-68)

El método SHERPA fue aplicado por Coso Martínez con sus propios alumnos del Conservatorio Profesional solicitando a que los alumnos indiquen el número concreto de minutos dedicados al día a cada tipo de estudio. En una entrevista con el autor, Coso Martínez indicó:

A los alumnos hay que darles herramientas para que vayan siendo autónomos. No puedes ser demasiado protector con el alumno. Es decir, no debes resolverle todos los problemas que el alumno tenga, sino lo que hay que hacer, bajo mi punto de vista, es darle herramientas para que él vaya solucionando y que pruebe... y que se equivoque y que vuelva a probar, hasta que él se da cuenta de "por dónde hay que tirar" (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

La promoción del aprendizaje autónomo en el alumno apunta hacia a la competencia *aprender a aprender* establecida en el sistema educativo español por la LOE (Ley Orgánica

2/2006). En la Tabla 4, se indican algunos descriptores clave para la competencia *aprender a aprender* que fueron definidos por la Orden ECD/65/2015 que intentaba dar respuesta a las orientaciones proporcionadas por la Comisión Europea (2009). Resulta bastante llamativo observar como gran parte de estos descriptores fueron ya descritos y aplicados al aprendizaje instrumental dos décadas antes. En este sentido, el trabajo de Coso Martínez es pionero y visionario. El desarrollo de la competencia *aprender a aprender* supone, en esencia, la base del método de estudio del instrumento musical propuesto por Coso Martínez: fomentar la autonomía en el aprendizaje, que el alumno conozca el proceso de aprendizaje, que desarrolle estrategias para su consecución y que se motive de forma adecuada en relación al estudio.

Tabla 4. Competencia aprender a aprender

Dimensión	Descriptorios
Saber	Los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende)
	El conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce
	El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea
	El conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas
Saber hacer	Estrategias de planificación de resolución de una tarea
	Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando
	Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo
Saber ser	Motivarse para aprender
	Tener la necesidad y la curiosidad de aprender
	Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje
	Tener la percepción de autoeficiencia y confianza en sí mismo

Nota. Recuperado del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015).

DISCUSIÓN: LAS FASES DE BROADWELL Y PIAGET

A modo de breve discusión, sería interesante trazar un paralelismo entre la teoría de Broadwell (1969) sobre las cuatro fases del aprendizaje (incompetencia inconsciente, incompetencia consciente, competencia consciente y competencia inconsciente) y el método propuesto por Coso Martínez (1992/2014). Broadwell argumenta que el aprendizaje comienza con una incompetencia inconsciente donde se desconoce lo que se sabe y no se pueden reconocer las deficiencias del aprendizaje propio, al ignorar uno lo que puede aprender. Coso Martínez propone que al estudiante principiante hay que guiarle y enseñarle un método para que organice su estudio y empiece a tomar responsabilidad del mismo, que tome consciencia de lo que debe aprender. Con ello, se pasa de forma casi inmediata a la segunda fase: la incompetencia consciente, donde el alumno es consciente de sus déficits y de las cosas que debe aprender. Coso Martínez argumenta que, a través de un método de estudio lento, reflexivo y con una atención sostenida se consigue superar estos déficits del aprendizaje, con lo cual se alcanza la tercera fase: la competencia consciente. Finalmente, esta competencia en la interpretación de una obra musical se automatiza y memoriza (inconsciencia competente) y requiere de revisiones regulares con la finalidad de recuperar

la conciencia de lo aprendido y mantener la fidelidad al texto de la partitura.

Por otro lado, convendría enfocar el método de estudio propuesto por Coso Martínez desde las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. El método de estudio propuesto por Coso Martínez parece adecuarse más hacia alumnos que se encuentren en la fase de operaciones formales. La fase de operaciones formales implica el desarrollo del pensamiento abstracto, la metacognición (tomar consciencia del propio pensamiento) y la resolución de problemas. Todos estos elementos son clave para desarrollar un estudio consciente y autorregulado, tal y como describe Coso Martínez en su método. No obstante, si bien Piaget indicó inicialmente que esta fase de operaciones formales se desarrolla entre los 12 y 18 años, más tarde, amplió el margen para individuos normales indicando las edades de 11-12 y 15-20 años (Feldman, 2004). El problema de que las operaciones formales se desarrollen más tarde implica que el alumno pueda ser incapaz de desarrollar un razonamiento hipotético deductivo que le permita planificar y desarrollar su estudio de una forma consciente, hasta que estas habilidades cognitivas sean desarrolladas.

Además, se debe tener en cuenta que hasta los 25 años de edad el cerebro del adolescente no termina de desarrollar por completo la corteza prefrontal que se encarga de las funciones ejecutivas del cerebro, que incluyen las siguientes: la atención sostenida, la organización de los pensamientos y la resolución de los problemas, la formación de estrategias y planificación, la inhibición de comportamientos inapropiados y la iniciación de comportamientos apropiados, la prevención y la valoración de posibles consecuencias del comportamiento, el ajuste del comportamiento a los cambios de situación, el control de los impulsos y el retraso de la gratificación, la habilidad de hacer un balance entre objetivos a corto y a largo plazo, entre otros (Arain et al., 2013). La mayoría de estos requisitos son aspectos fundamentales para el aprendizaje instrumental según Coso Martínez. Consecuentemente, el método de estudio propuesto facilita el desarrollo de estas funciones ejecutivas y operaciones formales, contribuyendo a la maduración del alumnado. El problema se produce cuando estas habilidades cognitivas aún no han sido adquiridas. En tal caso, el método instrumental propuesto puede convertirse en demasiado avanzado para el desarrollo evolutivo del alumno.

Al mismo tiempo, conviene tener en cuenta que alguna parte del alumnado en grado profesional y casi la totalidad de los alumnos en grado elemental (8-12 años) se encuentran en la fase del desarrollo cognitivo de operaciones concretas, donde aún no se ha desarrollado el sentido de la lógica y la abstracción de un adulto. En la fase de las operaciones concretas se empieza apreciar un desarrollo del pensamiento auto-centrado. La resolución de problemas puede ser exitosa si se aplica a objetos concretos reales, pero no conceptos abstractos como el tiempo o la atención sostenida. Igualmente, convendría explorar las posibles expansiones que podría tener la metodología de Coso Martínez para adecuarse a edades más tempranas, con alumnos en las fases preoperacionales (2-7 años) y sensoriomotoras (0-2 años).

El presente artículo pretendió acercar al lector al método de estudio propuesto por Coso Martínez. Esta introducción fue apoyada por una extensa entrevista con el autor, de la cual únicamente se han aportado aquí unas breves pinceladas sobre los aspectos más relevantes acerca del método de estudio propuesto en su libro. Se invita al lector a explorar las diversas

publicaciones didácticas del autor, así como realizar una lectura serena y reflexiva de *Tocar un instrumento*. Son múltiples las ideas que se describen en este libro y son solo algunas de las mismas las que han podido ser comentadas en esta discusión. Algunos de los aspectos que han quedado excluidos en este artículo son: la importancia de la familia, el ambiente musical y la cultura musical para el apoyo del estudio instrumental, la necesidad de una motivación intrínseca por parte del alumno para aprender a tocar un instrumento, la importancia de la creatividad en el estudio, las actitudes que favorecen y dificultan un proceso de aprendizaje, la realidad pedagógica del docente y la dinámica educativa en el aula. Con ello, este artículo ha priorizado sobre la importancia de organizar el estudio musical de modo que el tiempo invertido se traduzca en tiempo útil. Por otro lado, se ha insistido en la idea de que dar *todo hecho* al alumno puede resultar contraproducente con la propia naturaleza del aprendizaje musical que debe estar encaminado hacia el desarrollo de una identidad propia y una autonomía en el aprendizaje.

Entonces, lo más difícil, y, por otra parte, lo más apasionante de la enseñanza para mí, es cómo el alumno va evolucionando en el aprendizaje. No tanto en su enseñanza. O sea, la enseñanza es problema del profesor, pero el aprendizaje también es [problema] del profesor y del alumno. Cosa que muchos profesores—no sé ya ahora, porque ya llevo 3 años al margen de la enseñanza—pero hasta hace 3 años yo veía que muchos profesores seguían ocupándose única y exclusivamente de la enseñanza. Y a veces, ¡ide qué manera! (Coso Martínez, 2021, comunicación personal).

REFERENCIAS

- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., ... y Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 449-461.
- Broadwell, M. W. (1969). Teaching for Learning. *The Gospel Guardian*, 20(41), 1-3.
- Comisión Europea (2009). *Educación y formación. Política europea de cooperación (Marco ET 2020)*. Unión Europea.

- Coso Martínez, J. A. (1992). *Tocar un instrumento. Metodología del estudio, psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Música Mundana Maqueada.
- Coso Martínez, J. A. (1992). *Tocar un instrumento. Metodología del Estudio, Psicología y Experiencia Educativa en el Aprendizaje Instrumental*. Música Mundana Maqueada.
- Coso Martínez, J. A. (2001). *Tocar un instrumento. El proceso de aprendizaje instrumental: Metodología de Estudio, Actitud y Creatividad, Ambito escénico y Dinámica Educativa* (2ª Edición). Música Mundana Maqueada. (Obra original publicada en 1992).
- Coso Martínez, J. A. (2009). S.H.E.R.P.A. (Seguimiento Horario, Evaluación y Rendimiento en el Proceso de Aprendizaje). Introducción a la predicación. Descripción y protocolo de utilización [Blog]. Blogger. <https://sherpajac.blogspot.com/>
- Coso Martínez, J. A. (2014). *Tocar un instrumento. Fundamentos del aprendizaje instrumental. Metodología del Estudio, Actitud y Creatividad. Gestión Escénica y Dinámica Educativa* (3ª Edición). Sis i Set Didàctiques Musicals. (Obra original publicada en 1992).
- Coso Martínez, J. A. (2016). Nueva Guía para el Estudio Pianístico para profesores, padres de alumnos y estudiantes. Cómo mejorar el rendimiento del estudio en casa.
- Coso Martínez, J. A. (2021). Comunicación personal. Entrevista mediante videollamada.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology*, 22(3), 175-231.
- Harris, P. (2015). *The Virtuoso Teacher. The Inspirational Guide for Instrumental and Singing Teachers*. Faber Music. (Obra original publicada en 2012).
- Johnson, P. (2004). *The Practice Revolution: Getting great results from the six days between lessons*. PracticSpot. MMM Publications
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-9.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lyons, L. (1959). *Personal Glimpses*. *Reader's Digest*, 74, 29-30.
- Mackworth-Young, L. (2000). *Tuning In: Practical Psychology for Musicians Who Are Teaching, Learning and Performing*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015). *Competencias clave de la Ley de Educación* [Infografía]. Gobierno de España.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Riveiro Villodres, L. E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. *DEDICA. Revista de Educação e humanidades*, 6, 295-308.
- Serrano, D. (2013). Reseña: José Antonio Coso: "Tocar un Instrumento" (Ed. Música Mundana Maqueda, S. L., Madrid, 2002). *Sinfonía Virtual*, 24.
- Stinger, M. (2005). *The Music Teacher's Handbook. The Complete Resource for All Instrumental and Singing Teachers*. Faber.
- Tripiana Muñoz, S. (2017). Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental al inicio del Grado Superior de Música. *Revista electrónica de LEEME*, 39, 103-137.
- Villalobos Medina, G. (2018). Aspectos de didáctica instrumental. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/aspectos-didactica-instrumental.html>



MUSICOLOGÍA Y TICs

**EVOLUCIÓN DE LA DOCENCIA CON TIC EN
EL ÁREA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y
VISUAL DE LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE
LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ENTRE
1980 - 2010. CONVERGENCIAS
HASTA 2020**

**EVOLUTION OF TEACHING WITH ICT IN THE AREA OF PLASTIC AND
VISUAL EXPRESSION OF THE FACULTY OF TEACHING OF THE
UNIVERSITY OF VALENCIA, BETWEEN 1980 - 2010.
CONVERGENCES UNTIL 2020**

Salvador David Mascarell Palau

RESUMEN

La presente propuesta aborda el proceso evolutivo de la implementación de las TIC en la docencia del área de la Expresión Plástica y Visual de la antigua escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia (UV) desde 1980 a 2010. Se entrevista a los principales docentes implicados en el uso significativo de las TIC en sus aulas. A través de la metodología de las historias de vida, los protagonistas dejan constancia de las dificultades tanto técnicas como formativas encontradas, variables que perduran en nuestra contemporaneidad. Prevalece, no obstante, en todos los relatos, la motivación personal del profesorado como elemento para la superación de las limitaciones. Motivación que servirá de lanzadera para la puesta en escena tanto de metodologías innovadoras aplicadas a la enseñanza y aprendizaje del área, siempre acogidas con satisfacción por los discentes, como para arriesgar proponiendo el uso de herramientas tan novedosas en aquel momento como la unidad de fundidos, con la que se realizaron creaciones cercanas al videoarte. Finalmente exponemos los caminos trazados en la última década, tras el relevo generacional docente, y aludimos a la integración de los dispositivos móviles como recursos tecnológico-educativos hasta 2020, imprescindibles en tiempos de pandemia.

PALABRAS CLAVE

Evolución docencia TIC, Expresión Plástica y Visual, magisterio, historias de vida profesorado.

ABSTRACT

This proposal addresses the evolutionary process of the implementation of ICT in the teaching of the area of Plastic and Visual Expression of the old school of Teaching of the University of Valencia (UV) from 1980 to 2010. The main teachers involved are interviewed in the meaningful use of ICT in their classrooms. Through the methodology of life stories, the protagonists record both the technical and training difficulties encountered, variables that persist in our contemporaneity. However, in all the reports, the personal motivation of the teaching staff prevails as an element to overcome the limitations. Motivation that will serve as a launch pad for the staging of both innovative methodologies applied to teaching and learning in the area, always welcomed by the students, and to risk proposing the use of such innovative tools at that time as the cast unit, with which creations close to video art were made. Finally, we expose the paths traced in the last decade, after the teaching generational change, and we allude to the integration of mobile devices as technological-educational resources until 2020, essential in times of pandemic.

KEYWORDS

Evolution of ICT teaching, Plastic and Visual Expression, teaching, teacher life stories.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia generada por la SARS-CoV-2 en 2020 ha convertido las tecnologías educativas en la alternativa para mantener, con carácter de urgencia, la educación formal ante la imposibilidad de reproducir la tradicional fórmula presencial. El curso 20-21, en la Universitat de València (UV), empleamos un modelo híbrido semipresencial, que auguramos ha llegado para quedarse. Con anterioridad al estado de alarma los avances tecnológicos habían alcanzado la suficiente capacidad para permitir su plena incorporación a la docencia. Pero únicamente la situación sanitaria ha propiciado una instauración definitiva.

Como docentes simpatizantes de la inclusión de las TIC en la docencia recurrimos antes de la alerta sanitaria, a las videoconferencias con dispositivos móviles como alternativa para reuniones con estudiantes. Este asequible recurso evitaba además desplazamientos innecesarios y optimizaba las ajustadas agendas, en beneficio tanto de docentes como de estudiantes. La exitosa experiencia se alternaba con la presencialidad, vital pese a todo.

Hasta llegar a la segunda mitad del siglo XXI, creemos de interés conocer docentes de Plástica y Visual antecesores en la incorporación de las TIC a la docencia de futuros maestros (Saura, 2011).

En la actualidad asistimos a lo que podríamos denominar la cuarta revolución, la de los medios electrónicos y la digitalización. El desarrollo de las TIC produce alteraciones relativas a espacio, tiempo y comunicación. Delors en el informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, afirma: "las nuevas tecnologías están generando una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y la formación..." (1996, p.198). Las aulas, como lugar de concreción del sistema educativo, deben ser entornos coherentes con lo que se mueve fuera de ellas. Vivir inconexos a esta realidad significaría perecer, como indican Huerta y Domínguez, (2019).

Enfrentar los nuevos retos que suponen los avances tecnológicos en el área de la *Didáctica de la Expresión Plástica* pasa por conocer cómo fueron sus orígenes, para entender el presente con perspectivas de futuro. El objetivo principal es analizar los primeros momentos de las TIC

en las aulas, 1980, para conocer el proceso que les ha permitido consolidarse, su influencia y evolución hasta nuestros días.

2. MARCO TEÓRICO

Teóricos y pensadores como Walter Benjamín (1892-1940) y McLuhan (1911-1980) se adelantaron a su tiempo. Qué relación tienen con nuestra investigación, sería lo siguiente que nos preguntaríamos. Benjamín, en palabras de Huerta (2005, p.19): "Es el primero en profundizar sobre la capacidad de los efectos mediáticos para dominar la evolución del pensamiento en las masas". Por otro lado, McLuhan es reverenciado como uno de los fundadores de los estudios sobre medios. Su máxima *el medio es el mensaje* (McLuhan, 1998) se explicaría a partir de dos ideas: "Somos lo que vemos" y "Formamos nuestras herramientas y luego éstas nos forman". Aunque la primera está referida a la imperante cultura visual y ligada a lo que suponen en la actualidad las artes visuales, nos quedaremos con la segunda que entronca directamente con nuestro núcleo de análisis: *Cómo nos enfrentamos desde el área a las herramientas tecnológicas y cómo ellas inciden en nuestro trabajo, generando cambios y modificando procesos.*

Lipovetsky & Serroy (2010) analizan en sus principales obras esta sociedad postmoderna siendo los *mass media* uno de los temas recurrentes. Presentan un mundo caracterizado por la invasión de las nuevas tecnologías y la modificación del concepto de cultura. Vivimos en una sociedad donde la imagen se ha convertido en un icono, rodeados de una pantalla global. También Huerta (2005) reflexiona sobre algunos de los cambios que están alterando las representaciones. La idea de los jóvenes como generación digital en la que no se puede entender igual una simple conversación sin mediación tecnológica. Dejar atrás lo analógico supone la modificación de la idea de cultura de la que hablan Lipovetsky & Serroy (2010); presentan la *cultura mundo*, caracterizada por la cotidianidad e inmediatez en el acceso a las redes informáticas y sociales. En ella encontramos nuevos problemas, de ahí la necesidad de reflexionar sobre una educación artística que debe estar (hiper)vinculada a su contexto contemporáneo, comprometiéndose para ofrecer al alumnado una formación que le permita posicionarse críticamente ante la hiperpublicidad y el hiperconsumismo.

Buckingham (2002), aboga por la *alfabetización para la crítica*. Si queremos usar los medios digitales para enseñar, tenemos que equipar a los estudiantes para que los comprendan y critiquen, no podemos emplearlos de modo simplemente instrumental.

También Lucas Marín & García Galera (2009) exponen los efectos sociales de las nuevas tecnologías, su influencia en el desarrollo económico y la educación. Para crecer en los medios electrónicos es necesaria la **desmitificación del ingreso de la tecnología en la escuela**. Gros (2004), defiende que las jóvenes generaciones se incorporan al mundo de las nuevas tecnologías a partir de los videojuegos. Son la entrada más directa al mundo digital. Analiza el papel de la escuela en la formación y las nuevas formas de alfabetización y propone el uso de videojuegos para la enseñanza y el desarrollo de competencias requeridas por la sociedad digital. A su vez, Huerta & Morant (2010) nos acercan a los prejuicios existentes en relación a algunas prácticas tecnológicas.

2.1. TIC y educación en Artes Visuales

Coincidimos con Tapscott (1998, p.41) en que “En las TIC ya no hay un predominio de la escritura sino de lo visual y, por ello, comienzan a apreciarse cambios significativos en los modos de aprendizaje de los alumnos”. Los rápidos cambios tecnológicos de la postmodernidad nos obligan a reformular y repensar desde la enseñanza artística, las relaciones socioeducativas para con ese nuevo entorno. El mundo televisivo, videográfico, cinematográfico e infográfico son interesantes campos de estudio y análisis para ciencias como la Sociología, la Antropología... y la Educación. De acuerdo con Escaño (2010, p.136): “El devenir evolutivo de los itinerarios tecnológicos marcados nos obliga a reflexionar sobre el camino a seguir dentro de esa estrecha relación entre Educación, Arte e Internet”.

Las artes visuales no son ya un espacio para el entretenimiento y la elaboración de artefactos decorativos, sino que han sufrido cambios que han afectado radicalmente a su concepto y estructura. No debemos tratarlas únicamente desde el “hacer”, sino también desde el “pensar”.

La alternativa de la formación artística pasa por la capacitación intelectual y la culturización visual, siendo las TIC indispensables. Asistimos a

un proceso en el que los procedimientos artísticos se tecnifican, las vídeo instalaciones ocupan un lugar principal, la fotografía explota todas sus posibilidades, e infinitas opciones más. Las TIC favorecen nuevas formas de acceso a la información y a las imágenes, nuevos estilos de razonamiento y de conocimiento (Trachana, 2014).

Los educadores del siglo XXI deben poseer nuevos roles y para ello deberán hacer uso de diferentes herramientas y técnicas que irrumpen en las aulas bajo acrónimos: TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), desde la perspectiva del uso meramente comunicativo; TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) utilizadas para un uso formativo. Y recientemente, TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), en las que los estudiantes generan sus propios objetos para el aprendizaje (Cabero, 2017).

El profesorado debe ser capaz de combinar las metodologías tradicionales con formas innovadoras de enseñanza asumiendo que no es un simple transmisor, sino un conductor del conocimiento. Una de las prioridades es resolver de qué forma se aplican las nuevas tecnologías en el aula y cómo se dirige la formación del profesorado para que resulte eficaz. Creemos que esa formación debe ser más actitudinal que tecnológica. La motivación se convierte en cualquier caso “en uno de los aspectos clave entre el alumnado y el profesorado”.

2.2. Legislación

Referenciamos brevemente el desarrollo legislativo de las enseñanzas no universitarias referido a la evolución de las TIC en la docencia española desde los años 80 hasta la actualidad.

La Ley General de Educación de 1970 (E.G.B.) estuvo vigente durante veinte años. El boom tecnológico comenzaría a gestarse en los 80 con los primeros ordenadores domésticos (PET, *Personal Electronic Transactor*, de Commodore). Las TIC tienen sus orígenes en las llamadas Tecnologías de la Información (*Information Technologies* o IT), concepto aparecido en los años 70, y que se refiere a las tecnologías para el procesamiento de la información: electrónica y software; la *comunicación* todavía no era un concepto valorado. Por tanto, en los primeros años de la Ley del 70, el concepto IT aún no ha sido sustituido por TIC y no encontramos

en dicha ley correlación entre tecnología y artes visuales.

La LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, sustituyó a la LGE de 1970. Con ella se entendió la necesidad de integrar los cambios tecnológicos y aparecen referencias a la formación en el ámbito del lenguaje audiovisual y la capacitación del alumnado para analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación.

La LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, considera las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un elemento de modernidad que hay que introducir en el aula. Sin embargo, no está presente el componente formativo y crítico que debe preceder a cualquier uso educativo de las TIC. Las referencias se enmarcan en un contexto cuantitativo más que cualitativo e inciden en un uso técnico, alejado del pensamiento crítico, destacando el interés por las tecnologías informáticas en detrimento de la formación en el lenguaje audiovisual que sirve de soporte a la mayoría de ellas.

En 2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, LOE, supone un aumento considerable de la presencia de las nuevas tecnologías en el currículo. En su Preámbulo alude a garantizar el acceso de todos a las TIC. El artículo 24 merece especial atención por el carácter interdisciplinar que otorga a las tecnologías. En lo referente a los recursos demandados por los centros docentes para integrar las TIC, la ley destaca la obligatoriedad por parte de la administración de facilitarlas: “los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos” (artículo 112, apartado 2).

La LOMCE, 10 de diciembre de 2013, aportará una importante actualización recogiendo la necesidad de hacer un uso intensivo de la tecnología y explicitando que “Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías”. Además, deja patente su relevancia para un fin tan importante como es la personalización de la educación. En definitiva, reconoce a las TIC como pieza fundamental para producir el

cambio metodológico que lleve a conseguir la mejora de la calidad educativa.

Por último, la reciente LOMLOE, diciembre de 2020, concede un papel central al desarrollo de la competencia digital y a garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital. En alusión al arte y las tecnologías, se promueve el impulso de los estudios STEAM. Educar en STEAM (es decir, en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) se consigue mediante la combinación de diferentes materias para que los estudiantes aprendan de manera empírica.

3. OBJETIVOS

Objetivo principal:

Analizar cómo se introdujeron y evolucionaron las TIC, a partir de los años 80 hasta la segunda mitad del s. XXI, en la práctica docente del área de Didáctica de la Ed. Plástica y Visual de la Escuela Universitaria de Magisterio “Ausiàs March” de Valencia (UV), para valorar el presente con perspectivas de futuro.

Objetivos concretos:

1. Analizar la experiencia docente de profesores de plástica que han ejercido en esta Escuela de Magisterio a partir de 1980.
2. Considerar la legislación educativa vigente desde 1980 a 2020 en referencia a las nuevas tecnologías.
3. Realizar una breve compilación de las TIC utilizadas por este profesorado en el periodo comprendido entre 1980 y 2020.

4. METODOLOGÍA

Partimos de una metodología de investigación cualitativa puesto que la mayoría de las herramientas de obtención de datos y sus conclusiones no se basarán en estadísticas sino en experiencias. El paradigma cualitativo, el constructivismo, basado en la obtención de datos cualitativos más que cuantitativos, se abrió paso a partir de los años 60 del siglo XX, con el auge de las ciencias humanas y/o sociales (Bisquerra, 2004).

Nos serviremos de técnicas de recogida de datos cualitativos: La entrevista con informante clave, a través de entrevistas semiestructuradas elaborando historias de vida/de carrera profe-

sional, ha sido seleccionada por permitir estudiar las experiencias de un individuo a lo largo de su vida (McKernan, 1999). Se trata del modelo denominado historia de vida del tipo *temática*. El relato se limita a la investigación de un tema en concreto y/o un período particular de la vida del sujeto entrevistado. Obtendremos información de una serie de informantes críticos cuyo rol es de esencial importancia, ya que sus aportaciones configurarán las piezas del asunto de la investigación. Se trata de una variante de la entrevista general, con la particularidad que se realiza a un individuo que posee conocimientos únicos o especializados en el tema objeto de estudio y que está dispuesto a compartirlos con el investigador (McKernan, 1999; Hernández, Sancho y Rivas 2011; Morña 2017).

La selección de los sujetos protagonistas ha sido intencionada, basada en la relación profesional con compañeros jubilados, susceptibles de aportar información relevante a la investigación en base a los siguientes criterios:

- Ser o haber sido profesor/a del área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. "Ausiàs March" de Valencia y de la actual Facultat de Magisteri de la Universitat de València, España.
- Haber estado en activo en el ejercicio de la docencia universitaria en las décadas 80-90 hasta 2020.
- Haber sido pionero en la introducción de las TIC en el aula.
- Haber colaborado con otras entidades educativas o expertos en la materia para el fomento, desarrollo y aplicación educativa de las TIC.

Con el fin de recoger los datos de las historias de vida, de manera válida y fiable, se ha realizado un registro audiovisual de los encuentros con los profesores seleccionados, facilitando el posterior análisis, interpretación y transcripción.

5. ENTREVISTA A PROFESORA DRA. M^a LUZ RODRÍGUEZ. VALORACIÓN DE DATOS

5.1. Inicios

El interés por las TIC de la profesora doctora M^a Luz Rodríguez, jubilada en el momento de la entrevista, surgió en los años 80, centrado en la fotografía y el cine. En esa época daba clases de magisterio en Cheste (Valencia).

Su tesis doctoral planteaba ya trabajar las artes en el aula a través de los medios audiovisuales, concretamente animación y vídeo, con el objetivo de introducir estos contenidos en las escuelas primarias a través de los futuros maestros. Registraba mediante cámara de vídeo escenas que los alumnos confeccionaban manualmente y que narraban una historia. Se trataba de un acercamiento a la animación.

M^a Luz Rodríguez perteneció a un grupo de formación del profesorado de la *Conselleria d'Educació*, especializado en medios audiovisuales que desarrolló su labor para los Centros de Formación del Profesorado. Trabajaban con el objetivo de formar e introducir a los maestros de Primaria en el uso de las tecnologías, en la cultura visual. La labor de M^a Luz Rodríguez sirvió para impulsar las TIC en el área.



Figura 1. Profesora Dra. M^a Luz Rodríguez. Fotografía del autor.

5.2. Motivación personal

El interés de la entrevistada por la formación en tecnologías le llevó a asistir en Galicia a un importante Congreso de Cine-animación. En los primeros momentos de las TIC en Magisterio la motivación del profesorado era un factor clave para su integración en el currículo del área. Los jóvenes de hoy son *nativos digitales* (Prensky, 2001), por lo que, utilizando las TIC, nos acercamos a su propio lenguaje.

En el caso de la profesora Dra. M^a Luz

Rodríguez, la motivación surge de la curiosidad por las posibilidades técnicas y estéticas de la fotografía y el vídeo. Reconoce las TIC como herramientas mediadoras que favorecen la intermediación entre la cultura y el sujeto que aprende. Aboga por el constructivismo de Vigotsky y las TIC como opción idónea para trabajar en grupo y generar procesos de aprendizaje colaborativo.

Tras la ilusión de los primeros momentos y ya en la era digital, la motivación de M^o Luz Rodríguez por las TIC comienza a decaer. Una de las dificultades más frecuentes para el profesorado universitario es la necesidad de estar constantemente actualizando sus conocimientos y habilidades, ajustándose a los cambios del plan de formación y de la tecnología disponible (Cabero & Martínez, 2019). Así lo expone la entrevistada: Las continuas actualizaciones de software y la rapidez que exigen en el reciclaje del docente, acabaron por desanimarla, decantándose hacia otro tipo de asignaturas.

5.3. Recursos técnicos

Durante su ejercicio docente la Doctora Rodríguez disponía en la Escuela Universitaria de Magisterio de un aula con recursos mínimos para abordar iniciativas artísticas audiovisuales. Los más empleados fueron la televisión y el vídeo. La presencia de profesorado que se decantara por trabajar mediante estos instrumentos facilitó la integración de las tecnologías en la docencia de las artes visuales y el acercamiento a ellas de los futuros maestros.

5.4. Evolución

A partir de la década de los 90, la entrevistada considera que se produjo una evolución más rápida del alumnado respecto a los medios tecnológicos que del profesorado.

Las tecnologías son “otra cultura” en relación a las que se encuentran en nuestra sociedad, de ello deriva en ocasiones un choque entre generaciones de jóvenes y adultos, tanto que técnicamente el discente “sabe más” que el docente (Area, 2007).

La vinculación de la mayor parte de los docentes con la informática venía forzada por su introducción en los despachos. Aquellos predispuestos a ampliar conocimientos debían hacerlo por su cuenta. Era un momento de

cambios generalizados que exigían modificaciones en muchos ámbitos, entre otros en la metodología del área. Incluso las novedades legislativas educativas —entra en vigor la LOGSE, 1990—, recogen la necesidad de integrar los cambios tecnológicos.

A mediados de los 90, se comienza a exigir al alumnado un cambio en sus formas de trabajo. Es el paso de lo analógico a lo digital. Estas exigencias también lo son para el profesorado. La progresiva generalización de Internet será otro de los hitos que marcará el mundo educativo. Sin embargo, aún encontramos dificultades en el camino hacia la era digital. El alto coste económico que supone actualizar la infraestructura educativa hará que el acercamiento a las TIC sea lento. En las aulas todavía no se cuenta con los recursos materiales deseables, a pesar que ya existe en la escuela un aula de informática. Progresivamente los docentes del área de las Artes Visuales de Magisterio empezaron a organizarse, tecnológicamente hablando. Pronto la Escuela contó con un ordenador portátil con cañón de proyección. El avance imparable de las tecnologías exigía un empeño cada vez mayor por integrarlas en un área en la que lo visual es el eje central.

En opinión de la entrevistada, desde su asignatura, el alumnado trabajó mucho con los medios audiovisuales, especialmente la vídeo-animación. Se utilizaron programas informáticos digitales para el montaje y postproducción de vídeos. “El Departamento contaba ya con un técnico de audiovisuales. Hasta el año 2000 no se tuvo disponibilidad de ordenador con proyector en el aula de “Plástica”. Los nuevos medios continuaban exigiendo el esfuerzo del profesorado. Los materiales didácticos elaborados tradicionalmente en soporte físico debieron ser volcados a soporte digital con las dificultades propias del desconocimiento del nuevo medio”.

La Dra. Rodríguez afirma que la incorporación de las TIC, especialmente desde el año 2000, favoreció mucho el nuevo planteamiento y enfoque de la asignatura. Las TIC tienen un peso cada vez mayor y reclaman nuevas funciones y roles en el profesorado. “En nuestra área, estas nuevas necesidades se hacen especialmente evidentes”. El papel del docente en el aula consistirá en fomentar el debate a partir de las producciones del propio alumnado; enlazando criterios formales y compositivos con

aspectos ideológicos y culturales (Briggs & Burke, 2002; Escofet, et al, 2019).

Rodríguez reflexiona sobre el papel negativo que tradicionalmente se otorgaba a la TV, basado en la idea de que no genera un espíritu crítico y aliena el pensamiento. Recoge también el sentir popular a cerca de las pantallas: “Ahora también dicen: no se van a comunicar con nadie porque se van a poner delante de la pantalla y ahora se ponen delante de la pantalla, pero es para comunicarse”. Según Gros (2004, p.47): “Se considera que la televisión es pasiva y aísla, mientras que la utilización del ordenador permite el juego, la construcción, la comunicación”. En este caso, el optimismo hacia la tecnología es muy grande y este pensamiento es especialmente tecnocéntrico. “(...) La tecnología en sí misma no constituye ni una amenaza ni una liberación”. El argumento de Gros constituye una defensa de la postura de M^o Luz Rodríguez ya que convertir las TIC en amenaza o en liberación dependerá del uso que se haga de ellas.

Concluye la entrevistada que los cambios tecnológicos deben estar justificados. Afirma que a nivel de arte siempre vamos adelantados, aunque a nivel de enseñanza siempre retrasados. Se entiende que se necesita dedicar muchas horas a la formación, y pese al esfuerzo las posibilidades facilitan con creces la labor docente y el aprendizaje del alumnado. Reivindica la necesidad de una adecuada formación tecnológica del profesorado universitario para aportar nuevas enseñanzas a un alumnado digital.

6. ENTREVISTA AL PROFESOR RICARDO SALOM. VALORACIÓN DE DATOS.

6.1. Inicios

El profesor Ricardo Salom, en activo en el momento de la entrevista en el área de Didáctica de la Expresión plástica en la Escuela Universitaria de Magisterio de la UV, proviene de una familia de larga tradición docente. Sus abuelos y padres regentaron, desde 1910, una academia privada de arte en Valencia. Un factor determinante que decantará su trayectoria docente hacia los medios audiovisuales fue conocer al pintor Joaquín Michavila, de quien fue alumno en Bellas Artes. A él le une la pasión por la fotografía y el cine.



Figura 2. Profesor Ricardo Salom. Fotografía del autor.

6.2. Motivación personal

Salom y Michavila serán más tarde compañeros de trabajo en la Escuela de Magisterio. El planteamiento pedagógico de Michavila está ligado a los medios audiovisuales. Salom, como buen discípulo, seguirá la línea docente iniciada por el maestro.

Michavila, innovador, fundamentaba su discurso académico en las tecnologías audiovisuales. Con la fotografía y el vídeo, experimentó formas de hacer en el aula con los nuevos “aparatos”, utilizados como elementos de producción artística.

Introduciendo las TIC lograba sentirse motivado y motivar a su alumnado, conectando con sus intereses y realidad socio-cultural. Siempre existe una distancia entre la educación de las instituciones y cómo educan los medios de la cultura popular (cine, videojuegos, música popular, teleseries, Internet, etc.) (Gros, 2004). Los jóvenes tienen gran facilidad de adaptación a los cambios tecnológicos. Es necesario aprovechar todo lo positivo que esta cualidad aporta.

En la entrevista al profesor Salom encontramos ideas coincidentes a las de la Dra. Rodríguez. La motivación como aspecto clave en la relación profesor/alumno (Huerta, 2010a) es una de ellas. Salom manifiesta: “El profesor debe estar codo a codo con el alumnado, si no el fracaso es total, las TIC no valen nada ellas solas”.

6.3. TIC empleadas

En los años 80 el artefacto representante de la vanguardia tecnológica más utilizado por nuestro entrevistado fue la unidad de fundidos. La adquisición del instrumento original resultaba inviable económicamente por lo que se encargó una copia. Las novedosas posibilidades de este recurso sirvieron, entre otras cosas, para recoger y difundir las conferencias que Michavila y Salom impartieron sobre novedades en didáctica de las artes visuales, tecnología y arte tecnológico.



Figura 3. Unidad de fundidos similar a la utilizada por Michavila y Salom entre 1980 y 1990. Fuente Internet, 2021. (<https://es.wallapop.com/item/unidad-de-fundidos-y-dos-proyectores-kodac-583134440>)

Salom y Michavila fueron pioneros en la utilización de esta herramienta desconocida en la enseñanza, con propuestas cercanas al vídeo-arte. Actualmente las experiencias de arte están cambiando en sus fundamentos y prácticas. Muchos artistas aprovechan las TIC para reflejar en sus obras la realidad cambiante. Los audiovisuales se han incorporado de manera más normalizada a las clases de didáctica de las artes visuales, cada vez más relacionadas con la cultura de los medios. Si las experiencias artísticas están cambiando, también deben hacerlo el enfoque y las prácticas de su enseñanza, reivindicándola como área relacionada con el conocimiento, el intelecto y los procesos mentales.

El interés personal de estos docentes les impulsó a formarse casi de manera autodidacta. Autores como Giroux (1997) y Agra (2007) abogan por el papel del educador como artifice de sus propios intereses. La oferta de formación del profesorado en este nuevo campo todavía era escasa.

Como experiencias, tanto Michavila como Salom, realizaron ejercicios sencillos pero enriquecedores. Como cuenta Salom: “Poner una bombilla o linterna colgada de una cuerda, le dábamos vueltas, poníamos la cámara en exposición y aquello que se convertía en un péndulo que iba girando, creaba una serie de imágenes de líneas curvas superpuestas. Prácticas como esta se registraban mediante cámaras de vídeo: Es un ejemplo más de como desde nuestra área siempre estamos en la búsqueda de nuevas formas de diálogo con las tecnologías”. La importancia de estas actividades radica no sólo en la utilización de las nuevas tecnologías, sino en los procesos que generan: conocer, reflexionar, debatir, construir.



Figura 4. Prácticas de fotografía, dirigidas por el profesor Huerta en la Escuela de Magisterio, hacia 1990. Fotografía de Rubén Estévez.

La formación del profesorado en TIC es reconocida como una de las premisas fundamentales para la incorporación de las tecnologías en las aulas y su adecuado aprovechamiento. El profesorado es consciente de ello y muestra interés en su capacitación (Escofet, et al, 2019).

“A las dificultades de la formación se sumaron las de accesibilidad a recursos tecnológicos de calidad. En los comienzos no resultó sencillo avanzar en esa dirección, llegando incluso a enfrentamientos entre el departamento y la administración de la Escuela. Es una de las mayores barreras que encontraron los docentes de magisterio. Sirva de anécdota la adquisición de una cámara de video en la subasta del material de rodaje de la película *La Caída del Imperio Romano*, filmada en España en 1964. Permitted conseguir un equipo óptimo a un precio asequible. La falta de infraestructura sigue siendo una de las principales limitaciones para

la expansión de las TIC en las aulas”.

A pesar de los escollos, ya en los 90, como manifestaba también Rodríguez, la Escuela de Magisterio de la UV disponía de un aula destinada exclusivamente a trabajar con medios audiovisuales. Se había alcanzado un nivel adecuado en equipamiento y planteamiento. De las primeras cámaras de magnetoscopio abierto, cedidas por el ICE, se pasó a las de formato “Matic”, seguidas por las Betacam, y más adelante las VHS. Se consiguieron mezcladores para edición de vídeo en formato Beta. Para el profesor Salom resulta decisivo que los docentes reivindicuen la importancia de los materiales y recursos para el tratamiento adecuado de los contenidos del área. Contar con una dotación actualizada es una forma más de generar motivación en el alumnado al tiempo que se ofrece una educación de calidad coherente con la realidad sociocultural.



Figura 5. Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Escuela de Magisterio “Ausias March” UV, 1990. Fotografía de Medios Audiovisuales.

Salom declara: “Las TIC son básicas, esenciales, importantísimas, de hecho, están revolucionando toda la enseñanza, pero no nos podemos rendir porque no tengamos suficientes medios técnicos. Como todo elemento nuevo, crea expectativas que van más allá de la realidad. Es comparable a la aparición de la fotografía: cuando esta aparece, las familias pueden tener un recuerdo de sus abuelos o bisabuelos. Es decir, tienen una historia de imágenes que antes no tenían. Esto cambia las mentalidades de las personas, pueden acceder a imágenes a las que antes no podían acceder”.

Respecto a las exigencias de actualización constante del profesorado universitario, Salom no se detuvo. A finales de los 90, vive su

primera experiencia con Internet. La describe como algo comparable a la primera vez que reveló una imagen sobre papel fotosensible: “Parecía mágico, como brujería. La posibilidad de conectarte a tantos sitios a la vez sin tener que llamar a nadie, era algo realmente mágico”. La evolución del www ha supuesto una revolución socio-comunicativa que indefectiblemente tendrá su reflejo en el ámbito educativo artístico por las prestaciones que ofrece la Red de Redes. De acuerdo con Escaño (2010, p.138): “El rumbo pedagógico artístico en el universo web ha estado marcado por la visibilidad, el acceso plural a la información, la democratización educativa y la explotación de recursos iconográficos”.

Salom se refiere a las redes sociales como la última incorporación en sus clases:

“Otra incorporación de las TIC en mi aula, que trabajamos, fueron las redes sociales, concretamente Facebook. Los futuros maestros se van a encontrar con un problema real, que es Facebook, y por tanto más vale que lo conozcan. La experiencia ha sido magnífica, ha participado la gran mayoría del alumnado”.

Para finalizar la entrevista, Salom se refiere a las potencialidades de otro de los recursos tecnológicos altamente generalizados en la sociedad actual, el teléfono móvil:

“Otro de los proyectos que no he llevado a cabo por diversas circunstancias, pero que pretendo desarrollar en cuanto me sea posible, es la realización un corto con la cámara de video del teléfono móvil. Con esta herramienta, creo que se pueden conseguir resultados muy interesantes con un medio muy contemporáneo y con el que los jóvenes se encuentran muy identificados”.

El teléfono móvil es un artefacto tecnológico que advierte múltiples opciones. La nueva generación de móviles ayuda a mantener no sólo el contacto sino a estar al día en redes sociales. Las posibilidades multimedia encuentran una herramienta óptima para las narraciones y creaciones visuales.

Las ideas del profesor Salom sobre el uso audiovisual del móvil son coincidentes con los planteamientos del profesor Mascarell quien desde 2010 investiga sobre las posibilidades derivadas de la implementación de este dis-

positivo en el aula. Destacando en los inicios de dichas indagaciones la puesta en práctica a nivel internacional, del llamado *Mobile Learning* o Aprendizaje en Movilidad (Mascarell, 2020a).

7. LAS TIC EN EL ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, ENTRE 2010 Y 2020, EN LA FACULTAD DE MAGISTERIO.

La estela de los profesores entrevistados ha forjado la crónica, cediendo el testigo al relevo generacional docente y a la metodología tecnológica en las aulas de los futuros maestros (Area, 2018). Entre 2010 y 2020 en el área de Expresión Plástica, tres docentes han asegurado la continuidad e implementación de las TIC en la actual Facultad de Magisterio de la UV. Los profesores Dr. Ricardo Domínguez, Dr. Ricard Huerta y el Dr. David Mascarell se han implicado a través de sus propuestas y prácticas. Domínguez y Mascarell, han publicado sendas tesis doctorales, dirigidas por el profesor Huerta, que abordan desde distintos ángulos el estudio de las TIC en la formación de los futuros maestros desde el área de la Educación Artística. El profesor Dr. Domínguez acomete los entornos personales de aprendizaje en la formación de docentes de educación secundaria de la especialidad de dibujo, con vinculación a las TIC. Por otra parte, el profesor Mascarell aborda las TIC en la formación universitaria de maestros, centrándose en el uso del teléfono móvil en la didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Magisterio de la UV y sus vinculaciones con la imagen.



Figura 6. Integración del teléfono móvil en actividades educativas en el área de la Expresión Plástica y Visual, 2013. Fotografía del autor.

Con su labor potencian las TIC como recurso de ataque ante pedagogías tóxicas, promueven la cultura visual y la educación en valores a través de temáticas sociales y proponen nuevos entornos de aprendizaje para las Artes y la Cultura. Analizan el fomento del *Mobile Learning* en la última década, plantean narrativas visuales mediadas por teléfonos móviles y reflexionan acerca de la percepción de los estudiantes ante actividades audiovisuales con dispositivos móviles (Mascarell, 2013; 2020a; 2020b; 2020c). El aprendizaje en movilidad se vislumbra como una emergente forma de aprendizaje. Ésta ha despertado el interés del centro de formación del profesorado de la UV, SFPIE, a través de la cual el profesor Mascarell imparte formación a docentes de distintos grados, sobre la implementación del *Mobile Learning* en las aulas universitarias, coincidiendo con la pandemia, en noviembre de 2020. A su vez, en las aulas de Artes Visuales de Educación Infantil, campus d'Ontinyent, se introducen actividades educativas como realidad virtual (RV), realidad aumentada (RA) como acceso al conocimiento a través de nuevos y potenciales escenarios tecnológicos (Cabero & Barroso, 2018).

Por otro lado, destacamos el quehacer del profesor Huerta ante las tecnologías en la sociedad y en la educación desde perspectivas artísticas y visuales. Impulsor de la revista especializada EARI, además de jornadas y congresos internacionales, publicaciones, etc. le atribuyen el fomento de las TIC en la educación en artes (Huerta y Domínguez, 2019). Cuenta también con la web Museari, museo virtual online, desde donde se promueve el arte, la educación artística, la historia y la diversidad sexual. Hace partícipes a sus estudiantes y pretende sensibilizar sobre las temáticas tratadas y la esencia del arte a través de medios tecnológicos.

Respecto al profesor Domínguez, destacamos su implicación en asignaturas vinculadas a las TIC. Faceta que impulsa también como asesor de un CEFIRE de la *Conselleria d'Educació de Valencia*.

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis de la inclusión de las TIC y la actitud de los docentes en su uso académico, nos lleva a estudiar el pasado para entender el presente con vistas al futuro.

La transformación del profesor analógico en profesor digital ha sido un camino largo y costoso que ha dependido de factores externos y de factores intrínsecos como son la propia motivación e intereses personales. Introducir las TIC en el aula implica una formación y reciclaje continuos del profesorado, además de un alto grado de motivación por parte del docente. Asimismo, es necesaria una nueva concepción del currículo en respuesta al renovado panorama de las Artes Visuales y cambios metodológicos en su didáctica. Respecto al alumnado las TIC coadyuvan a la motivación y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que suponen un acercamiento a la cultura de los jóvenes.

En las primeras décadas de las TIC en Magisterio se emplearon básicamente como medios instrumentales, fue con la evolución cuando sirvieron como medios de producción. Los medios audiovisuales más representativos en el área de Didáctica de la Expresión Plástica fueron durante las primeras décadas: Unidad de fundidos, cámaras con películas 16mm Volex, cámaras F2 Nikon, formato Matic, formato Betacam, formato VHS y software de edición de vídeo. En aquellos momentos el 70% del material utilizado era propiedad del docente, destacando la falta de infraestructura y recursos económicos como principales dificultades para el profesorado que pretendía normalizar la introducción de las TIC en el aula. Hasta 2010 prevalecieron cañones de proyección, cámaras digitales de vídeo y de fotos, conexión a Internet (correo electrónico, aula virtual, intranet, redes sociales, Moodle, etc.). Entre 2010 y 2020 se produce un profundo vuelco con la incorporación de los dispositivos móviles a la docencia, en particular los democratizados teléfonos inteligentes; considerados como la cuarta pantalla, posibilitan la ubicuidad y son facilitadores del trabajo fuera del aula (Mascarell, 2020b).

La utilización de las nuevas tecnologías en el área de las artes visuales, tanto en la antigua Escuela Universitaria de Magisterio "Ausiàs March" como en la actual Facultad de Magisterio de la UV, ha conseguido efectos positivos. Ha facilitado la incorporación de nuevas y motivadoras dinámicas al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, alejándose de pedagogías tóxicas y clasicistas. A pesar de las dificultades, ha favorecido nuevas formas de acceso a la información y a las imágenes, nuevos estilos de razonamiento y de conocimiento

(Trachana, 2014). Ha estrechado y facilitado la comunicación profesor-alumno.

El objetivo no es emplearlas de un modo simplemente funcional o instrumental, sino preparar a los estudiantes para que comprendan y critiquen estos medios que desempeñan un papel principal en su vida extraescolar (Buckingham, 2002; Salido-López y Maeso Rubio, 2013;). Este aspecto se tiene que materializar a través de la propia práctica, desde la reflexión, la creación y la producción. Bajo esta concepción, las TIC dejan de tener protagonismo como meras Tecnologías de la Información Comunicación para pasar a la acción mediante las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (Cabero & Martínez, 2019).

En una sociedad eminentemente visual y tecnológica, la alfabetización desde las artes debe ser un elemento troncal en la formación de los futuros maestros, con el fin de crear una estructura educativa acorde a nuestros tiempos y potenciar la creatividad y el pensamiento.

REFERENCIAS

- Agra, M. (2007). Geografías personales: un lugar donde detenerse, en Calaf, Fotal y Valle (coords.). Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad, Gijón: Trea, 305-318.
- Area, M. (2007). Tecnologías digitales y la innovación pedagógica en la educación escolar. En González (Coord.) *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*, 42-73 Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://www.um.es/ead/red/56/area.pdf>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Briggs & Burke, (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus

- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Cabero, J. [Grezan]. (2017, octubre 18). Importancia de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=uUao6MtvgnM>
- Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.47.3.2018.327-336>
- Cabero, J. & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23 (3), 247-268.
- <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO. Publicación (parcial) electrónica: http://www.unesco.org/education/pdf/DE-LORS_S.PDF
- Esaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. Towards an Art Education 4.0. *Arte, individuo y sociedad*, volumen (22) Núm 1, 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3211192>
- Escofet, A., Gros, B., López, M. y Marimon-Martí, M. (2019). Percepción del profesorado sobre la integración de la tecnología en el espacio escolar. RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 6, 37-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite.360631>
- Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación: La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, F.; Sancho, J. M^a & Rivas, I. (2011). *Historias de Vida en Educación*. Biografías en contexto. Esbrina-Cuadernos de Recerca 4, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Huerta, R. (2005). *Apaga-la!: De com tirant va combatre l'esquizofrènia de les pantalles*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Huerta, R. & Morant, R. (2010). Germans de Mario. Xiquets de primària jugant amb les seues consoles DS. *Temps d'Educació*, Núm. 38, 227-242.
- <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/211449/281639car>
- Huerta, R. (2010a). L'Activitat docent des d'un punt de vista didàctic. *Actes del II Congrés de d'Investigació en Didàctiques Específiques*, 363-378, Girona: Universitat de Girona.
- Huerta, R. (2010b). *Maestros y museos: Educar desde la invisibilidad*. València: PUV.
- Huerta, R. y Dominguez, R. (2019). La educación artística de la era digital: investigar en escenarios tecnológicos. *Revista de investigación, Eari*, Núm 10, 09-20. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/16111>
- Ley 14/1970, de 6 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE n° 187, 6 de agosto 1970.
- <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE n° 238 de 4 de octubre de 1990.
- <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE n° 307, 24 diciembre 2002.
- <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE n° 106 de 4 de mayo de 2006.
- <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/>

pdfs/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Mejora Calidad Educativa, BOE nº 295, 10 diciembre de 2013.

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, modifica la Ley Orgánica, BOE nº 340, 30 diciembre 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo: Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

Lucas Marín, A. & García Galera, M. (Ed). (2009). *La nueva comunicación*. Madrid: Trotta.

Mascarell, D. (2013). "Salvem el Cabanyal". Alumnado de Magisterio produce Cultura Visual a través de sus teléfonos móviles. En Edarte, Grupo de investigación (ed.) *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de Cultura Visual?*, 233-243. Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP). <http://academica-e.unavarr.es/handle/2454/19800>

Mascarell, D. (2020a). Mobile Learning en las Artes Visuales. Un acercamiento a las experiencias educativas artística con smartphones en los últimos años. *ArtsEduca*, Núm. 27, 152-165. doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.12

Mascarell D. (2020b). "Narrativas visuales de la Facultad de Magisterio mediadas por teléfonos móviles. Una mirada pedagógica y artística a la Investigación Basada en las Artes.". *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, Núm. 9, 43-57. https://revistasonda.upv.es/2020_Articulo_David_Mascarell_Palau.pdf

Mascarell, D. (2020c). Percepción de los estudiantes universitarios ante una actividad audiovisual con dispositivos móviles: un estudio de caso. *TextoLivre: Linguagem e Tecnologia*, volumen (12) Núm. 2, 01-20. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24375>

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

McLuhan, M. (1998). *Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones

Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia/Gutenberg.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* (NCB University Press, volumen (9) Núm. 5, 1-6.

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Salido-López, P. Maeso Rubio, F. (2013). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: la *webquest* como estrategia metodológica constructorista. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (1) 153-172. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551290010.pdf>

Saura, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Plástica y Visual*. Sevilla: Eduforma.

Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación Net*. Colombia: Mc Graw Hill.

Trachana, A. (2014). La ciudad híbrida. La mediación de las TIC en la experiencia de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, volumen. (26) Núm 2, 233-254 <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41279/42610>



ARTE Y SALUD

**ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA
REFLEXIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD Y LA
INTERDISCIPLINARIEDAD DE LOS
LENGUAJES ARTÍSTICOS**

**ART AND ARTISTIC EDUCATION. A REFLECTION ON CREATIVITY AND THE
INTERDISCIPLINARITY OF ARTISTIC LANGUAGES**

Francisco José Álvarez García
Universidad Pontificia de Salamanca
Ignacio Nieto-Miguel
Universidad de Burgos

RESUMEN

El presente artículo trata de, a través de una importante revisión bibliográfica, realizar una reflexión actual sobre los conceptos de arte y educación artística, profundizando en los axiomas de la creatividad como motor didáctico y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos en el contexto educativo.

Partiendo de la idea de que las artes y por ende la educación artística son conocimiento, se incide en conceptos como la educación "del" arte (o "en" arte), la educación "para" el arte (para su producción y comprensión) o la propia "educación artística" (utilizando el resultado y ejecución como elemento transversal de enseñanza-aprendizaje).

Por otra parte, es tratada la dimensión trasversal de la propia educación artística a través de reflexiones concretas que invitan a acercarse al proceso creativo no como un elemento aislado, sino perteneciente a un conjunto de ítems que enriquecen el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Arte, Creatividad, Interdisciplinariedad, Lenguajes artísticos

ABSTRACT

This article deals with, through an important bibliographic review, make a current reflection on the concepts of art and artistic education, delving into the axioms of creativity as a didactic engine and the interdisciplinarity of artistic languages in the educational context.

Starting from the idea that the arts and therefore artistic education are knowledge, concepts such as education "of" art (or "in" art), education "for" art (for its production and understanding) are addressed, or the "artistic education" itself (using the result and execution as a transversal element of teaching-learning).

On the other hand, the transversal dimension of artistic education itself is treated through concrete reflections that invite to approach the creative process not as an isolated element, but belonging to a set of items that enrich the teaching-learning process.

KEYWORDS

Art education, Art, Creativity, Interdisciplinarity, Artistic languages

INTRODUCCIÓN: DEFINIENDO ARTE Y EDUCACIÓN

Fischer (1967), en su obra *La necesidad del arte*, afirma que en la sociedad de mediados del s. XX (que podría ser la nuestra también), millones de personas disfrutaban del cine, del teatro, leen con fruición novelas y libros de todo tipo y escuchan música con el objeto (¿único?) de entretenerse. Si esta premisa es cierta, ¿por qué distrae ponerse en la piel de otro a través de la lectura de unos pasajes, vivir a este lado de la pantalla una vida prestada durante dos horas o identificarse con un fragmento musical o una obra pictórica? ¿Qué extraña distracción es esa? Una primera respuesta lógica se impone: el hombre aspira a más. Es condición humana pretender abstraernos de nuestro carácter efímero y fragmentario (individuo) y buscar una concepción del mundo más abierta, más justa, mejor, a través del conocimiento “prestado” del otro. ¿Es que quizá los límites de la propia vida no son suficientes?

Tratando de desentrañar la esencia del hecho artístico, Mumford (1968), en el mismo contexto histórico, entendía que, amplificadas de algún modo los sentimientos, emociones, actitudes y valores del individuo pueden, a su vez, ser transmitidos con más fuerza a la sociedad, a otras culturas y personas, dotando al concepto “arte” de una de sus dimensiones más extendidas: su papel como canal de comunicación.

Buscando una definición más ortodoxa que complemente una de las denominaciones más escurridizas que tiene el concepto en todo el mundo, llegamos a Tatarkiewicz (2000), quien, en *Historia de la estética*, afirma que el arte es entendido como “cualquier actividad o producto realizado con una finalidad estética y también comunicativa, mediante la que se expresan ideas, emociones y, en general, una visión del mundo”. Para hacerlo, la disciplina se sirve de diversos recursos, como los plásticos, lingüísticos, sonoros, corporales y mixtos.

Pero el imaginario colectivo que sostiene estas y otras definiciones, está enmarcado en el concepto occidental de la modernidad cultural, término acuñado por Pilar Díaz del Corral (2006), para referirse al proyecto estético que surge con la ilustración y que se asienta sobre todo en el viejo continente. No será por lo tanto hasta mediados el s. XVIII, cuando la filosofía ilustrada, impregnada de los valores sobre los que se ha construido el pensamiento

occidental contemporáneo, desarrolle y modifique sustancialmente los contextos políticos, sociales, económicos y cómo no, los artísticos también, que ahora compartimos.

Podemos incluso determinar que el propio concepto de arte (no tanto el de resultado o producto artístico), pertenece a la modernidad, entendiendo que la aparición del artista, en el renacimiento cultural del s. XVI, constituyó únicamente el germen del que bebió el pensamiento moderno y contemporáneo en la propia comprensión ilustrada de la obra de arte, abstraída del algún modo de la belleza como corsé terminológico.

En esta misma línea Shiner (2004), afirma que los griegos no tenían una palabra para referirse al arte. Utilizaban el vocablo *tékne* (τέχνη), centrado en la transformación de lo natural en artificial y asimilaban en ese mismo término cualquier producción artística. El autor advierte así sobre el error de tratar de leer (procesar, asimilar) obras de la antigüedad clásica y posteriores desde nuestros contaminados ojos occidentales actuales y aunque en la edad antigua, media, moderna y gran parte de la contemporánea, pueden encontrarse elementos dispersos que podrían vincularse a las bellas artes, es problemático, desde un punto de vista conceptual, aceptar que la idea artística ha sido inmutable desde el origen del hombre hasta nuestros días. Esto discute en cierto modo la mayor parte de las traducciones que sobre el concepto se han hecho de la obra de Aristóteles (arte: belleza). En cualquier caso, es importante señalar que la misma palabra *tékne*, abarcaba procedimientos tan opuestos como la poesía y la carpintería o la escultura y la hípica.

León Tolstoi en *¿Qué es el arte?* (1897), comenzaba a atisbar este planteamiento preguntándose si todo lo que pretende ser arte ciertamente lo es. Pone en cuestión de este modo si la intención última del supuesto artista a partir de los medios necesarios hasta llegar al producto final, arrienda la ganancia del proceso y plantea una inquietante pregunta: ¿quién finalmente está capacitado para poder determinar qué es arte? Salvando las distancias y sobre todo el planteamiento mercantilista del autor, pensemos en la importancia de esta cuestión, cuando se trata de definir no solo el concepto que nos ocupa, sino también el de Educación Artística, que será tratado posteriormente.

En cualquier caso, podemos afirmar hoy en día que el arte (las artes), son conocimiento. Tras esta contundente afirmación, se esconde el hecho de que cualquier problema estético puede resolverse gracias a cuestiones que pivotan en torno al propio contenido de *verdad* de una obra artística. En las actas del I Simposio “Giros epistemológicos de las artes”, celebrado en la Facultad de Educación de la UPSA en 2017, quedó reflejado que la Estética, Fenomenología, Historia, Teoría del Arte y Educación Artística, “muestran las dimensiones gnoseológicas y cognoscitivas de las artes y sus potencialidades explicativas y formativas, bases a partir de las cuales concebir las artes y las prácticas desarrolladas como instancias de producción de mundos de vida derivados de la acción sinérgica de afectos, preceptos, conceptos y proyectos”. Desde este punto de vista y una vez habilitados los instrumentos de observación apropiados, un estudio de los giros epistemológicos de las artes, debe proceder delimitando saberes, prácticas y técnicas artísticas ramificadas en campos de especialización, sin ignorar tareas de desfragmentación, interconexión y reajuste mutuo.

En ese trabajo, la acotación del producto artístico en la dimensión de las bellas artes, se queda sustancialmente corto. Desde su primera acepción en *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (Charles Batteux, 1746), ya quedó obsoleto el intento de reducir el concepto de belleza a una determinada galería de producciones. De hecho, a las cinco iniciales (escultura, música, danza, pintura y poesía) el autor se vio obligado a añadir una sexta: la elocuencia (que más tarde sería ignorada). Ni siquiera la clasificación actual de las seis bellas artes clásicas (arquitectura, escultura, pintura, danza, música y literatura), a la que en el s.XX se añadieron tres más (fotografía, cine y cómic), puede concebirse como contenedor definitivo, pudiendo establecerse en ese sentido que la vasija como elemento vehicular no es en sí mismo el objeto que lo define (ni siquiera una parte sustancial), como deja entrever Viadel (1997), en *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. En esta misma dirección, si el arte es considerado como un lenguaje, plasmado en el mismo objeto de arte (Stokoe, 1990), el individuo a través de ese objeto, puede llegar a su conocimiento desde el concepto de estética, manifestando su subjetividad y forma de pensar. Se pone de relevancia así el vínculo

existente entre la persona, la cultura y la sociedad a la que pertenece y a la que a su vez condiciona. Encontrar un vínculo con el ámbito pedagógico a través de esta premisa, está a tan solo un paso desde dos enfoques diferentes: el del propio productor y del que consume el producto artístico. Así, el emisor (el autor), para ser considerado como tal (artista útil o artista eficaz) pasa, según Fischer (1967), por tres estadios ineludibles:

- Ha de convertir en recuerdo una experiencia captada.
- Después, transforma ese recuerdo en una expresión, en un concepto asociado en primer lugar a una idea para que, posteriormente, pueda adquirir una forma determinada.
- Finaliza resumiendo todo en torno a una forma concreta (expresión artística).

Por esa razón, de ningún modo los sentimientos y la emoción lo son todo para el artista (¿educador?). Ha de conocer su oficio, las reglas y procedimientos para que, una vez en la trinchera, en su espacio de trabajo, pueda llegarle la inspiración, que no será otra cosa que la doma o adiestramiento de su propia interpretación de la realidad (su lectura experimental), utilizando, eso sí, la pasión como motor y vela en el periplo.

El término “educación” es sin duda otro de los más controvertidos, sobre todo cuando viene asociado al vocablo “arte” (artística). Habría que preguntarse en primer lugar si conceptos como la educación “del” arte (o “en” arte), la educación “para” el arte (para su producción y comprensión) o la propia “educación artística” (utilizando el resultado y ejecución como elemento transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje), están siempre dentro de lo que, valga la redundancia, entendemos corrientemente por Educación Artística. Así, Touriñán-López (2011), señala la necesidad de enfocar el estudio desde el paradigma de la misma educación, pero sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos.

A partir de esta idea, podemos entender la Educación Artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con un criterio pedagógico, factor nombrado hasta

la saciedad, pero por desgracia muy poco tenido en cuenta en la práctica.

Rodríguez (1995), en su artículo *Para comprender la Educación Artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum* apunta que, en los primeros estadios formativos, la capacidad crítica de los niños da forma al concepto desde el marco de la interpretación y la comprensión. En este sentido, el autor elabora un mapa de tendencias que “pueden entenderse como distintas formas de contestar a cuestiones en principio problemáticas”, que definen la propia Educación Artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Desde cuándo podemos tratar por lo tanto a un niño como “artista útil” en su proceso evolutivo?, ¿es de hecho necesario?

Si como afirma Gombrich (1975), el arte no existe, sino los artistas, en el propio proceso formativo que pone como centro al educando, este cobra un protagonismo enorme al cerrarse el círculo, siendo a la vez origen y destino del viaje. Este hecho leído a partir del procedimiento educativo (y más concretamente desde el término “educar”), ha ido adquiriendo desde finales del s. XX, una importancia manifiesta. Así, el responsable del proceso formativo ya no traslada únicamente conocimientos y evalúa resultados, sino que acompaña en el viaje compartiendo valores, actitudes, ideas y formas de pensar. Es responsable y guía, al fin y al cabo, de las naves del conocimiento y la formación que sostiene en el aula. El nuevo maestro, ha de tomar las riendas del proceso haciendo protagonistas-responsables a sus alumnos.

Según el Informe *Culture, Creativity and the Young Project* (Bamford, 2006), podemos distinguir dos procesos diferenciados dentro de este viaje:

1. La educación “en arte” o “para el arte”: pretende el estudio y puesta en práctica de diferentes procesos artísticos como el dibujo, la música o el teatro. Busca principalmente el conocimiento de la propia disciplina artística, además de mejorar la experiencia global en el contexto educativo.
2. La Educación Artística (o artística integrada): utiliza los diferentes procesos creativos para impulsar y mejorar la experien-

cia educativa en procedimientos ajenos en principio al propio hecho artístico (las matemáticas o un segundo idioma, por ejemplo), coadyuvando en una mejora de los resultados (académicos y ajenos).

En España, el primero de los procesos está más vinculado al ámbito de las Enseñanzas Profesionales (Conservatorios, Escuelas de Bellas Artes, y otros), mientras que el segundo, responde sobre todo a las primeras etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria). En este segundo grupo, podemos incluir también el modelo conocido como de “mediación artística” (González, 2010), que se revela como una extraordinaria herramienta para el trabajo con sectores sociales en situación de exclusión social y desfavorecidos.

Viadel (1997), en su *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea: arte, individuo y sociedad*, propone una serie de bases para distinguir los diferentes modelos de enseñanza de las artes en la Educación Superior. Destaca que el proceso artístico en el aula “ha de ser el resultado de las contribuciones realizadas por diferentes artistas o escuelas, que configuran un conjunto de obras de arte, ideas artísticas, pedagógicas y prácticas”. Este hecho, cobra una especial relevancia en cualquier proceso formativo con el arte y la educación como telón de fondo, ya que conduce al educador hacia una apertura del espectro curricular y a un conocimiento profundo de las obras y de sus diferentes disciplinas.

Por otra parte y de vuelta otra vez al terreno de la Educación Primaria y Secundaria, la experimentación y el ámbito práctico, no pueden circunscribirse al contexto de los trabajos manuales que han definido la propia Educación Artística en la Europa mediterránea y central, durante la práctica totalidad de la segunda mitad del s. XX. Es necesario vincular un proceso intelectual al propio concepto artístico, pero sin hacer desaparecer el ámbito manual, descentrándolo simplemente y evitando así que sea nuclear (Acaso, 2009).

En esta dirección, es conveniente no definir los procesos artísticos a partir del material u objeto manejado, sino por la forma de pensar y las intenciones que determinan una actividad concreta. González (2010), distingue así tres características del aprendizaje artístico:

- *Discurre en las zonas de pensamiento visual y creativo: los lenguajes por los que circula el aprendizaje en Educación Artística son los de las imágenes y la visión.*
- *La intencionalidad del conocimiento en Educación Artística es abiertamente artística y estética. Sumergirnos en el dominio artístico y estético exige una apertura y predisposición hacia ese modo característico de sentir y experimentar el mundo y de descubrirnos a nosotros mismos.*
- *La función del conocimiento artístico es imaginativa y emancipadora.*

Puntualiza a su vez que, en el ámbito artístico, son normalmente las propias experiencias humanas las que definen con más fuerza el propio objeto artístico señalando que, por ejemplo, los niños pintan lo más importante para ellos: su visión inmediata del mundo, la primera circunstancia. La vuelta a la infancia en el ámbito de la Educación Artística, sobre todo a través de metodologías y procedimientos basados en el juego, queda así justificada.

También con la misma intención, del Cerro (2005), reflexiona sobre los motivos en la enseñanza del arte desde la Educación Artística integrada, es decir, la vinculada sobre todo a los primeros estadios evolutivos. Afirma de ella que:

- Ayuda al desarrollo psicomotor del niño: el primer dibujo, por ejemplo, favorece la toma de conciencia del cuerpo del niño, de las capacidades que sostiene, de cómo él mismo se relaciona con el entorno y la sociedad en la que vive. Las primeras canciones le hacen partícipe del entorno, su familia, sus circunstancias, etc.
- Potencia el pensamiento creativo: en contraposición con el paradigma científico-convergente de la mayor parte de los centros educativos, que busca una única respuesta a la mayor parte de los retos académicos planteados. El pensamiento artístico es, en contraposición, divergente.
- Enseña a leer una imagen: es fundamental para la autora otorgar a los estudiantes recursos para ser críticos, otorgando una conveniente alfabetización visual en un

mundo donde las imágenes se han convertido en el segundo canal y fuente de información tras la palabra (sino el primero).

Unido a todo esto y para finalizar el apartado, Lourdes Palacios (2006), en su artículo *El valor del arte en el proceso educativo*, afirma que la educación debe ofrecer las oportunidades para el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, proporcionando las bases para una correcta formación moral. Sin esos elementos como base, todo lo anterior podría convertirse en la cáscara de un fruto vacío.

LA CREATIVIDAD COMO MOTOR DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si hemos de considerar un impulso, un motor didáctico en la propia Educación Artística, este ha de ser inequívocamente la creatividad. Como para los conceptos anteriormente descritos (“arte” y “educación”), su definición y sobre todo aterrizaje sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es subjetiva en muchos aspectos. Sirva el presente apartado para, a partir de una breve revisión bibliográfica, aportar algo de luz al reconocido como el corazón del proceso didáctico referido a las diferentes ramificaciones de la Educación Artística.

Como indica Arañó Gisbert (1994), en *Arte, educación y creatividad*, realizar una aproximación objetiva al término creatividad, pasa primero por la definición pragmática de otros como belleza, naturaleza, realidad o incluso libertad. De hecho, cada disciplina o corriente estética propone diferentes usos, a causa de la ambigüedad del propio concepto que, eso sí, es dependiente siempre de la cultura y sociedad que lo rodea.

Penagos (2000), realiza también una aproximación conceptual centrándose en un enfoque mucho más mercantilista y mundano: la creatividad no es más que otro recurso, una vía para la solución de problemas concretos que salpican todo proceso, incluido, por supuesto, el educativo. Su tesis se apoya, aunque parezca una contradicción, en la disociación del itinerario creativo de la propia resolución del conflicto. Teniendo esto en cuenta, el resultado nos lleva a la siguiente reflexión: ser capaz de comprender un problema o reducir diferentes cuestiones asociadas a uno solo, es en sí mismo el primer acto creativo. El diseño del propio planteamiento conlleva una visión,

asociación e integración de la realidad particular que marca la diferencia. Se trata, en palabras literales del autor, de “un estado de conciencia diferente”.

Partiendo de este principio, la división que realiza Duchamp (1957), en su artículo *El proceso creativo*, al considerar en dos niveles y espacios separados al artista y al espectador (donde el primero se convierte en un “médium” que desde el laberinto busca un camino hacia un claro), queda diluida, pues esa característica no sería inherente a la condición del artista (como ser excepcional o elegido), sino que sería una capacidad más que define al hombre frente al resto de seres vivos. De esta idea, han bebido muchos movimientos pedagógicos de finales del s. XX y principios del s. XXI, poniendo al educando en el centro de la cuestión, con la capacidad creadora como una de las bases predominantes para la resolución de problemas. Pero ¿y si la educación no consistiera

únicamente en resolver problemas o reducir el conocimiento de lo que nos rodea a la resolución los mismos?

Algunos años después, tratando de dar respuesta a esta cuestión, Torrance (1970), en su estudio *Encouraging creativity in the classroom*, ideó un procedimiento para, a través de un programa de pruebas estandarizadas (herramienta: test), medir y cuantificar los niveles de creatividad en los estudiantes. Los resultados constituyeron la base de una posterior reflexión en la que el autor propuso una jerarquía que pudiera cuantificar las que denominó posteriormente “habilidades creativas” en los diferentes procesos educativos. Su clasificación es gradual y aunque normalmente responde a las diferentes etapas evolutivas seguidas por la mayor parte de contextos académicos, considera que su interpretación no ha de ser cronológicamente cerrada. Propone distintos niveles con las siguientes características asociadas:

Tabla 1. Niveles jerarquizados de habilidades creativas (Torrance, 1970: *Encouraging creativity in the classroom*).

PRIMER NIVEL
El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de experiencias de manipulación.
El alumno será capaz de ver y encontrar muchas combinaciones posibles y nuevas interrelaciones.
El alumno será capaz de identificar elementos faltantes en dibujos, formas, lecturas, etc., aunque sea con poca precisión.
SEGUNDO NIVEL
El alumno será capaz de producir nuevas combinaciones por medio de manipulaciones, en un orden creciente de complejidad, moviéndose hacia una experimentación más deliberada.
El alumno será capaz de ver y producir mayor número de posibilidades al combinar símbolos, objetos, números, gente, lugares, etc.
Será capaz de hacer síntesis simples dando nombre o etiquetas a dibujos, historias, canciones, poemas, danzas creativas, obras de títeres, etc.
TERCER NIVEL
El alumno comenzará a desarrollar habilidades empáticas (imaginándose en el lugar de otra persona, fuera de sus intereses).
Será capaz de volver a contar los pasos de un acontecimiento.
El alumno aceptará las limitaciones de una manera creativa, no pasiva.
CUARTO NIVEL
El alumno tomará conciencia de nuevas y más complejas combinaciones de sonidos y producirá nuevas combinaciones él mismo.
El alumno desarrollará su sensibilidad táctil y motora.

Aumentará sus deseos de acometer tareas dificultosas.
QUINTO NIVEL
El alumno será capaz de producir y elaborar analogías.
El alumno comenzará a producir usos diferentes o novedosos para los objetos.
Comenzará a sintetizar distintos elementos.
SEXTO NIVEL
Irás más allá de lo obvio, superficial y vulgar, al inferir significados a partir del contenido de historias, descripciones, etc.
Comenzará a adquirir verdaderas habilidades para elaborar ideas.
Comenzará a hacer progresos en el aprendizaje de habilidades empáticas.
El alumno realizará progresos en la habilidad para preguntar y responder. Progresará en la diferenciación entre suposiciones o hipótesis, y conclusiones o afirmaciones.

De la primera reflexión en la jerarquía propuesta que, como el propio autor afirma no es en absoluto dogmática, podemos extraer que el camino, el proceso que el alumno lleva a cabo en su desempeño educativo hacia la resolución de un problema concreto, es precisamente lo sustancial del viaje que emprende, muy por encima de la conclusión puntual resultante. La construcción de la persona está, por lo tanto, en la base de la propuesta creativa como modelo educativo.

La creatividad juega un papel relevante en la adquisición de competencias en la educación musical, aunque el uso del proceso creador en esta disciplina (la propia creatividad musical), llegó tímidamente y tarde a las diferentes metodologías propuestas en occidente, sobre todo si lo comparamos con el ámbito de las artes plásticas y visuales. El concepto de creador, de demiurgo capaz de decir algo nuevo apoyado en una idea vivida y reflexionada, ha estado, en el mundo de la música, circunscrito al paradigma del compositor: artista ajeno al mundo y unido a la sociedad a través de un fino hilo de cordura (cordón umbilical), que le nutre a su vez de experiencias y es fuente de inspiración. Sin ese don, el individuo de "a pie", no puede más que aspirar a comprender y disfrutar lo que otros han hecho, pero nunca a decir quién es a través, en este caso, del recurso y canal de expresión: la música.

En la metodología Orff, por ejemplo, el docente busca el trabajo activo del alumno a través de la propuesta de seis características de la música: el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre, la forma y las dinámicas. Para ello, como indica Esquivel (2009), en *Orff Schulwerk*

o *Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística*, se utilizan actividades creativas que involucran "el habla, la canción, el movimiento, la percusión corporal, la percusión determinada e indeterminada, así como también la ejecución de diferentes instrumentos", pero la pincelada de creatividad está fundamentalmente en el recurso propuesto, es decir, el más creativo aquí es el maestro, no el alumno. Mucho camino queda aún por recorrer en ese sentido, pudiéndose afirmar sin tapujos, que la creatividad como recurso está implementada de manera irregular según el procedimiento artístico empleado.

Por otra parte, si existe un recurso aceptado en prácticamente todos los ámbitos de la educación artística para fomentar los procesos creativos en el aula, ese es el juego como elemento didáctico. A través de su carácter lúdico, devuelve al individuo a su primera infancia, desinhibiendo su percepción de la realidad y potenciando la creación de canales de comunicación despojados de juicio social (del Cerro, 2005 y González, 2010).

Cuando se juega, se cambian las reglas del contexto establecido y la interacción permite licencias que alimentan las opciones creativas del participante. Piqueras (1996), en su tesis doctoral *Juego y creatividad: estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*, realiza una investigación sobre los procesos creativos que relacionan el juego y el aprendizaje. Su hipótesis, trata de demostrar que un método didáctico multidireccional y multidisciplinar apoyado en el juego, potencia la creatividad y por ende

los resultados de aprendizaje en el contexto de la Educación Artística.

En su estudio, se realiza una justificación de la estructuración de una metodología lúdica en educación, analizando *“las relaciones y múltiples conexiones entre juego y creatividad”*. Finaliza con la propuesta de una metodología por niveles, que evalúa los resultados en base a tres factores:

- *La relación entre la aplicación del método y el desarrollo creativo.*
- *La relación entre método y aprendizaje.*
- *La relación entre método y valoración del proceso de enseñanza.*

En este mismo contexto, González (2014), subraya que el juego como recurso educativo estimula la participación de los estudiantes y su desempeño académico, utilizando la creatividad como acelerador en la búsqueda de un pensamiento innovador. Añade que, como primer resultado, se produce una mejora de la autoestima que se traduce en una mayor autonomía de los estudiantes, facilitando el aprendizaje de competencias transversales y profesionales.

En su estudio *Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos*, propone como resultado, una experiencia de innovación educativa apoyada en procesos de enseñanza-aprendizaje con el juego como marco y apoyada en diferentes proyectos, además de la incorporación de técnicas de reciente aplicación como el *Design Thinking*, *Visual Thinking* o *Game Thinking*. Todas ellas, junto a metodologías docentes como la Clase Invertida o *Flipped Classroom*, forman parte en la actualidad del ecosistema educativo europeo.

LENGUAJES ARTÍSTICOS, EDUCACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Si como hemos visto el arte, las artes, proponen un canal de comunicación entre el autor y el receptor, al igual que para el resto de medios, ha de existir un código que pueda traducir y descifrar ideas, cada elemento del pro-

ceso, para que sea asimilado y comprendido.

El lenguaje artístico (cada uno de ellos), habrá de disponer, a partir de los elementos implicados en la comunicación, de unas características propias y singulares. Pasemos a desgranar en este apartado las principales que definen su idiosincrasia.

Los lenguajes basados en la estética y la expresión, impulsan en la persona la puesta en práctica de sus aptitudes artísticas, de la propia creatividad, pudiendo, como ya hemos apuntado, definir contextos, conocimiento y al fin de todo: verdad, que difícilmente se podría trasladar desde otros canales más convencionales. Pero, ¿están claros los elementos de la comunicación en los diferentes lenguajes artísticos?

Cuando alguien inicia una conversación con un saludo, podemos interpretar que el emisor del mensaje es el primero en comunicarse (por ejemplo, con la palabra “hola”). De otro modo y cambiando el punto de vista, podemos determinar también que el gesto de su interlocutor (previo a la emisión del vocablo), contenía un saludo implícito (lenguaje no verbal a partir de un sutil movimiento de las cejas, por ejemplo). En relación con los lenguajes artísticos, la subjetividad es también manifiesta, encontrando procesos muy parecidos que hacen difícil determinar si existe, por ejemplo, una función de emisor en el impulso de inspiración que el artista recibe antes de ejecutar su obra.

Ros (2004), en *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, vuelve a subrayar que *“cualquier obra artística, es una función esencial del ser humano”*, siendo el arte y el hombre elementos inseparables. Partiendo de esta base ya tratada en el punto anterior, señala que siendo el arte una forma de conocimiento y a su vez un medio de comunicación, precisa de un lenguaje propio que dote de significación clara y precisa a todo el contexto. El ser humano a través del proceso artístico expresa, con la creatividad como ingrediente principal, *“imágenes de la realidad física y humana, y de las vertientes del psiquismo (sentimientos, alegrías, angustias, esperanzas, sueños)”*. En la misma línea, afirma que de este modo es absolutamente imprescindible disponer de *“una Educación Artística que permita el conocimiento de los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios, etc.)*, para poder generar nuevos hechos creativos y

saber apreciar los resultados propios y ajenos, ya correspondan a artistas del pasado, presente o del ámbito local o global”.

El código (conjunto de normas y signos que posibilitan expresar y emitir mensajes complejos), cobra también un especial significado en los diferentes lenguajes artísticos. Sin su establecimiento previo (definición) y su comprensión posterior (no solo por el receptor o receptores, sino por toda la cultura y la sociedad), el mensaje podría ser distorsionado o malinterpretado.

Una particularidad de los lenguajes artísticos es su universalidad o, mejor dicho, su inmediata comprensión a partir de la asimilación de su código concreto que, por característica subjetiva, es más accesible y abierto. Los códigos utilizados, no son dispuestos exclusivamente por el artista o emisor, sino que la sociedad y la cultura juegan un papel relevante en su determinación. Por otra parte, y gracias a la subjetividad apuntada, incluso sin el conocimiento preciso del código, podríamos afirmar que la esencia del mensaje se mantiene, siendo su interpretación razonablemente común al propio género humano.

Esta particularidad es especialmente significativa en algunas manifestaciones artísticas, como la música o la danza, espacios en los que el receptor puede emocionarse, sentir, admirar o compartir a partir de la escucha o visualización del hecho artístico sin conocer el contexto del mismo en absoluto. Así, melodía, ritmo, armonía o estructura, son términos que pueden permanecer perfectamente ajenos al receptor (de forma teórica), sin impedir que la esencia del mensaje y su consecuencia, permanezcan inalterables (en este caso en el disfrute de una obra musical concreta).

Evidentemente de la escucha de, por ejemplo, el primer movimiento de la 9ª Sinfonía de Beethoven, nadie, sin la información contextual previa, podría determinar que se trata de una oda a la libertad, pero, ¿ese era realmente el mensaje del compositor o estamos ante su propia interpretación? Recordemos, por ejemplo, que algunas de las células melódicas de la obra se repiten en composiciones anteriores del autor con “sentidos” diversos. ¿Qué parte, por lo tanto, del propio mensaje artístico está en el receptor? ¿Y en la sociedad?

Jiménez, Aguirre & Pimentel (2009), en Educa-

ción artística, cultura y ciudadanía, subrayan, apoyados en la idea de que sin contexto no existe significado y, por lo tanto, el lenguaje puede ser distorsionado, que “creer en la educación como espacio de posibilidades en lo artístico, es también creer en los procesos educativos compartidos por la sociedad” y que, a partir de sus propios símbolos, se reconoce en las manifestaciones resultantes de la transformación (de esos símbolos), en una misma realidad. Por lo tanto, la Educación Artística, ha de estar inmersa en la estructura que construye y organiza el conocimiento, permitiendo que el propio espacio creado, interroge y cuestione a sus propios protagonistas. Esa debería ser, de hecho, la base sobre la que se sustente el verdadero y más puro proceso artístico-educativo.

Una vez tratado el ámbito comunicativo y la construcción lingüística de la Educación Artística, pasemos desarrollar brevemente su dimensión interdisciplinar, en sí misma y desde otras áreas de conocimiento.

Tras la publicación en España de la LOE en 2006 y su posterior reforma en 2007¹, el ámbito de la Educación Artística, se nutrió de diferentes conceptos y características que potenciaron, entre otros elementos, la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos en el aula de Educación Primaria y Educación Secundaria. El área en general, pero más particularmente el ámbito musical, adquirió en la práctica y por primera vez, una dimensión mucho más amplia que la conocida en anteriores sistemas educativos. El trabajo por competencias básicas de manera interdisciplinar, respondía directamente a la declaración de intenciones de la norma que expresaba como objetivo general: “favorecer la percepción y expresión estética del alumnado y proporcionar contenidos imprescindibles para su formación general y cultural”. Este hecho puso a España en el mapa europeo educativamente hablando, con su apuesta por el EEES.

La generalización de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, supuso un impulso enorme en el área, sobre todo en los procedimientos relativos a la creación y la improvisación.

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 6/2001 (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007).

Particularmente en el área musical, la disposición de los ejes en los que todavía hoy pivotan el resto de competencias (percepción y expresión), constituyeron una sólida base, caldo de cultivo sobre la que la interdisciplinariedad en los lenguajes sería un factor principal.

Herrera, I. & del Castillo Ferreira, M. (2008), preguntándose por la interdisciplinariedad de las artes, afirman que uno de los problemas de interpretación fundamentales, radica en el propio concepto del término y de qué manera se pueden adoptar filosofías de trabajo en la experiencia cotidiana. Concluyen que la interdisciplinariedad como metodología educativa, debe entenderse como camino hacia el conocimiento del entorno social, es decir, aprender cómo diversos procesos son comunes y cómo responden a patrones estables de comportamiento. Desde ese enfoque, para que la interdisciplinariedad sea operativa, ha de apoyarse inexorablemente en el trabajo colaborativo.

Con respecto al ámbito universitario, en las *II Jornadas de Innovación docente en la Educación Superior* de la Universidad de Valencia, Botella Nicolás, A. M. (2013), en su contribución: *La interdisciplinariedad en la educación artística, una propuesta de innovación*, señala que la estructura departamental de las diferentes disciplinas artísticas ha fragmentado hasta tal punto su enseñanza, que difícilmente podrán interactuar entre ellas. Separar el estudio de las diferentes disciplinas artísticas en compartimentos estancos, traslada finalmente la imagen de una Educación Artística incompleta. Serán las competencias las que, de algún modo, devuelvan la unidad al concepto en las primeras etapas educativas.

Por último, es importante señalar que la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos encaja a la perfección en el marco de la propuesta realizada por Gardner (1995), en el contexto de las inteligencias múltiples. Tres de ellas especialmente (musical, visual-espacial y corporal-cinestésica), responden a la dimensión artística, siendo esta un componente transversal, en cualquier caso, a todas ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Arañó Gisbert, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2: 65-87.
- Bamford, A. (2006). *The impact of the arts in education: A global perspective in research*. Informe para la World Conference on Arts Education. *Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Botella Nicolás, A. M., Fernández Maximiano, R., Martínez Gallego, S., & Mínguez López, X. (2013). *La interdisciplinariedad en la educación artística: una propuesta de innovación*. II Jornadas de Innovación Docente en Educación Superior. Valencia: Facultat de Magisteri.
- Conderana, J. A. (coord.), Berenguer, A., Panera, J., Tirado Víctor M., & Álvarez F. J. (2017). Memoria Científica del I Simposio "Giros epistemológicos de las artes". Salamanca: Facultad de Educación de la UPSA.
- Del Cerro, N. A. (2005). ¿Qué es arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes. *Arte, individuo y sociedad*, 17: 157-175.
- Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar (2006). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Duchamp, M. (1957). El proceso creativo. *Art News*, 56:4.
- Esquivel, N. (2009). Orff Schulwerk o Escuela Orff: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. *La Retreta*, 2 (2): 1-2.
- Fischer, E., & Tura, J. S. (1967). *La necesidad del arte*. Madrid: Península.
- Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1975). *Historia del Arte*. Barcelona: Garriga.
- González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 52 (2): 1-9.
- González, C. S. G. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40).
- Herrera, M. A., & del Castillo Ferreira M., (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Actividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao*. Capivari De Baixo (Brasil): Fucap. (127-136).
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura. Madrid: Santillana.
- Mumford, R. D. L. D. L. (1968). *Arte y Técnica*. Nueva York: biblioDARK.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro* (46).
- Penagos, J. C., & Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología*, Ed. Especial: 1-8.
- Piqueras Calero, M. (1996). *Juego y creatividad: estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla).
- Rodríguez, J. M. B. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24: 39-63.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35 (1): 1-8.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (2000), *Historia de la estética I. La estética antigua*, Madrid: Akal.
- Tolstoi, L. (2012). *¿Qué es el arte?* Madrid: Editorial MAXTOR.
- Torrance, E. P. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. New York: WCB/McGraw-Hill.
- Touriñán-López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre Educación*, 21: 61-81.
- Touriñán-López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la Educación* 22: 2-14.
- Viadel, R. M. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9: 55-66.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Education, INC.



ARTE Y SALUD

**LA MEMORIA EN EL FOCO DEL ARTISTA:
EVALUANDO LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS
IDENTIDADES ROTAS POR EL ALZHEIMER Y
OTRAS DEMENCIAS EN FASE LEVE**

**MEMORY IN THE ARTIST'S FOCUS: EVALUATING THE RECONSTRUCTION OF
BROKEN IDENTITIES BY ALZHEIMER'S AND OTHER MILD-STAGE DEMENTIAS**

Dra. María Victoria Martínez Vérez

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Sede A Coruña)

Dr. Pedro Javier Albar Mansoa

Universidad Complutense de Madrid

Dra. Lorena López Méndez

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es analizar el resultado de una propuesta artística bajo el título, En el foco de la memoria, llevada a cabo en la asignatura Educación Artística en contextos de Salud y bienestar del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid. La propuesta artística fue pensada para dar respuesta al objetivo de validación de la identidad de las personas enfermas que padecen Alzheimer y otras demencias en fase leve, confinadas en sus domicilios y alejadas de las rutinas terapéuticas, durante la tercera ola a causa de la pandemia por Covid-19, en España.

La importancia de dicho análisis viene establecida por la especificidad del contexto de aislamiento preventivo, que exige a los proponentes, organizar las acciones, de modo que éstas den respuesta a una realidad que se observa en diferido y sobre la cual se interviene, capacitando a los familiares cuidadores, en la aplicación de una serie de técnicas artísticas.

Los resultados obtenidos, tras la aplicación de la técnica cualitativa de panel, adaptada por De Keulenaer (2008), muestran cómo el lenguaje artístico establecido a través de la intervención de fotografías y otros documentos biográficos, estimulan la memoria sensorial, facilitando los procesos de validación de la identidad de la persona en el presente.

En conclusión, la propuesta artística implementada ha permitido salvaguardar los recuerdos en haces de la memoria de los y las participantes, pues mediante un enfoque centrado en la reminiscencia, se ha permitido entrar en contacto con las emociones asociadas a los recuerdos, evitando en cierta medida la desmemoria mediante la acción comprometida del arte.

PALABRAS CLAVE

Alzheimer; Covid-19; educación artística; fotografía; identidad.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the result of an artistic proposal entitled "In the focus of memory", carried out in the subject Artistic Education in contexts of Health and well-being of the Master's Degree in Artistic Education in Social and Cultural Institutions at the Complutense University of Madrid. The artistic proposal was designed to respond to the objective of validating the identity of people suffering from Alzheimer's disease and other mild dementias, confined to their homes and away from therapeutic routines, during the third wave of the Covid-19 pandemic in Spain.

The importance of this analysis is established by the specificity of the preventive isolation context, which requires the proponents to organise the actions in such a way that they respond to a reality that is observed in a delayed manner and on which it intervenes, training family carers in the application of a series of artistic techniques.

The results obtained, after the application of the qualitative panel technique adapted by De Keulenaer (2008), show how the artistic language established through the intervention of photographs and other biographical documents stimulates sensory memory, facilitating the validation processes of the person's identity in the present.

In conclusion, the artistic proposal implemented has made it possible to safeguard the participants' memories in bundles. Through an approach focused on reminiscence, it has been allowed to get in touch with the emotions associated with the memories, avoiding to a certain extent the lack of memory through the committed action of art.

KEYWORDS

Alzheimer; Covid-19; art education; photography; identity.

INTRODUCCIÓN

Actualmente España es un país con una sociedad envejecida, en la que existe un porcentaje elevado de personas mayores que padecen algún tipo de Demencia temprana, entre ellas la más común, la enfermedad de Alzheimer.

La enfermedad de Alzheimer, a causa de su sintomatología, provoca un aislamiento en las personas que la padecen. La fragmentación de los recuerdos y el olvido de los mismos engendra soledad. Se produce una falta de reconocimiento, de identificación, tanto de uno mismo, como de los otros, aparece la necesidad de ser validado en la identidad y expresar el malestar que la enfermedad arrastra consigo. La persona se vuelca en un pasado que ya no existe y se aleja de un presente que le es esquivo, todo lo que uno es, ya no está aquí. Ciertamente, la cuestión no resuelta de la identidad aparece en varias ocasiones a lo largo de la vida, pero nunca con la fuerza que determina el Alzheimer. Ahora ya no se trata de descubrirse a sí mismo, de nuevo o por primera vez, sino más bien de afrontar la soledad de ser alguien que no se conoce en absoluto (Alzheimer Disease International, 2020).

Por ello, desde que la alta prevalencia de la enfermedad en las sociedades postindustriales provocó una crisis en el sector del cuidado, los programas de atención y las rutinas terapéuticas organizadas para atender las necesidades de los pacientes y de sus familiares, se volcaron en dar sentido y legitimar el mundo del paciente, con el fin de ofrecerle “un yo y mundo” que reconozca y en el que pueda reconocerse (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2021), y fue en ese vuelco, cuando el arte se hizo presente con todas sus potencialidades, y cobró fuerza como herramienta o camino de legitimación. Su capacidad de aligerar la carga de la enfermedad, de abordar la vida desde la fractura, cuestionando cada verdad, ofreciendo otra diferente (Blanco y Cidrás, 2019), le permitió trabajar en ese campo de validación, y se hizo ético y comprometido (Ullán et al, 2013).

En este sentido, la OMS (2019) establece una correlación directa entre el arte, entendido como instrumento terapéutico, y el bienestar de las personas con demencia, ya que reduce la sensación de aislamiento social y la mejora de la consciencia respecto al estado del “yo” y propone un conjunto de medidas, dirigidas a los países y a las entidades supranacionales para implementar intervenciones artísticas en este campo, entre las cuáles se encuentra apoyar la investigación en las artes y la salud (Fancourt y Finn, 2019).

También, otros autores, como Belver (2011) y Moreno (2016) establecen el potencial de la práctica artística como herramienta mediadora para procesar el malestar, ya que, “un trabajo artístico puede llegar a los sentimientos, al corazón y a la mente de una forma inconsciente” (Carrascal y Solera, 2011, p. 16) y es que arte, cuando sale de sí mismo y se compromete, se convierte en un instrumento de la plenitud y por eso, lo enarbolamos (Martínez-Vérez, et al., 2020).

METODOLOGÍA

De acuerdo con el apartado anterior, se puede afirmar que la introducción del arte, como mecanismo, para tratar el malestar derivado de la sintomatología del Alzheimer es una realidad, de décadas, cuyos beneficios vino a acreditar definitivamente la OMS, en noviembre 2019, justo antes de que un virus invisible detuviese el mundo en un instante. Las consecuencias de la virulencia, en cuanto a las medidas de confinamiento preventivas, afectaron a toda la población mundial, pero se puede afirmar que las personas mayores se vieron más perjudicadas, no sólo por padecer una mayor gravedad y prevalencia ante el contagio, sino también porque fueron apartadas de sus rutinas terapéuticas (Shapira, 2020), así, en el momento en el que más lo necesitaban los pacientes con demencia y sus cuidadores familiares, desbordados por la intensidad de los cuidados, se encontraron solos, aumentando su sensación de aislamiento y soledad (Wang, et al., 2020).

En este contexto de confinamiento debido a la pandemia causada por el covid-19, la única forma de prestar servicios terapéuticos a las personas enfermas de Alzheimer, residentes en domicilio, es capacitar a los familiares cuidadores para que, aprendiendo a utilizar determinadas técnicas, entre ellas, las artísticas, recuperen el objetivo de la identidad.

Atendiendo a esta necesidad y desde una perspectiva ética, un equipo formado por tres investigadores, que cuenta con una amplia trayectoria acreditada en la investigación del arte aplicado al campo de la demencia, proponen un proyecto artístico, *En el foco de la memoria*, que enmarcado en la asignatura *Educación Artística en contextos de Salud y bienestar del Máster (UCM)*, pretende dar respuesta a esta situación, organizando un conjunto de acciones artísticas dirigidas a trabajar la identidad de personas enfermas de Alzheimer y otras demencias en fase leve que viven con sus familiares cuidadores, capacitando a éstos para trabajar con fotografías y documentos gráficos, con el fin de generar una historia de vida en formato audiovisual.

Para ello, en primer lugar, se asignó a cada uno de los 28 alumnos, un contexto domiciliario, en el que convivía una persona enferma de Alzheimer con sus familiares cuidadores y se realizó una toma de contacto. Posteriormente se les solicitó que eligiesen conjuntamente, al menos, 9 documentos gráficos, fotografías, cartas, postales, actas de matrimonio, de defunción, libros de familia, etc., asociadas a la trayectoria de vida de las participantes domiciliarias y las ordenasen siguiendo el orden establecido por la persona enferma de Alzheimer en fase leve. Una vez seleccionadas, se estableció un procedimiento de intercambio comunicativo por vídeo conferencia, en virtud del cual, durante dos meses, los mediadores artísticos entrevistaron a las familias participantes, utilizando para ello, los documentos seleccionados, de acuerdo con el orden preestablecido, con el fin de significar cada uno de ellos, buscando la confluencia de la vivencia con la intersubjetividad humana (Winnicott, 1971).

Posteriormente, se analizaron las entrevistas y, a partir de los datos obtenidos, los familiares, con el apoyo técnico de los mediadores artísticos, intervinieron las fotografías, y los documentos gráficos, (Fig.1), tomando como referencia la experiencia del taller *P' aquí-p' allí: Salamanca ciudad de cultura*, sinopsis recogida

en López-Méndez (2017, p.152). A continuación, se expresaron en un documento audiovisual, las historias de vida de las personas enfermas de Alzheimer y otras demencias, de modo que éstas pudieran reconocerse y validar su identidad. Por último, una vez terminado el proyecto, se evaluaron los resultados, con el fin de conocer el impacto de la experiencia.



Figura 1. Panorámica de Salamanca. Postal intervenida mediante la técnica del grattage. 10 x 18 cm. Participante T (2017). Fuente: Archivo Lorena López, 2016.

Así, el objeto del presente trabajo es analizar, desde el paradigma de la investigación-acción, los resultados del proyecto *En el foco de la Memoria*, en cuanto al papel del lenguaje artístico, teniendo en cuenta las especificidades, que el confinamiento domiciliario, ha impuesto en la dinámica de trabajo, es decir, el diseño "ad hoc" de las acciones, de modo que éstas puedan desarrollarse en el marco de las medidas impuestas por las autoridades sanitarias para prevenir la Covid-19, de acuerdo con un modelo de Aprendizaje-Servicio, que implica trabajar fuera del área de confort, para atender las necesidades reales de un colectivo, en un contexto predeterminado, que no es el propio.

En este sentido, el análisis trata de determinar, si a través de la evaluación del citado proyecto, se han conseguido conocer los resultados de las siguientes dimensiones (Ruíz Olabuénaga, 2012): 1- la validación de la identidad de las personas enfermas de Alzheimer; 2- las conexiones entre el lenguaje artístico y el mundo emocional de los participantes, y en caso afirmativo, establecer cuáles son y, 3- los aprendizajes realizados a través de la ejecución de las acciones de mediación, para determinar qué aspectos se deben mejorar o qué otras acciones podrían complementar a las actuales.

Para ello, se optó por un diseño de investigación cualitativo, basado en la realización de entrevistas a las personas participantes y exploratorio, en cuanto a la aplicación de un conjunto de técnicas artísticas, implementadas desde el exterior del domicilio, por medio de los familiares cuidadores, con el apoyo técnico del alumnado de la asignatura del Máster de la UCM 2020-21, que han de analizarse.

Así, tras terminar el programa, se entrevistó a los mediadores artísticos por videoconferencia, siguiendo un guion, que permitió mantener la fluidez de la conversación y el control de las variables que definen el objeto de estudio (Kvale, 2011), estas son: 1- los síntomas de la demencia en el impacto de las acciones; 2- el peso emocional positivo y negativo de la experiencia; 3- los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar en el ámbito de la demencia, especialmente en el contexto de la pandemia; 4- las dificultades encontradas en el desarrollo de la práctica; 5- el papel de las técnicas artísticas; 6- la consecución de los objetivos y 7- las áreas de mejora continua.

Para analizar los datos aportados por las transcripciones de las entrevistas, se utilizó una adaptación de los estudios cualitativos de panel (Sun Woong, 2008), denominada "de cohorte" (De Keulenaer, 2008), que analiza los discursos de un conjunto de personas, que han compartido una misma experiencia; en este caso, actuar como mediadores artísticos, capacitando y apoyando técnicamente a los familiares convivientes de personas enfermas de Alzheimer y otras demencias en fase leve, durante el confinamiento domiciliario de la tercera ola por la pandemia Covid-19, para trabajar el objetivo de validar la identidad y el mundo del paciente.

Tras el análisis de las entrevistas, los investigadores redactaron los resultados, atendiendo a las variables que, tal y como se ha establecido previamente, definen el objeto de estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal y como se ha señalado anteriormente, la evaluación del proyecto *En el foco de la memoria* se ha realizado a través de un conjunto de variables que describen la totalidad del proceso de mediación artística realizado y que se han utilizado para organizar la narración de los resultados que a continuación se expresan.

Teniendo en cuenta que la finalidad del proceso artístico es validar el mundo de la persona, su identidad en el momento en el que se encuentra, algunos mediadores artísticos señalan que (M1) *"observar la progresión de la demencia a los niveles que ahora presenta, es francamente desgarrador"*, no obstante, uno de ellos (M4) considera que la contemplación de las fotografías y los documentos gráficos ha permitido a las personas enfermas *"recordar muchas cosas que, de otro modo, no podrían contarte, porque se les han olvidado. No se trata de eventos muy marcados, sino de pequeños detalles que hacen que se les ilumine la cara y se les note feliz"*, ya que, (M7) *"todas las experiencias vitales les han hecho ser como son hoy en día. Es verdad que existe una enfermedad que desgarrar, pero también hay un "yo" que expresa"* y (M10) *"expresando el camino recorrido, es cómo las personas reafirman la identidad."* De modo similar, en cuanto a la técnica, es decir, la construcción de un diaporama biográfico a través de fotografías y documentos gráficos personales, una mediadora (M3) señala que *"emplear imágenes para organizar los recuerdos vitales ha resultado muy útil"* y otra (M12) dice que, *"incluso, si se utilizaran la totalidad de las imágenes de las personas participantes, éstas representarían una muestra costumbrista de la sociedad española de una época determinada"*.

Respecto al peso emocional que ha dejado el proyecto, tanto en las personas enfermas de Alzheimer como en las mediadoras artísticas, éste es positivo en cuanto al tiempo de calidad, es decir, a la atención dedicada a las personas enfermas de Alzheimer, en este sentido, una mediadora (M10) relata que su entrevistado, al terminar le dijo: *"fue una experiencia agradable. La sociedad aparta a los mayores, ya no le interesan a nadie, ni su experiencia resulta válida, ni su trayectoria vital interesante. Que un estudiante de arte muestre curiosidad y dedique su tiempo a hablar conmigo es muy gratificante."* También otra mediadora (M1) relata cómo su entrevistada *"me despidió por teléfono, mostrando verdadero agradecimiento, se sintió importante, escuchada. Al final, se le quebraba la voz y me dio las gracias repetidamente. Esto me hace pensar que en verdad ha pasado un tiempo significativo conversando y recordando."* En sentido similar, una participante (M2) explica que, al terminar la última entrevista, la persona estaba interesada en *"repetir el proyecto, u otro similar. También noté que intentaba alargar la llamada y eso que, al*

principio, le costó confiar en mí, pero se ve que al final, el resultado fue bueno para ambas”.

Pero también existen momentos o instantes negativos, que hubo que elaborar a través del diálogo artístico, así, una mediadora (M2) explica *“la noté emocionalmente cansada, y pensé entonces cómo me sentiría yo, tras recordar toda una vida y me di cuenta de lo difícil que es ser custodio de unos recuerdos que ya sólo te pertenecen a Ti”.* Esta sensación de soledad y fragilidad es relatada por otra mediadora (M14) quien señala, *“creo que lo más duro del proyecto fue cuando comprendió que las personas de las que había hablado, con las que había vivido, ya no estaban, que sólo quedaba Ella. No se desmoronó, pero le cambió la expresión. Y entonces, una nieta cogió una imagen suya, se la ofreció y volvió a sonreír. A partir de ahí, nos centramos más en las fotografías del presente y sólo regresamos al pasado, cuando Ella lo hacía”.*

Para algunas participantes, el balance de los acontecimientos vividos a lo largo de la vida es positivo, pese a la dificultad de algunos de ellos, a causa de, como señala una entrevistada (M14), *“haberlos superado. Tuve una vida muy difícil, pero pude con Ella”.* De modo similar, otra participante (M6) relata *“eran tiempos duros, no había caprichos, ni sabíamos lo que era eso, la urgencia era el día a día de nosotros y de los niños, vivimos momentos malos, pero es curioso que la mayoría de los recuerdos que tengo de esa etapa son buenos. Yo creo que era joven y la juventud podía con todo lo difícil. Y es por eso, por la superación, que guardo buenos recuerdos, también de las dificultades. Tuve una buena vida, ojalá pudiese volver a vivirla”.*

Los aprendizajes asociados al desarrollo de este proyecto hacen referencia a diferentes aspectos, entre los cuales destaca el choque generacional entre la persona entrevistada y la mediadora artística, y es que, como señala (M3), *“vivimos en épocas y pensamientos muy diferentes”*, así se puede afirmar (M11), cómo *“el cambio vertiginoso que ha habido en los últimos 50 años hace que las realidades de vida (la nuestra y la de las personas mayores) se desarrollen en diferentes planos de consciencia”.* Por su parte, otra participante (M10) explica esta idea del siguiente modo: *“nuestra generación, se está desarrollando en una situación social, cultural, política y económica que nada tiene que ver con el contexto convulso que*

tuvieron que experimentar las personas de la edad del entrevistado” y añade más adelante que, *“conocer sus vivencias, su forma de ser y estar en el mundo, supone un aprendizaje tanto a nivel histórico como en el plano intrínseco”.* Este choque entre vivencias y condiciones de vida, desemboca en otro aprendizaje interesante y positivo, el de la fortaleza, así, otra mediadora (M11) relata cómo, *“a través de la realización de esta actividad, hemos conocido las historias de nuestras personas mayores, lo que han tenido que pasar y sufrir para llegar a donde están. Su vida es puro esfuerzo y superación”*, por eso, para otra participante (M10) *“escuchar estos relatos es transitar por la resiliencia, la esperanza y la fuerza”.*

La práctica de mediación artística ha permitido a las personas mediadoras identificar algunos de los síntomas del Alzheimer, así, por ejemplo, a una de ellas (M5) le ha sorprendido que *“mientras que el presente se difumina y hay que ayudarle a situarse en él, el pasado es descrito con un gran nivel de detalle”*, de modo similar, otra mediadora (M4) explica que *“tiende a divagar mucho: a raíz de una cosa del pasado, de repente, recuerda otra más reciente y te la quiere contar. Mucho tiempo de la entrevista se dedica a, después de estos episodios aparentemente inconexos, recuperar el hilo de la conversación.”* En este sentido, (M14) *“he aprendido que hacer una entrevista a una persona enferma de Alzheimer es muy difícil, hay que emplear un mediador físico, como las fotografías, sólo así consigues enfocar el discurso para extraer la información”.*

Un aprendizaje interesante es la atención, cómo debe de ser el tiempo y el modo dedicado a acercarse a la persona entrevistada, así, (M6) *“me he dado cuenta de la importancia de saber escuchar, y que no es tan importante preguntar cómo dejar que fluya la historia que Ella necesita contar. Hablar con las personas mayores es muy importante para Ellas, las construye.”* En este sentido, una participante (M1) advierte acerca de la necesidad de crear un clima positivo, ya que, se ha dado cuenta de que la persona entrevistada *“ha retenido la idea de que se le olvidan las cosas, porque a su alrededor no dejan de repetírselo. Y esto se ha convertido en un problema mayor, pues elige conscientemente no hacer el esfuerzo por hacer memoria”,* y por eso, aconseja *“centrarse en lo que sí recuerda y no incidir constantemente en aquello que no puede recordar”.*

Respecto a la posición que debe ocupar el mediador en el desarrollo continuado de esta práctica, una participante (M16) expresa cómo *“esta experiencia nos ha ayudado a posicionarnos desde la escucha activa, respetando y valorando las vivencias de aquellos que nos preceden, aquellos que han construido y luchado por lo que hoy tenemos”*. Y en sentido similar, otra mediadora (M18) define la valoración que el proceso de atención y escucha deja en la persona mediadora, del siguiente modo: *“a lo largo de este tiempo, hemos podido dibujar historias trazadas por el tiempo que supone una vida que no es la nuestra y, pese a ello, sentimos vivir en esas historias.”* De modo complementario, otra mediadora artística (M10) considera que *“escuchar a nuestros mayores nos ayuda a entendernos a nosotros mismos. Siempre es emocionante escuchar a una persona mayor que se adentra en su pasado. Se trata de un relato ignoto y lejano para quien la escucha, pero tan vívido en quien lo expresa...”*.

Respecto a cuáles han sido las principales dificultades, muchos señalan (M21) *“la falta de contacto directo, entre la persona mediadora y la persona enferma de Alzheimer, aislada en su domicilio, a causa de la covid-19”*, (M19) *“la distancia virtual genera extrañeza”*, (M4) *“ha faltado el factor contacto y el factor poder tocarse, preguntar con la mirada, apoyar con un gesto. En resumen, ha faltado la cercanía y la presencia física”*, (M10) *“una experiencia como esta es difícil de desarrollar en la lejanía. La calidez de los recuerdos y la emoción de su transmisión pierde cuando se reciben a través de una pantalla”*. De modo similar, otra participante (M2) indica que *“sería más sencillo hacer la mediación in situ”*, ya que (M1) *“capacitar a los cuidadores no siempre es fácil y, sin duda, es más difícil de lo que yo había pensado al principio”*; (M18) *“se puede hacer, pero exige mucho tiempo”*, y eso (M1) *“sin cortar las dificultades técnicas, el ruido ambiental que interfiere, pero sobre el cual no puedes intervenir”*; (M6) *“el ancho de banda”*; (M8), *“las caídas de red, aun así, pese a todo eso, para mí mereció la pena”*.

Por otro lado, (M2) *“La desconexión entre los recuerdos, la falta de hilo argumental”*, síntomas del Alzheimer, dificultan la construcción continuada del relato, ya que, (M4) *“a veces, no sabes que va antes y que va después y tienes que adivinar o darle el sentido que quiere la persona, a fin de cuentas, lo importante es*

que Ella se identifique con el relato”. Así, (M9) *“no ha sido fácil situarse en todas las conversaciones, para mí es más importante mantener una actitud sensible y respetuosa, que ser rigurosa en cuanto al orden cronológico, es evidente que faltan piezas biográficas que pueden ser importantes, pero creo que llega un punto en el que como mediadores artísticos tenemos que entender, que lo que las personas quieren contar y expresar, es lo que ofrecen y no lo que falta. Punto”*. Por eso, (M19) *“cuando he notado herida, en la persona o en la familia, no he ahondado en esos recuerdos, he preferido respetar la intimidad e intentar generar un sentimiento positivo alrededor de la experiencia”*. Así, *“cuando han hablado de momentos dolorosos, los he escuchado con calma, pero cuando los han pasado por alto también lo he respetado”*.

En cuanto al papel que ha jugado el lenguaje artístico en el proceso, una mediadora (M3) explica que *“ha sido fundamental para recordar”*; (M1) *“mientras coloreaba y organizaba las imágenes, fue el momento en el que más participativa estuvo, se relajaba y hablaba, se ve que se encontraba en un lugar seguro de su memoria”* y es que, (M4) *“las fotografías, antes y después de intervenirlas con colores y palabras, han servido como un canal para comunicar y alcanzar la información deseada y para que la entrevistada no se sintiera incómoda hablando de sí misma, especialmente, cuando no conseguía recordar todo lo que deseaba contar.”* Así, una mediadora (M5) explica cómo *“cada palabra o frase cosida a la imagen, ha actuado como sello, el lenguaje artístico, el proceso creativo ha sido fundamental en el diálogo, ha permitido profundizar en la memoria, llegando incluso a describir situaciones que no estaban en la fotografía, pero que sucedieron a la vez”*.

Algunas mediadoras han utilizado el oficio o las capacidades de las personas mayores como instrumento artístico para organizar y dar forma al relato, pero también para estimular la memoria (Fig. 2); así, (M9) *“la intervención sobre las fotografías está inspirada en ella, de joven bordaba “llengües” mallorquines y nos inspiramos en ellos para construir su historia. Le gustó mucho y resultó una sorpresa que, a través del relato, una vez terminado, recordase todavía más”*.



Figura 2. Participante T interviniendo documento postal. Fuente: Archivo gráfico Lorena López, 2016.

En resumen, tal y como señala esta mediadora (M10), *“el lenguaje artístico ha constituido una forma de aprehender la emoción ajena, añadiéndole una segunda voz al relato, generando empatía y comprensión”*, ya que, como señala una participante (M19), *“a través del arte es que se ha materializado la narración, permitiendo dejar constancia visible de aquellos pequeños fragmentos de vida que, de una manera u otra, han marcado el devenir de una persona”*. En este sentido, se puede afirmar que (M21) *“el lenguaje artístico ha sido la herramienta que nos ha ayudado a vivenciar las historias contadas, extrayéndose de la memoria, del imaginario, para aterrizarlas en el presente, es decir, ha permitido construir un relato significativo”*.

Respecto al cumplimiento de los objetivos, dos mediadores artísticos consideran que, aunque se ha trabajado la identidad, a través de las fotografías y los documentos gráficos, (M1) *“el confinamiento, la imposibilidad del contacto físico”* y (M3) *“la sintomatología de la enfermedad, en cuanto a la desfragmentación de la memoria”*, no han permitido alcanzarlo del todo, aunque sí en su mayor parte. Sin embargo, los otros mediadores consideran que sí se ha alcanzado, (M6) *“se ha logrado trabajar la identidad”*, y que (M4) *“la utilización de las fotografías tanto para guiar la memoria como para construir el relato, a partir de su intervención artística, ha sido determinante”*, al final (M9) *“la persona y sus familiares han concluido que el recorrido vital son los recuerdos que posee y no los que faltan y que esos recuerdos son los que la definen y, en mi opinión, es lo que se pretendía, validar la identidad de la persona en el presente”*.

En cuanto al segundo objetivo, entrar en contacto con las emociones asociadas a los recuerdos a través del lenguaje artístico, los mediadores consideran que se ha alcanzado, así (M10) *“cuando recordaba han aparecido muchos sentimientos asociados. Las fotografías han ayudado mucho, pero, para mí, el momento decisivo ha sido la visión del diaporama, ahí, se notó definitivamente una fuerte vinculación con el mundo emocional de la persona, era Ella sabiendo que era Ella y sintiéndolo”*. Por su parte (M9) explica que *“me hubiera gustado contar con más tiempo para la intervención de las fotografías”* y (M6) cree *“que a causa del confinamiento, la mediación artística no ha surtido todo el efecto, la presencia física es importante”* pero (M8) *“ha sido más eficaz de lo que yo pensaba en un principio, creí que no iba a ser posible, era muy escéptica, y claro, nunca es como si se hiciese directamente, a fin de cuentas capacitar a los familiares no es sencillo”*, pero (M9) *“conseguimos terminar felizmente el proyecto, quedamos muy satisfechos”*, (M14) *“yo creo que si se repitiese, saldría mejor”*, ya que (M19) *“hemos visto las dificultades y pienso que sabríamos atajarlas mejor”*.

Así mismo, la situación de confinamiento, definida como la mayor dificultad, ha sido respetada en todas las ocasiones, (M1) considera que *“no es la ideal”*, pero afirma que (M18) *“es la que es”* y, en este sentido, (M20) *“es mejor apoyar a los cuidadores, hacer algo que les permita alcanzar los objetivos terapéuticos, que no hacer nada y dejarles solos”*, ya que (M21) *“la soledad y el aislamiento, la sensación de falta de atención y de apoyo les estaba haciendo mella, en este sentido, el proyecto ha sido de gran ayuda”*.

Por último, resulta importante saber qué aspectos se deberían mejorar para replicar la experiencia y, en este sentido, todos los mediadores artísticos señalan que les habría gustado desarrollar el proyecto presencialmente (M1) *“hacerlo así, fue una novedad y aunque no salió mal, el contacto es el contacto”* y por su parte otra mediadora (M21) cree que *“se debería replicar presencialmente y comparar los resultados”*, pero esta condición, sin duda deseable, en este momento, dependía del resultado de la campaña de vacunación y no pudo darse.

También consideran que contar con más tiempo hubiese sido positivo, así, una mediadora (M2) indica que *“estábamos acostumbrados a*

trabajar con unos tiempos que para la presencia son adecuados, pero que no son suficientes para capacitar a los cuidadores y mantener el proyecto en la distancia”, (M9) “conseguimos los objetivos y el resultado fue muy satisfactorio para todas las partes, pero porque dilatamos el tiempo, solicitamos disponer de 15 días más y eso nos ayudó bastante, en mes y medio no lo habríamos conseguido, o al menos, no de este modo”.

La grabación de las sesiones en formato audiovisual también supuso un problema, (M4) *“mientras le hacía la entrevista, me preguntaba si eso iba salir. Que como iba la gente a escuchar eso, sí a la gente no le interesa”,* para otra mediadora, las dificultades se daban (M16) *“sobre todo al inicio, luego se acostumbraban y se olvidaban, pero cada vez que empezábamos, Ella y sus cuidadores se ponían nerviosos, y eso que lo hacían ellos”,* sin embargo, (M20) *“contar con las grabaciones de las entrevistas, para mí, fue de gran ayuda, tanto para organizar el relato como para analizar los gestos de los participantes e ir ajustando las siguientes sesiones”,* (M17) *“vamos, que aunque cueste los primeros minutos y genere alguna tensión, es necesario”.*

Otro matiz que introducen las personas mediadoras es (M5) *“proponer actividades complementarias que utilicen otros sentidos”,* (M16) *“no tanto porque tengan afectada la vista, sino porque sería positivo emplear conjuntamente las memorias sensoriales”,* por ejemplo, (M19) *“hacer una recopilación folklórica de las canciones de su época y cantarlas y pedirle que nos cuente cuándo y en qué momento las escuchó, con quién estaba, quién se las enseñó, etc.”;* por su parte, otra mediadora (M6) explica que le hubiera gustado *“realizar un recorrido de los lugares asociados a los recuerdos y fotografiarla allí ahora, para hacer un antes y un después y hablar de cómo han cambiado”;* y (M9) propone realizar actividades más relacionadas *“con lo que Ella hacía de joven, como por ejemplo, bordar sobre las fotografías impresas en tela”.*

DISCUSIÓN

El análisis del proyecto, *En el foco de la memoria* nos permite afirmar que, tal y como señala la OMS (2019), el lenguaje artístico, favorece el procesamiento emocional de la vivencia, incrementando el bienestar en tres ámbitos: afectivo (genera emociones positivas); evalua-

tivo (favorece el apego y deseo de vivir); y eudemónico (otorga sentido y establece significación y simbolismo, en relación con aquello que la persona expresa, a través del arte) (Fancourt y Finn, 2019).

En lo que se refiere a las técnicas de investigación, el objeto de estudio, es decir, la evaluación de un programa de mediación artística, dirigido a personas enfermas de Alzheimer y demencias leves, residentes en domicilios familiares y aisladas de sus rutinas terapéuticas, a causa de las medidas preventivas que exige la Covid-19, determina la elección de las mismas, así, la técnica de cohorte (De Keulenaer, 2008) se considera adecuada, ya que ha permitido a los investigadores analizar los resultados desde una perspectiva experiencial, tomando contacto con los aspectos funcionales y con aquellos otros que, para favorecer los resultados terapéuticos, deben adaptarse al nuevo contexto de aislamiento domiciliario ya que, como señala Moreno (2016), las circunstancias vitales son las que determinan el proceso, yendo incluso más allá del proceso en sí.

Las variables elegidas, el alcance de práctica artística, el contacto con el mundo emocional, los aprendizajes realizados, el papel mediador del arte y la mejora continua, pretenden describir la totalidad de la evaluación, con el fin de reorganizar el proceso, para que pueda replicarse en un futuro; teniendo en cuenta, tanto la necesidad de los enfermos de Alzheimer y de los cuidadores de acceder a los programas terapéuticos, como la obligación de, en esta situación de pandemia mundial, cumplir las medidas preventivas impuestas por las autoridades sanitarias (Wang, et al., 2020).

En cuanto a los resultados, se observa como la sintomatología del Alzheimer dificulta el acceso a la memoria genealógica, es decir, a “aquella que se preocupa por documentar, registrar y conservar los datos personales y referencias más significativas” (Mínguez-García, 2018, p. 528), especialmente, de las más recientes, apareciendo un tipo de narración desfragmentada, en ocasiones, carente de hilo, que fluye de manera aparentemente discordante, tal y como señala el Informe Mundial sobre el Alzheimer (Alzheimer Disease International, 2020). Ante esta situación, se hace necesario utilizar una herramienta mediadora que permita navegar por el mapa de la memoria, sorteando los vacíos geográficos, a través de la

activación de las memorias sensoriales. En este sentido, la decisión de trabajar la validación de la identidad y del mundo de las personas afectadas por el Alzheimer, empleando las fotografías familiares y los documentos gráficos que dan fe de una vida, ha permitido despertar recuerdos y dar un sentido argumental a la memoria biográfica, ya que, como señala Garro-Larrañaga (2010, p.262), "narrar la identidad es encontrar el modo de decirla". Así mismo, la combinación de esta técnica más visual, con otras diferentes, que actúen sobre el conjunto de memorias sensoriales, se considera una práctica adecuada, que se recomienda, en caso de replicar la experiencia.

En este contexto actual de confinamiento, acceder al domicilio de las personas enfermas de Alzheimer, sólo puede hacerse indirectamente, necesitando la colaboración de los familiares cuidadores. Para ello, ha sido necesario guiar, desde fuera, los procesos artísticos, de modo que los familiares convivientes pudieran realizarlos, convirtiéndose de este modo en coautores de los "libros-arte" que dibujan las historias de vida de sus padres y/o abuelos. Siendo esta parte del proyecto, de por sí, tan innovadora, como necesaria y difícil de ejecutar.

No obstante, pese a la complejidad, se observa, en las personas afectadas de Alzheimer y en sus familiares, un profundo sentimiento de agradecimiento hacia los mediadores artísticos, que revela la necesidad y la importancia del proceso terapéutico, y es que, tal y como indica la OMS, (2019), el arte es un lenguaje que permite significar la vida, sobre todo, cuando, como sucede en la demencia, la vida pierde el sentido.

Entre los aspectos a tener en cuenta en el futuro, los mediadores artísticos hablan de la necesidad de tomar conciencia del choque generacional, cada vez más abrupto, al hilo de la velocidad del cambio social, ya que "la relación experiencial del hombre con el tiempo ha cambiado estratosféricamente" (Mínguez-García, 2018, p. 521), cuestión que hay que tener en cuenta, tanto en lo que favorece, en este caso, la posibilidad de intervenir a través del contexto comunicativo generado por las nuevas tecnologías de la información, como en lo que perjudica, como es la dificultad de trabajar con un medio, que una de las dos partes casi desconoce, y que exige dilatar el tiempo de ejecución del programa, para suplir tanto la falta de intervención directa como la inmediatez de la presencia.

Finalmente, a modo de resumen, se puede afirmar que el proyecto *En el foco de la memoria*, ha permitido guardar los recuerdos en haces de memoria, que enfocan las reminiscencias de los olvidados en la vida que todavía viven, y es que la muerte, más que un hecho biológico en sí, es desmemoria, ausencia de los ausentes, lejanía del nombre y silencio. Y de momento, gracias a la acción comprometida del arte, esto, todavía no ha sucedido.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se han podido obtener una vez analizados los resultados de la implementación del proyecto artístico *En el foco de la memoria*, son las siguientes:

En primer lugar, se observa como los recuerdos, inducidos a través de la contemplación de las fotografías y relatados en un diaporama elaborado a través del proceso de mediación artística, permiten validar la identidad de la persona enferma de Alzheimer, quien se reconoce en los mismos y expresa sentimientos de agrado.

En segundo, las personas participantes consideran que, pese a las limitaciones impuestas por la distancia social, que son muchas, el tiempo de calidad, es decir, de atención dedicada a las personas enfermas de Alzheimer y de apoyo a los familiares cuidadores, fue muy positiva, especialmente, durante este tiempo de pandemia, ya que se sienten solos y alejados de las rutinas terapéuticas.

Tercero, el hecho de recordar e indagar en la memoria no siempre es agradable, resulta cansado y a veces genera dolor; en estos casos, los mediadores aconsejan cambiar de tema, centrarse en el presente y regresar a ese pasado difícil sólo cuando lo demanden.

Asimismo, los sentimientos de resiliencia y fortaleza, que surgen, al contemplar las dificultades de la vida superadas con el paso del tiempo, generan un importante bienestar emocional. Por ello, el diálogo debe incidir en ese sentimiento de superación, el cual también es importante que aparezca reflejado en la práctica artística.

Además, la utilización del lenguaje artístico que emana de los documentos fotográficos, tanto antes como después de su intervención; el mantenimiento de una actitud de escucha

activa y la procura de un clima positivo han facilitado el logro de los objetivos.

La falta de contacto directo provocado por la incidencia por el Covid-19 junto con la sintomatología del Alzheimer y en ocasiones otras demencias en fase leve, han sido definidas como las mayores dificultades; para sortearlas se ha tenido que ajustar el tiempo destinado inicialmente al programa, que ha pasado de un mes y medio a dos.

Por consiguiente, pese a las dificultades, los participantes consideran que se han cumplido los objetivos propuestos, en cuanto que el lenguaje artístico ha permitido entrar en contacto con las emociones asociadas a los recuerdos, validando la identidad de la persona en el presente.

En un futuro, los mediadores artísticos proponen como mejoras de proceso, replicar el taller presencialmente y comparar los resultados; ampliar el tiempo dedicado al proyecto y proponer actividades que desarrollen las otras memorias sensoriales.

REFERENCIAS

Alzheimer Disease Internacional (26 de abril 2020). *Informe Mundial sobre el Alzheimer*. <https://www.alzint.org/about/symptoms-of-dementia/>

Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). *Educación a través del arte*. Pontevedra: Kalandraka

Belver, M. H. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte Individuo y Sociedad*, 23 (Esp), 11-17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739

Carrascal, S. y Solera, E. (2014). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 9-19. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40100

De Keulenaer F. (2008). Panel survey. En Lavrakas P., editor, *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 570-573). Thousand Oaks: Sage.

Fancourt, D. & Finn, S. (2019, noviembre). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67). Copenhagen: WHO

Regional Office for Europe. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>

Garro-Larrañaga, O. (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 255-269. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41457

Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

López-Méndez, L. (2017) Programa retales de una vida del Proyecto AR.S Alzheimer: Herramientas para dialogar y estimular recuerdos a través del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*. 29 (Núm. Especial), 139-158. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53338>

Martínez-Vérez, V., Albar-Mansoa, J., López-Méndez, L. y Torres-Vega, S. (2020). Cápsulas de arte: memoria frente al Alzheimer. *Interface*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.1590/Interface.200128>

Mínguez-García, H. (2018). Resistirse al tiempo: los libros-arte y el cultivo de la memoria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 519-540. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57828>

Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Madrid: Octaedro.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2021). *Meeting the Challenge of Caring for Persons Living with Dementia and Their Care Partners and Caregivers: A Way Forward*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26026>

Ruíz-Olabuenaga JI. Metodología de la investigación cualitativa. 5a ed. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schapira, M. (2020). Impacto psicosocial de la pandemia por COVID-19 en adultos mayores con demencia y sus cuidadores. *Rev Argent Salud Pública*. 12(Suplemento Covid-19): 1-5. <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/vol12supl/REV-Schapirae4.pdf>

Sun Woong, K. (2008) Panel. En: Lavrakas P., editor. *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 564-566). Thousand Oaks: Sage.

Ullán, A. M., Belver, M. H., Badía, M., Moreno, C., Garrido, E., Gómez-Isla, J., Manzanera, P y Tejedor, L. (2013). Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. *Dementia*, 12(4), 425-446. <https://doi.org/10.1177/1471301211430650>

Wang, H., et al. (2020). Dementia care during COVID-19. *Lancet*, 395, 1190-1191. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30755-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30755-8)

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa



ARTE Y SALUD

**ÚLTIMOS AVANCES CIENTÍFICOS DE LOS
EFECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DE LA
EDUCACIÓN MUSICAL**

**LATEST SCIENTIFIC ADVANCES IN THE NEUROPSYCHOLOGICAL EFFECTS OF
MUSIC EDUCATION**

**Katya Martin-Requejo
Sandra Santiago-Ramajo**

RESUMEN

La neurociencia y neuropsicología han ido evidenciando los beneficios de la música a nivel neuroanatómico y neurofuncional, así como sobre el rendimiento académico de los alumnos. La mayoría de estas evidencias se han obtenido mediante estudios retrospectivos basados en el estudio de personas con formación musical. Por ello, y contemplando que el impacto de la música es mayor durante la infancia, cada vez son más los estudios experimentales que, implementando programas musicales, están demostrando los beneficios causales sobre procesos neuropsicológicos y sobre el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados continúan siendo poco concluyentes y faltan evidencias respecto al efecto de una educación musical no instrumental y creativa en niños de la etapa de Primaria. Conocer las relaciones de causalidad implicadas resultaría muy valioso para promover, desde el ámbito educativo, el diseño e implementación de programas musicales transversales fundamentados en conocimientos científicos, con el objetivo de incidir sobre los procesos neuropsicológicos subyacentes en el aprendizaje y mejorar así, el rendimiento académico de niños en etapa escolar.

PALABRAS CLAVE

Música;, Neuropsicología, Neurodesarrollo, Educación

ABSTRACT

Neuroscience and neuropsychology have been showing the benefits of music at a neuroanatomical and neurofunctional level, as well as on the academic performance of students. Most of this evidence has been obtained through retrospective studies based on the study of people with musical training. Therefore, and considering that the impact of music is greater during childhood, there are more and more experimental studies that, implementing musical programs, are demonstrating the causal benefits on neuropsychological processes and on academic performance. However, the results continue to be mixed and there is a lack of evidence regarding the effect of a non-instrumental and creative music education on children in the primary stage. Knowing the causal relationships involved would be very valuable to promote, from the educational field, the design and implementation of transversal music programmes based on scientific knowledge, with the aim of influencing the neuropsychological processes underlying learning and thus, improving the academic performance of school-age children.

KEYWORDS

Music, Neuropsychology, Neurodevelopment, Education

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha aumentado el interés por el estudio del impacto de la música, evidenciando así modulaciones a nivel estructural y funcional en el cerebro de los músicos (Tanaka y Kirino, 2018). Junto con ello, diversos autores han demostrado que la formación musical también genera transferencias cognitivas lejanas, las cuales, a su vez, promueven mejoras en el rendimiento académico de los músicos (Swaminathan, 2018). La mayoría de estos estudios cuentan con un diseño *ex post facto* comparando los músicos con los no músicos, lo cual no permite conocer las relaciones de causalidad subyacentes en los beneficios atribuidos a la educación musical (Moreno y Bidelman, 2014). Ante dicha situación, diversos autores han iniciado el estudio de las causas implicadas a través de diseños experimentales y, teniendo en cuenta que el inicio temprano en la formación musical ha demostrado mayores beneficios anatomofuncionales en los músicos, cada vez es mayor el interés por comprender el impacto de intervenciones musicales en la infancia. Las evidencias hasta ahora obtenidas presentan gran heterogeneidad, al diferir, principalmente, en distintos aspectos metodológicos, lo cual pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este ámbito con el objetivo de elucidar las inconsistencias observadas. Partiendo de este contexto, el presente artículo de revisión tiene como objetivo recoger las principales evidencias de los últimos 10 años respecto al impacto de la educación musical en procesos neuropsicológicos y en habilidades académicas de los niños, y destacar las necesidades para futuras líneas de investigación. Para ello, se parte de una revisión de las evidencias observadas en los músicos justificando la importancia del inicio temprano en la formación musical, para continuar con las evidencias existentes en relación a la infancia y terminar con las implicaciones que todo ello puede tener sobre el ámbito educativo.

2. NEUROCIENCIA Y NEUROPSICOLOGÍA MUSICAL

Los avances en las técnicas de neuroimagen han aumentado el interés por estudiar el impacto de la música sobre el cerebro y el desarrollo del ser humano desde el ámbito de la neurociencia cognitiva o la neuropsicología (Galera Núñez y Tejada Giménez, 2012; Kraus et al., 2014; Pearce y Rohrmeier, 2012). Ambas disciplinas científicas se enmarcan dentro

de la neurociencia conductual, ya que estudian el sistema nervioso y su implicación en la capacidad cognitiva y conductual del ser humano (Boone y Piccinini, 2016; Portellano, 2010). Para ello, la neurociencia cognitiva utiliza las técnicas de neuroimagen funcional, mientras que la neuropsicología emplea test y pruebas neuropsicológicas para inferir el funcionamiento cognitivo (Portellano, 2008). Teniendo en cuenta que todo proceso mental y actividad sensomotriz implica una actividad neuronal subyacente (Maureira, 2010), y a fin de determinar unos modelos explicativos que favorezcan la comprensión de las interrelaciones entre la genética, las experiencias específicas y el desarrollo humano (Penhune, 2011), resulta esencial continuar investigando la relación entre las bases biológicas y la conducta humana.

Así pues, y atendiendo a su universalidad, su origen innato y su poder para involucrar amplios procesos cerebrales y estructuras cognitivas de forma simultánea, la música es un valioso ámbito de estudio para la neurociencia y la neuropsicología (Galera Núñez y Tejada Giménez, 2012; Kraus, Hornickel, et al., 2014; Pearce y Rohrmeier, 2012). Desde la perspectiva musical, estas dos ciencias estudian los aspectos biopsicológicos y los procesos cognitivos y emocionales implicados en la percepción y ejecución musical (Koelsch, 2009) y en este sentido, se ha evidenciado que la actividad musical, al implicar una alta precisión sensorial y cognitiva, requiere de la intervención de amplias estructuras cerebrales y habilidades superiores que, a su vez, inciden sobre los distintos procesos de aprendizaje (Herholz y Zatorre, 2012; Moreno y Bidelman, 2014; Sanju y Kumar, 2016). Asimismo, tanto la participación musical pasiva (recepción) como la activa (ejecución) parecen impactar en el cerebro tanto a nivel cognitivo como emocional (Benítez et al., 2018).

3. IMPACTO DEL ENTRENAMIENTO MUSICAL FORMAL PROLONGADO

Diversos estudios han aportado evidencias sobre los cambios estructurales y funcionales que el entrenamiento musical prolongado genera en el cerebro de los músicos (Jentschke et al., 2014; Marco-Pallarés et al., 2016). A nivel estructural, se han hallado diferencias neuroanatómicas en regiones fronto-temporales superiores y dorsolaterales, hipocampo, cuerpo

calloso, corteza cingulada anterior bilateral, región parahipocámpica derecha y en el giro temporal medial posterior derecho (Burunat et al., 2015; James et al., 2017). La práctica musical prolongada, por lo tanto, induce un aumento en la neuroplasticidad estructural, a la vez que también aumenta la densidad de materia gris en amplias regiones cerebrales (Fauvel et al., 2014; James et al., 2013). En cuanto a la neuroplasticidad funcional, los músicos presentan una mayor simetría funcional en las redes visuales, motoras y somatosensoriales de los lóbulos parietales y frontales (Burunat et al., 2015), mejoras en los procesos de codificación neuronal auditiva (Bidelman y Krishnan, 2014), mayor integración entre redes motrices y perceptivas (Burunat et al., 2017), un aumento de actividad neuronal en el giro temporal superior derecho (Saari et al., 2018) y mejoras en la inhibición interhemisférica (Vollmann et al., 2014).

Junto con ello, diversos estudios señalan que todas estas ventajas anatomofuncionales también inciden en otros procesos gracias a las transferencias cognitivas, promoviendo mejoras en la coordinación e integración visomotriz, reconocimiento de patrones visuales, funciones ejecutivas, memoria de trabajo, semántica, autobiográfica y episódica, y mejoras en habilidades lingüísticas y matemáticas y en el rendimiento escolar (Burunat et al., 2017; Fauvel et al., 2014; James et al., 2013; Linnavalli et al., 2018; Slater et al., 2017; Winner et al., 2013). Cabe destacar que, según señalan varios estudios, estas modulaciones cerebrales se ven influenciadas por la edad en la que se inicia el entrenamiento musical, considerando la primera infancia como el periodo más sensible (Bailey et al., 2012; Habibi et al., 2016; Schlaug et al., 2014; Skoe y Kraus, 2013).

3.1 Beneficios de iniciar la formación musical a temprana edad

En la primera infancia, el cerebro se encuentra en vías de desarrollo, por lo que iniciar una formación musical en dicho periodo hace que se maximicen los cambios cerebrales a través de la neuroplasticidad modulada por la experiencia (Skoe y Kraus, 2013). Esto es debido a que, durante los primeros años de vida, el cerebro tiene una mayor plasticidad, lo cual favorece una mejor integración de la información motriz y sensorial (Filippetti, 2011; Penhune, 2011). De este modo, la actividad musical

temprana tiene un mayor impacto biológico en el cerebro de los niños, ya que incide sobre la neuroplasticidad rápida, modulando la codificación y funcionalidad auditiva, y favoreciendo así el aprendizaje a través de las vías auditivas (Seppänen et al., 2012; Strait et al., 2013). Así pues, diversos autores han evidenciado que iniciar el entrenamiento musical a temprana edad aumenta el impacto de las adaptaciones cerebrales generadas a nivel estructural y funcional, induciendo más volumen en el córtex auditivo y en la corteza premotora y mejorando la conectividad interhemisférica, velocidad de procesamiento y el rendimiento en procesos motrices, perceptivos y propioceptivos (Alluri et al., 2017; Bailey et al., 2012; Meyer et al., 2018; Reybrouck y Brattico, 2015; Seppänen et al., 2012). Junto con ello, se han observado mejoras en la función auditiva, integración sensomotriz, memoria visual y auditiva y en la inteligencia fluida (Rodrigues et al., 2014; Schlaug et al., 2014; Strait et al., 2013). Todos estos cambios cerebrales, a su vez, repercuten sobre la capacidad de aprendizaje y sobre las habilidades académicas de los niños y niñas en edad escolar (Álvaro-mora y Serrano-rosa, 2019).

A pesar de ello, algunos estudios apuntan que la influencia de diversos factores contextuales como el nivel socioeconómico, nivel de estudios de los padres o la metodología educativa musical, junto con factores personales previos como el coeficiente intelectual o el funcionamiento cognitivo, inciden sobre la posibilidad de iniciar y continuar una formación musical, así como sobre el impacto de la misma (Corrigall et al., 2013; Joret et al., 2017; Linnavalli et al., 2018). En cambio, un estudio longitudinal reciente llevado a cabo con niños de seis años, concluyó que los cambios cerebrales eran atribuidos exclusivamente al entrenamiento musical y no a factores pre-existentes o contextuales (Habibi et al., 2018). A fin de elucidar si los beneficios observados se deben únicamente a la educación musical o si, por el contrario, aspectos biológicos y ambientales juegan un papel decisivo, han ido emergiendo investigaciones prospectivas en la población infantil, adulta y clínica.

4. EVIDENCIAS EXPERIMENTALES SOBRE LOS EFECTOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA INFANCIA

Tal y como se ha comentado previamente, la mayoría de los estudios hasta ahora realizados, al contar con diseños *ex post facto*, no permiten conocer la causalidad y por ello, resulta esencial continuar investigando mediante diseños experimentales que aporten evidencias sobre las variables involucradas en las modulaciones neurales y neuropsicológicas inducidas por la educación musical (Tervaniemi et al., 2018). Teniendo en cuenta la relevancia que la edad de inicio puede tener y contemplando que las características propias de la infancia pueden favorecer un mayor impacto de la educación musical sobre distintos aspectos neuropsicológicos, cada vez son más los estudios implementados en dicha etapa.

4.1 Impacto de intervenciones musicales basadas en el aprendizaje musical instrumental

Partiendo de que la mayoría de las evidencias se han obtenido estudiando el cerebro y rendimiento de aquellas personas que cuentan con una formación musical instrumental y formal, muchos de los estudios experimentales realizados en la infancia se han basado en dicho enfoque. De este modo, y mediante intervenciones de dos años con niños en etapa escolar, se han evidenciado mejoras en el procesamiento auditivo, aumento en la activación neural ante tareas de inhibición cognitiva, desarrollo de la codificación neural del habla, capacidad de discriminación de cambios tonales del habla, procesos del lenguaje y en la fluencia lectora (Habibi et al., 2016, 2018; Kraus et al., 2014). De forma similar, se han hallado mejoras en la memoria de trabajo y en la capacidad viso-perceptiva tras una intervención de tres años con niños de ocho años (Rickard et al., 2010); mejoras en el razonamiento visoespacial, resolución de problemas no verbales, habilidades matemáticas, rendimiento académico y en el bienestar psicosocial tras un año de intervención con niños de entre ocho y 11 años (Osborne et al., 2016); y aumento de la memoria verbal tras 18 meses de entrenamiento musical con niños de entre seis y 12 años (Roden et al., 2012). Junto con ello, investigaciones basadas en intervenciones a corto plazo (máximo seis meses) también han evidenciado efectos positivos en la percepción y procesamiento neural de habla y en la me-

moria de trabajo (Guo et al., 2018; Nan et al., 2018).

Por el contrario, también hay estudios que no han hallado efectos positivos a nivel neuronal, cognitivo, emocional, motriz o social (Habibi et al., 2014; Janus et al., 2016; Rickard et al., 2012), lo cual refleja la existencia de evidencias mixtas e inconcluyentes.

4.2 Impacto de intervenciones musicales basadas en enfoques integrales y multimodales

Las sociedades occidentales, al centrarse en una noción jerárquica de la música, han ignorado la existencia de diversos modos de relacionarse con la música, donde factores personales y ambientales (cantidad de escucha musical diaria, respuesta emocional o la participación en actividades musicales informales) configuran la experiencia musical de cada persona (Levitin, 2012; Müllensiefen et al., 2014). De este modo, la competencia musical, entendida como la habilidad para percibir, discriminar y recordar melodías y ritmos musicales, estaría mediada también por las complejas interacciones entre factores de la naturaleza y de la crianza (Swaminathan y Schellenberg, 2018).

Así pues, se ha observado que la educación musical no instrumental también promueve modificaciones en las habilidades auditivas y en los procesos neurocognitivos de los niños, a partir de lo cual diversos autores han estudiado el impacto de intervenciones musicales integrales sin implicar el aprendizaje de un instrumento musical (Putkinen et al., 2013, 2015). En esta línea, y respecto a aspectos neurolingüísticos, se han observado mejoras en el desarrollo del lenguaje, en la conciencia fonológica y en el vocabulario de niños de la etapa de Infantil tras dos años de intervención musical basada en juegos y exploración de elementos musicales mediante el movimiento, canto y el ritmo (Herrera et al., 2011; Linnavalli et al., 2018; Lorenzo et al., 2014). Acorde con estos estudios, se han hallado mejoras en la conciencia fonológica de niños de Infantil tras un programa melódico de cuatro meses (Patscheke et al., 2018) y tras una intervención de tan solo 28 días (Degé y Schwarzer, 2011). Estos últimos autores además destacaron que la música y el lenguaje comparten mecanismos cerebrales para la categorización del sonido. Del mismo modo, también se han halla-

do mejoras en el razonamiento verbal y en la memoria a corto plazo tras una intervención de 13 semanas (Kaviani et al., 2014) y en la inteligencia verbal tras 20 días de intervención (Moreno et al., 2011), ambos en la primera infancia. Da Silva et al. (2017), por su parte, observaron mejoras en las habilidades numéricas de niños de cinco años mediante la formación musical no instrumental basada en tareas de ritmo, melodía y tono y Barrett et al. (2018) mostraron que los niños de tres y cinco años que realizaban una práctica musical compartida estaban mejor preparados para posteriores experiencias escolares. En este sentido, Benítez et al. (2016) remarcaron que las clases musicales activas promueven un mejor rendimiento que las clases receptivas en tareas de memoria en niños de la etapa de Infantil.

Como puede observarse, la mayoría de los estudios basados en una educación musical más integral y multimodal se han abordado en la etapa de Infantil, lo cual podría entenderse por el enfoque global que caracteriza dicha etapa escolar. Sin embargo, y a pesar de ser pocos, algunos autores también han estudiado el efecto de intervenciones musicales no instrumentales en la etapa de Primaria. Así pues, se han hallado mejoras en diversas habilidades neurocognitivas como la inteligencia verbal, la planificación, la inhibición, la segmentación del habla y la memoria de trabajo mediante intervenciones globales o basadas en pedagogías activas como la de Orff o Kodaly (Chobert et al., 2012; François et al., 2012; Jaschke et al., 2018; Moreno et al., 2009; Roden et al., 2014).

5. EL VALOR AÑADIDO DE LA CREATIVIDAD MUSICAL

Tal y como demuestran diversos estudios, la creatividad musical es un complejo proceso cognitivo que se apoya en la musicalidad y en la inteligencia (Oikkonen et al., 2016). Según Bashwiner et al. (2016), el bagaje musical, la experiencia emocional ante la música y el estilo de procesamiento cognitivo inciden sobre el proceso creativo musical. La composición y la improvisación son dos importantes actividades musicales que requieren de una interconexión bidireccional entre el pensamiento convergente y divergente, y de la integración de procesos emocionales, cognitivos y motivacionales (Villarreal et al., 2013; Wong y Lim, 2017). Junto con ello, ambas son actividades creativas que

favorecen el desarrollo de la memoria emocional, las relaciones interpersonales y una mayor conectividad funcional entre la corteza prefrontal dorsolateral bilateral, el área premotora dorsal y el área suplementaria (Díaz-Abraham et al., 2018; Passanisi et al., 2015; Pinho et al., 2014).

La capacidad creativa está presente en todo ser humano, pero factores genéticos y biológicos favorecen una predisposición natural para la capacidad de resolución de problemas en distintos ámbitos (Şahin, 2016). De esto modo, la capacidad creativa varía de una persona a otra del mismo modo que también lo hace a lo largo del desarrollo evolutivo, presentando una tendencia ascendente entre los ocho y 11 años y descendente a partir de los 12 años (Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013; Stevenson et al., 2014). Por ello, resulta clave incidir en el desarrollo de la capacidad creativa durante la etapa escolar. Diversas investigaciones han demostrado que las tareas creativo-musicales promueven el desarrollo del pensamiento creativo, la imaginación, la flexibilidad, la originalidad y de las relaciones sociales en niños de la etapa escolar (Corakli y Batibay, 2012; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009; Passanisi et al., 2015). Por ello, y partiendo de que el desarrollo creativo es mayor en la etapa de Primaria, la actividad creativo-musical puede ser un motivante y enriquecedor recurso que potencie la creatividad, favoreciendo, a su vez, mejoras en el rendimiento escolar (Gajda et al., 2017; Lamana-Selva y De-La-Peña, 2018).

6. CONCLUSIONES

La presencia universal y diaria de la música en la vida de las personas, su implicación en el desarrollo humano y ontogenético, y su poder para modular y activar simultáneamente procesos perceptivos, emocionales y cognitivos, ponen de manifiesto la relevancia que el estudio de la música tiene para la investigación neurocientífica y neuropsicológica, y, del mismo modo, también para la comunidad educativa y para la sociedad en general (Benítez et al., 2018; Pearce y Rohrmeier, 2012; Tervaniemi et al., 2018).

Como se ha podido observar, la literatura muestra resultados dispares, así como pocas evidencias respecto al impacto de intervenciones musicales no instrumentales en la etapa de Primaria y menos aún, las asociadas al

efecto de la creatividad musical. Esto pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este ámbito mediante estudios experimentales, con el objetivo principal de cubrir la escasez de evidencias respecto al impacto de una educación musical global, multimodal e integrada de procesos creativo-musicales, sobre los procesos neuropsicológicos y el rendimiento académico de niños de la etapa de Primaria.

Para futuros estudios sería conveniente contemplar las limitaciones detectadas por otros autores como garantizar la representatividad y aleatorización de la muestra, contar con un grupo de control pasivo y otro de control activo, prever un porcentaje de posibles abandonos, detallar los programas implementados y controlar variables ambientales y personales previas que pudieran incidir en los resultados (Álvaro-mora y Serrano-rosa, 2019; Benz et al., 2016; Corrigan y Schellenberg, 2015; Huotilainen y Tervaniemi, 2018). Otro de los aspectos que está aún sin resolver, debido a la contradicción existente en los resultados de distintos estudios, es la duración de las intervenciones. Algunos autores señalan que para obtener impactos positivos es necesario realizar intervenciones de más de seis semanas de duración (Mehr et al., 2013), otros defienden que estas no tienen que ser muy extensas aunque sí intensivas y con una duración mínima de seis meses (Chobert et al., 2012) otros consideran que un año es insuficiente (Kraus et al., 2014) y en este sentido, Linnavalli et al. (2018) establecen un mínimo de dos años para observar diferencias en las respuestas cerebrales. Controlar todos estos factores, permitirá elucidar las diversas contradicciones existentes en relación a la edad más adecuada, y a la duración y tipo de intervención necesaria para obtener resultados positivos en aspectos neuroanatómicos y funcionales, así como en las transferencias cognitivas hacia los procesos académicos.

Así pues, la mayoría de estudios apuntan hacia un impacto positivo de la educación musical sobre distintos procesos neuropsicológicos y académicos, pero es necesario continuar aportando evidencias respecto a niños en edad escolar (6-12 años). Conocer las relaciones causales asociadas a cada habilidad académica, permitiría diseñar e implementar programas musicales transversales en el ámbito escolar, orientándolos a la mejora de cada habilidad específica y fomentando, a su vez, mejoras en el rendimiento académico de cada alumno.

REFERENCIAS

- Alluri, V., Toivainen, P., Burunat, I., Kliuchko, M., Vuust, P. y Brattico, E. (2017). Connectivity patterns during music listening: Evidence for action-based processing in musicians. *Human Brain Mapping, 38*(6), 2955–2970. <https://doi.org/10.1002/hbm.23565>
- Álvaro-mora, C. y Serrano-rosa, M. Á. (2019). Influencia de la formación musical en el rendimiento académico: una revisión bibliográfica. *Anuario de Psicología, 49*(1), 18–31. <https://doi.org/10.1344/ansp2019.49.3>
- Bailey, J. A., Zatorre, R. J. y Pehune, Virginia, B. (2012). Early Musical Training Is Linked to Gray Matter Structure in the Ventral Premotor Cortex and Auditory–Motor Rhythm Synchronization Performance. *Journal of Cognitive Neuroscience, 24*(6), 1275–1285. <https://doi.org/10.1162/jocn>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M. y Welch, G. F. (2018). Music value and participation: An Australian case study of music provision and support in Early Childhood Education. *Research Studies in Music Education, 40*(2), 226–243. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>
- Bashwiler, D. M., Wertz, C. J., Flores, R. A. y Jung, R. E. (2016). Musical Creativity Revealed in Brain Structure: Interplay between Motor, Default Mode, and Limbic Networks. *Scientific Reports, 6*(20482), 1–8. <https://doi.org/10.1038/srep20482>
- Benítez, María A., Díaz-Abraham, V. y Nadia, J. (2016). Efecto del entrenamiento musical en la memoria emocional de niños en edad preescolar. *Efecto Del Entrenamiento Musical En La Memoria Emocional de Niños En Edad Preescolar. Xii Congreso Argentino de Neuropsicología*.
- Benítez, María Angélica, Díaz-Abraham, V. y Justel, N. (2018). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical, 5*, 61–69. <https://doi.org/10.12967/riem-2017-5-p061-069>
- Benz, S., Sellaro, R., Hommel, B. y Colzato, L. S. (2016). Music makes the world go round: The impact of musical training on non-musical cognitive functions—a review. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02023>

- Bidelman, G. M. y Krishnan, A. (2010). Effects of reverberation on brainstem representation of speech in musicians and non-musicians. *Brain Research*, 1355, 112–125. <https://doi.org/doi:10.1016/j.brainres.2010.07.100>.
- Boone, W. y Piccinini, G. (2016). The cognitive neuroscience revolution. *Synthese*, 193(5), 1509–1534. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0783-4>
- Burunat, I., Brattico, E., Puoliväli, T., Ristanieni, T., Sams, M. y Toivainen, P. (2015). Action in Perception: Prominent Visuo-Motor Functional Symmetry in Musicians during Music Listening. *Plos One*, 10(9), e0138238. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138238>
- Burunat, I., Tsatsishvili, V., Brattico, E. y Toivainen, P. (2017). Coupling of Action-Perception Brain Networks during Musical Pulse Processing: Evidence from Region-of-Interest-Based Independent Component Analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(230), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00230>
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico: Diferencias en Autoconcepto y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447–465.
- Chobert, J., François, C., Velay, J. L. y Besson, M. (2012). Twelve months of active musical training in 8-to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24(4), 956–967. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs377>
- Corakli, E. y Batibay, D. (2012). The Efficacy of a Music Education Programme Focused on Creative Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3571–3576. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.107>
- Corrigall, K. A. y Schellenberg, E. G. (2015). Predicting who takes music lessons: Parent and child characteristics. *Frontiers in Psychology*, 6(282), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00282>
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G. y Misura, N. M. (2013). Music Training, Cognition, and Personality. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222>
- Da Silva, E. R., Dos Santos Baldin, M. y Dos Santos, F. H. (2017). Cognitive effects of numeracy musical training in brazilian preschool children: A prospective pilot study. *Psychology and Neuroscience*, 10(3), 281–296. <https://doi.org/10.1037/pne0000098>
- Degé, F. y Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2, 124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124>
- Diaz-Abraham, V. M., Shifres, F. y Justel, N. R. (2018). Music improvisation modulates emotional memory. *Psychology of Music*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/0305735618810793>
- Fauvel, B., Groussard, M., Chételat, G., Fouquet, M., Landeau, B., Eustache, F., Desgranges, B. y Platel, H. (2014). Morphological brain plasticity induced by musical expertise is accompanied by modulation of functional connectivity at rest. *NeuroImage*, 90, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.12.065>
- Filippetti, V. A. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados : efectos de la edad y el estrato socioeconómico. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98–113.
- François, C., Chobert, J., Besson, M. y Schön, D. (2012). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex*, 23(9), 2038–2043. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs180>
- Gajda, A., Karwowski, M. y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299.
- Galera Núñez, M. del M. y Tejada Giménez, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación*, 29, 59–82. <http://musica.rediris.es/leeme>
- Guo, X., Ohsawa, C., Suzuki, A. y Sekiyama, K. (2018). Improved Digit Span in children after a 6-week intervention of playing a musical instrument: An exploratory randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*,

- 8(2303), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02303>
- Habibi, A., Cahn, B. R., Damasio, A. y Damasio, H. (2016). Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 21(2016), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.04.003>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Sachs, M. E. y Damasio, H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73–81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Shattuck, D. W., Choi, S. Y., Haldar, J. P., Ficek, B., Damasio, A. y Damasio, H. (2014). An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(690), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Herholz, S. C. y Zatorre, R. J. (2012). Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure. *Neuron*, 76(3), 486–502. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G. y Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native- and foreign-Spanish-speaking children. *Psychology of Music*, 39(1), 68–81. <https://doi.org/10.1177/0305735610361995>
- Huotilainen, M. y Tervaniemi, M. (2018). Planning music-based amelioration and training in infancy and childhood based on neural evidence. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423, 146–154. <https://doi.org/10.1111/nyas.13655>
- James, C. E., Oechslin, M. S., Michel, C. M. y Pretto, M. De. (2017). Electrical neuroimaging of music processing reveals mid-latency changes with level of musical expertise. *Frontiers in Neuroscience*, 11(613), 1–19. <https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00613>
- James, C. E., Oechslin, M. S., Van De Ville, D., Hauert, C.-A., Descloux, C. y Lazeyras, F. (2013). Musical training intensity yields opposite effects on grey matter density in cognitive versus sensorimotor networks. *Brain Structure and Function*, 219(1), 353–366. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0504-z>
- Janus, M., Lee, Y., Moreno, S. y Bialystok, E. (2016). Effects of short-term music and second-language training on executive control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.009>
- Jaschke, A. C., Honing, H. y Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12(103), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Jentschke, S., Friederici, A. D. y Koelsch, S. (2014). Neural correlates of music-syntactic processing in two-year old children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 200–208. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.04.005>
- Joret, M. E., Germeys, F. y Gidron, Y. (2016). Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education. *Musicae Scientiae*, 21(3), 303–315. <https://doi.org/10.1177/1029864916655477>
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M. y Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Processing*, 15(1), 77–84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10339-013-0574-0>
- Koelsch, S. (2009). Neural substrates of processing syntax and semantics in music. *Music That Works: Contributions of Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology*, 143–153. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-211-75121-3_9

- Koutsoupidou, T. y Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278. <https://doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J. y Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5(1403), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403>
- Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T. y White-Schwoch, T. (2014). Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children. *Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913–11918. <https://doi.org/doi:10.1523/jneurosci.1881-14.2014>
- Lamana-Selva, M. . y De-La-Peña, C. (2018). Rendimiento Académico En Matemáticas: relación con creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(79), 1075–1092.
- Levitin, D. J. (2012). What Does It Mean to Be Musical? *Neuron*, 73(4), 633–637. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.01.017>
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. y Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific Reports*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5>
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M. y Badea, M. (2014). Influence of Music Training on Language Development. A Longitudinal Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 527–530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- Marco-Pallarés, J., Martínez-Molina, N., Mas-Herrero, E., Rodríguez-Fornells, A. y Zatorre, R. J. (2016). Neural correlates of specific musical anhedonia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(46), E7337–E7345. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611211113>
- Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva ¿una ciencia base para la psicología? *Psiquiatría Universitaria*, 6(4), 449–453.
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C. y Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PLoS ONE*, 8(12), e82007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0082007>
- Meyer, J., Oguz, P. G. y Moore, K. S. (2018). Superior fluid cognition in trained musicians. *Psychology of Music*, 48(3), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0305735618808089>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. y Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Moreno, S. y Bidelman, G. M. (2014). Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hearing Research*, 308, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.09.012>
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. y Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642>
- Nan, Y., Liu, L., Geiser, E., Shu, H., Gong, C. C., Dong, Q., Gabrieli, J. D. E. y Desimone, R. (2018). Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(28), E6630–E6639. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115>
- Oikkonen, J., Kuusi, T., Peltonen, P., Raijas, P., Ukkola-Vuoti, L., Karma, K., Onkamo, P. y Järvelä, I. (2016). Creative activities in music - A genome-wide linkage analysis. *PLoS ONE*, 11(2), e0148679. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148679>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W. y Barrett, M. S. (2016).

- Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156–175. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130>
- Passanisi, A., Di Nuovo, S., Urgese, L. y Pirrone, C. (2015). The Influence of Musical Expression on Creativity and Interpersonal Relationships in Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2476–2480. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.308>
- Patscheke, H., Degé, F. y Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music*, 47(3), 1–16. <https://doi.org/10.1177/0305735618756763>
- Pearce, M. y Rohrmeier, M. (2012). Music Cognition and the Cognitive Sciences. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 468–484. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01226.x>
- Penhune, V. B. (2011). Sensitive periods in human development: Evidence from musical training. *Cortex*, 47(9), 1126–1137. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.05.010>
- Pinho, A. L., de Manzano, O., Fransson, P., Eriksson, H. y Ullen, F. (2014). Connecting to Create: Expertise in Musical Improvisation Is Associated with Increased Functional Connectivity between Premotor and Prefrontal Areas. *Journal of Neuroscience*, 34(18), 6156–6163. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.4769-13.2014>
- Portellano, J. A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Editoria Síntesis S.A.
- Portellano, J. A. (2010). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw Hil.
- Putkinen, V., Saarikivi, K. y Tervaniemi, M. (2013). Do informal musical activities shape auditory skill development in pre-school-age children? *Frontiers in Psychology*, 4(572), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00572>
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K. y Huotilainen, M. (2015). Promises of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development throughout childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 153–162. <https://doi.org/10.1111/nyas.12656>
- Reybrouck, M. (2010). Music cognition and real-time listening: denotation, cue abstraction, route description and cognitive maps. *Musicae Scientiæ*, 14(2), 187–202.
- Reybrouck, M. y Brattico, E. (2015). Neuroplasticity beyond Sounds: Neural Adaptations Following Long-Term Musical Aesthetic Experiences. *Brain Sciences*, 5(1), 69–91. <https://doi.org/10.3390/brainsci5010069>
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J. y Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57–78. <https://doi.org/10.1177/02557614111431399>
- Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A. y Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: a longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1, 36–47.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S. y Kreutz, G. (2014). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284–298. <https://doi.org/10.1177/0305735612471239>
- Roden, I., Kreutz, G. y Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3(572), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>
- Rodrigues, A. C., Loureiro, M. y Caramelli, P. (2014). Visual memory in musicians and non-musicians. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(424), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00424>
- Saari, P., Burunat, I., Brattico, E. y Toiviainen, P. (2018). Decoding Musical Training from Dynamic Processing of Musical Features in the Brain. *Scientific Reports*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-19177-5>

- Şahin, F. (2016). General intelligence, emotional intelligence and academic knowledge as predictors of creativity domains: A study of gifted students. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1218315>
- Sanju, H. K. y Kumar, P. (2016). Enhanced auditory evoked potentials in musicians: A review of recent findings. *Journal of Otology*, 11(2), 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.joto.2016.04.002>
- Sastre-Riba, S. y Pascual-Sufrate, M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56(1), 67–76.
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A. y Winner, E. (2014). Training-induced Neuroplasticity in Young Children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 205–208. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04842.x>
- Seppänen, M., Hämäläinen, J., Pesonen, A.-K. y Tervaniemi, M. (2012). Music Training Enhances Rapid Neural Plasticity of N1 and P2 Source Activation for Unattended Sounds. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(43), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00043>
- Skoe, E. y Kraus, N. (2013). Musical training heightens auditory brainstem function during sensitive periods in development. *Frontiers in Psychology*, 4(622), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00622>
- Slater, J., Azem, A., Nicol, T., Swedenborg, B. y Kraus, N. (2017). Variations on the theme of musical expertise: cognitive and sensory processing in percussionists, vocalists and non-musicians. *European Journal of Neuroscience*, 45, 952–963. <https://doi.org/10.1111/ejn.13535>
- Stevenson, C. E., Kleibeuker, S. W., de Dreu, C. K. W. y Crone, E. A. (2014). Training creative cognition: adolescence as a flexible period for improving creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(827), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00827>
- Strait, D. L., Parbery-Clark, A., O'Connell, S. y Kraus, N. (2013). Biological impact of pre-school music classes on processing speech in noise. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.06.003>
- Swaminathan, S. (2018). *Nonmusical correlates of musical ability*. University of Toronto.
- Swaminathan, S. y Schellenberg, E. G. (2018). Musical Competence is Predicted by Music Training, Cognitive Abilities, and Personality. *Scientific Reports*, 6(43), 1–7. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27571-2>
- Tanaka, S. y Kirino, E. (2018). The parietal opercular auditory-sensorimotor network in musicians: A resting-state fMRI study. *Brain and Cognition*, 120, 43–47. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2017.11.001>
- Tervaniemi, M., Tao, S. y Huotilainen, M. (2018). Promises of Music in Education? *Frontiers in Education*, 3(74), 1–6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00074>
- Villarreal, M. F., Cerquetti, D., Caruso, S., Schwarcz López Aranguren, V., Gerschovich, E. R., Frega, A. L. y Leiguarda, R. C. (2013). Neural Correlates of Musical Creativity: Differences between High and Low Creative Subjects. *PLoS ONE*, 8(9), e75427. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075427>
- Vollmann, H., Ragert, P., Conde, V., Villringer, A., Classen, J., Witte, O. W. y Steele, C. J. (2014). Instrument specific use-dependent plasticity shapes the anatomical properties of the corpus callosum: a comparison between musicians and non-musicians. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8(245), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00245>
- Winner, E., Goldstein, T. G. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Arts for arts's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.
- Wong, S. S. H. y Lim, S. W. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *PLoS ONE*, 12(3), e0174009. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>

OPINIÓN

CUERPO, ESPACIO Y LUZ EN EL TEATRO FÍSICO. UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA FOTOGRAFÍA

BODY, SPACE AND LIGHT IN PHYSICAL THEATER. A PHOTOGRAPHY-BASED EDUCATIONAL RESEARCH PROJECT

María Méndez Suárez
Universidad de Extremadura
Joaquín Roldán Ramírez
Universidad de Granada
Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada



5/or



RECIBIDO: 26-05-2021

ACEPTADO: 25-10-2021

RESUMEN

El Teatro Físico centra su pedagogía en la Metodología de Aprendizaje Basada en las Artes Escénicas estableciendo puentes entre la autoconciencia del cuerpo, la conciencia del espacio exterior y las personas, a través de la improvisación. En este estudio, los conceptos trabajados por los estudiantes se ponen en relación con las fotografías tomadas por los investigadores para apoyar las ideas que describen una metodología de enseñanza basada en el cuerpo. Este ensayo fotográfico analiza las conexiones entre el cuerpo, la acción, el espacio y la luz trabajadas por los estudiantes en el aula, mediante instrumentos de investigación basados en imágenes: Pares Fotográficos, Comentario Visual, Ensayos Fotográficos y Citas Visuales propios de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales.

PALABRAS CLAVE

Investigación basada en la Fotografía, Ensayo visual, Teatro Físico, Somaestética, Autoconciencia del cuerpo.

ABSTRACT

The Physical Theatre focuses its pedagogy on the Performing Arts-Based Learning Methodology establishing bridges between self-awareness of the body, awareness of outer space and people, through improvisation. In this study, the concepts worked by the students are put in relation with the photographs taken by the researchers to support the ideas describing a teaching methodology based on the body. This photographic essay analyses the connections between body, action, space and light worked by the students in the classroom, through research instruments based on images: Photographic Pairs, Visual Commentary, Photo essays and Visual Quotes typical of the Visual Arts-Based Educational Research.

KEYWORDS

Research based on Photography, Visual Essay, Physical Theatre, Somaesthetics, Body self-awareness.



Figura 1 *Cuerpo, espacio y luz*

Nota. RESUMEN VISUAL. Autores (2020) FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de María Méndez-Suárez (2020), arriba-izquierda, *Cuerpo*, arriba-derecha, *Sombra*, y abajo, *Trabajando con Genthe*, que incluye una CITA VISUAL INDIRECTA (Arnold Genthe, 1914-1927). Reproducido por cortesía de la colección de fotografías Genthe, Biblioteca del Congreso. [No se conocen restricciones. Las fotografías

que Arnold Genthe realizó para su propio uso se consideran de dominio público. Número de reproducción LC-G4085- 0114 [P&P]. <https://www.loc.gov/item/2018704025/>

INTRODUCCIÓN

El concepto 'Teatro Físico' apareció en las artes escénicas entre 1960-1970, en el seno de grupos de teatro del Reino Unido, definido como teatro experimental, *underground* o alternativo. Se trataba de una novedosa tendencia escénica a caballo entre la danza, el teatro, el circo, la mímica y las artes visuales, muy cercano a lo performativo (Collazos-Vidal, Montoya-Herrera y Peralbo-Cano, 2018), que buscaba poner el acento en una corporalidad más enérgica y vital (Romano, 2005), centrándose en la corporalidad en su estado más puro, en el que el lenguaje verbal queda relegado a un segundo plano.

La Metodología de Aprendizaje Basado en las Artes Escénicas (Pérez-Aldeguer, 2017), llevada a cabo en el aula de Teatro Físico, del Máster de Artes Escénicas de la Universidad de Évora (Portugal), lo forman ocho prácticas denominadas: 'Apoyos y proyecciones', 'Enraizamiento', 'Brazos', 'Piel', 'Rostro', 'Alineación', 'Articulaciones y vísceras' y 'Voz /habla' (Meira, 2018). En este ensayo visual nos hemos centrado en las cuatro primeras.

En la última sesión se incorporó el elemento de la luz para que los alumnos pudieran interpretar nuevos roles proyectando su sombra, ofreciendo un nuevo escenario donde poder reinterpretar el 'Yo' (Martín, 2017) y tomar conciencia de la corporalidad y sus relaciones estéticas/sensoriales consigo mismo y con el entorno.

OBJETIVO PEDAGÓGICO

Las prácticas pedagógicas desarrolladas tienen como objetivo principal que los estudiantes comprendan la importancia del espacio a través de la proyección de su propia sombra, el contacto con el suelo, la percepción de su propia piel, la conexión con los demás y la improvisación, mejorando así su educación somática.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar y desarrollar, a través de imágenes visuales, los apartados fundamentales del informe de investigación utilizando instrumentos propios de la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, mediante la función investigadora que cumple la imagen: Título Visual y/o Resumen Visual, Comentario Visual, Conclusión Visual, etc.

Utilizar la imagen fotográfica como modelo de pensamiento visual, indagando, a través de los procesos fotográficos, en las conexiones entre la autoconciencia del cuerpo, el espacio, la acción, la luz y la improvisación.

Enfatizar las relaciones corporales y visuales que el alumnado estaba comprendiendo en estas sesiones mediante los ensayos fotográficos.



Figura 2 Personajes y contexto

Nota. Autores (2020). FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de María Méndez-Suárez (2019), arriba, *Estudiantes*, abajo-izquierda, *Entorno exterior del aula*, y abajo-derecha, *Interior del aula*.

MATERIALES Y MÉTODO

Este informe basa su enfoque metodológico en la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, a través de la fotografía (Marín-Viad del y Roldán, 2017), en el contexto de la A/r/ tografía (Irwin y De Cosson, 2004), aunando las perspectivas prácticas, teóricas y poéticas propias de este tipo de investigaciones. Se han utilizado instrumentos característicos de dicha metodología atendiendo a la identificación del tipo de imagen: Fotoensayos, Pares Fotográficos, Citas Visuales, etc. Así mismo, en el pie de imagen, se han introducido las nomenclaturas específicas en relación a la parte del texto visual al que corresponde y su función investigadora: Título y/o Resumen Visual, Conclusión Visual, Comentario Visual, etc., (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020). En este caso, la citas visuales utilizadas en este ensayo fotográfico no se han mostrado al alumnado en el aula como inspiración para su aprendizaje, sino que han servido a los investigadores como soporte conceptual y visual para la elaboración de los distintos fotoensayos concebidos como argumentos visuales (Spirn, 2014), enfatizando y completando la información que se pretendía comunicar al lector.

El término Somaestética, acuñado por el filósofo Richard Shusterman en 1992, implica mejorar la comprensión del cuerpo colocándolo en el centro de la percepción y la autoexpresión (Shusterman, 2013). Para Meira (2019), este concepto evoca tanto la percepción y la expresión como la estética, la poética y la comunicación. Por lo tanto, la Somaestética es un estado de autoconciencia que beneficia las experiencias significativas (Dewey, 2008) a través de la concentración focalizada., es decir, 'prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central' (Battezzati, 2020, p.224).

Durante las prácticas educativas el alumnado trabajó la reflexión somática realizando una labor de introspección en la búsqueda de experiencias significativas que consiguieran la comprensión del propio cuerpo.

El alumnado aprende a percibir su cuerpo sintiendo el espacio que le rodea, pisando y tocando el suelo y siendo consciente de su sombra y sus reflejos como una extensión de sí mismo. De esta manera trabajaron los 'Apoyos y proyecciones' así como el 'Enraizamiento', necesarios para llegar con éxito a la improvisación.



Figura 3 *Persigo mi sombra*

Nota. Autores (2020). FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de María Méndez-Suárez (2019), arriba-izquierda, *Persigo mi sombra I*, arriba-derecha, *Persigo mi sombra II*, y abajo, *Persigo mi sombra III*.

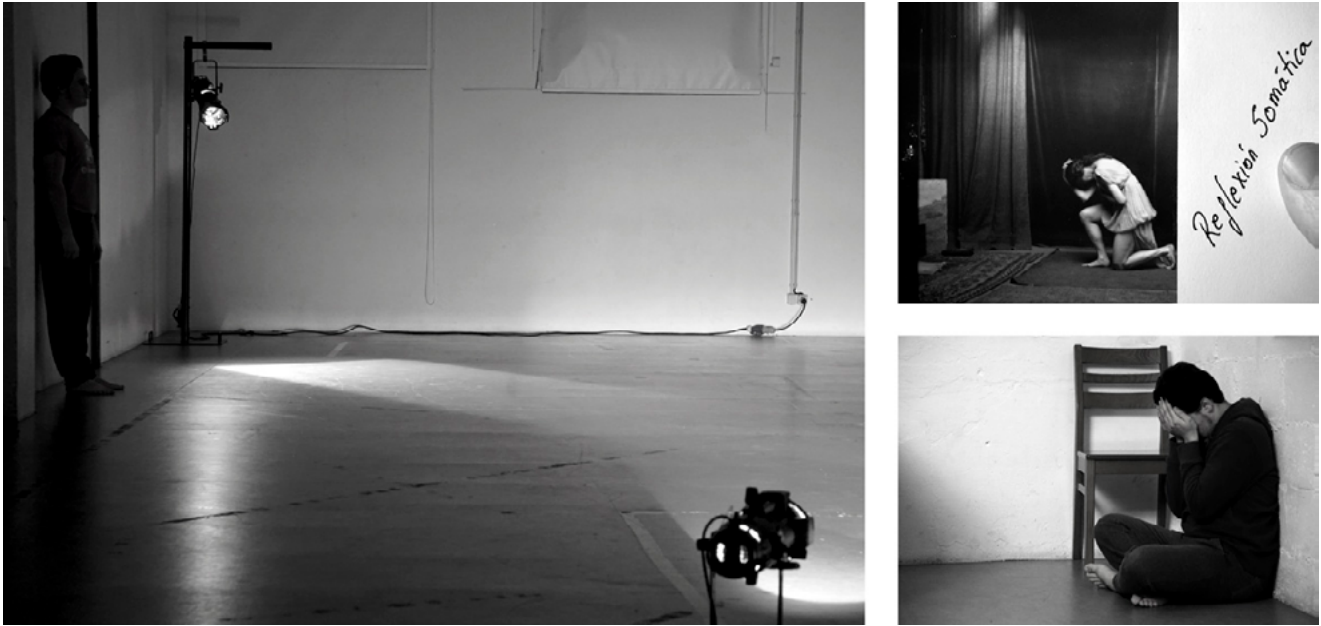


Figura 4 Reflexión somática

Nota. COMENTARIO VISUAL. Autores (2020). FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de María Méndez-Suárez (2019), izquierda, *Concentración*, arriba-derecha, *Soledad* que incluye una CITA VISUAL INDIRECTA FRAGMENTO (Arnold Genthe, 1914-1927). Reproducido por cortesía de la colección de fotografías Genthe, Biblioteca del Congreso. [No se conocen restricciones. Las fotografías que Arnold Genthe realizó para su propio uso se consideran de dominio público. Número de reproducción LC-G39-0821-H-027 [P&P]. <https://www.loc.gov/item/2018707950/> y abajo-derecha, *Introspección*.

ArtsEduca 31, Enero 2022 | 10.6035/artseduca.6165 | 287-298



Figura 5. Contacto y reflejos

Nota. Autores (2020). PAR FOTOGRAFÍCO compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de XXXX (2019), izquierda, *El pie y sus reflejos*, y derecha, *La mano y sus reflejos*.



Figura 6 Piel y contacto

Nota. Autores (2020). FOTOENSAYO compuesto por, arriba-izquierda, una FOTOGRAFÍA de María Méndez-Suárez (2019) *Contacto de grupo*, abajo-izquierda, una CITA VISUAL DIRECTA FRAGMENTO (Genthe, 1929). Reproducido por cortesía de la colección de fotografías Genthe, Biblioteca del Congreso. [No se conocen restricciones. Las fotografías que Arnold Genthe realizó para su propio uso se consideran de dominio público. Número de reproducción LC-DIG-ppmsca-123456]. <https://www.loc.gov/resource/agc.7a00382/>, y derecha, una FOTOGRAFÍA de María Méndez-Suárez (2019) *Improvisación*.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El Resumen Visual (Figura 1) es equiparable a un resumen escrito, ya que de forma sucinta nos presenta el tema que se aborda, los personajes, nos ubica en el contexto e indica el enfoque metodológico, estableciendo el estilo visual del informe de investigación.

Los Fotoensayos 2 y 3 (Figuras 2 y 3) establecen el estado de la cuestión, profundizando en la presentación de los participantes y el contexto donde se ha desarrollado la práctica educativa, y nos sitúan ante los conceptos determinantes del informe: cuerpo, espacio,

movimiento, luces y sombras.

Para la descripción interpretativa de los procesos seguidos en la práctica educativa se ha recurrido a un Fotoensayo (Figura 4), cuya función investigadora es la interpretación, en el que se han utilizado dos imágenes propias para comentar la Cita Visual Indirecta Fragmento de una fotografía de Arnold Genthe. La obra de este autor es un argumento decisivo para la comprensión del concepto “reflexión somática”, y, a través de la organización y colocación adecuada de cada una de las imágenes que forman el conjunto, se presentan nuevas ideas

relativas a la concentración focalizada. En este caso se consigue un conjunto equilibrado y una lectura circular, mediante las conexiones visuales que se crean a través de las luces y las sombras, así como por la orientación de las miradas que cohesionan el conjunto narrativo.

En la Figura 5, la unión de las dos fotografías (Par Fotográfico) crea un significado metafórico que va más allá de la simple descripción de los pies y las manos. Al compararlas visualmente, están de algún modo identificando sus funciones dramáticas, su capacidad instrumental para transmitir el movimiento, sostener el cuerpo e impulsarlo en su desarrollo espacial. La colocación de la mano en el suelo de la imagen de la derecha y la lectura de izquierda a derecha en el conjunto fotográfico enfatizan la importancia que tiene, en el aprendizaje del oficio de actor, ser conscientes del cuerpo como unidad y de su relación con el espacio y los reflejos.

Para terminar con el apartado de la práctica educativa se ha optado por un Fotoensayo (Figura 6) compuesto por dos fotografías propias y una Cita Visual Fragmento de Arnold Genthe, colocada estratégicamente en la parte inferior izquierda, en la que las manos de las bailarinas conectan con los cuerpos del grupo. Así mismo, la inclinación de dichos cuerpos dirige la mirada hacia la imagen de la derecha, hablando respectivamente del sentido del tacto a través de la piel, del contacto del grupo, para llegar, finalmente, a la improvisación.

Por último, el Par Fotográfico elegido como Conclusión Visual expone claramente los cuatro conceptos que se han trabajado en la práctica educativa: 'Apoyos y proyecciones', 'Enraizamiento', 'Brazos' y 'Piel', así como las luces y las sombras, que ayudaron al alumnado a reinterpretar su propio Yo, creando nuevos roles. De esta manera mejoraron su educación somática a través de la percepción del cuerpo, abstrayéndose de la parte física y centrándose en su propio reflejo.



Figura 7 *Mi cuerpo y mi proyección en el espacio*

Nota. CONCLUSIÓN VISUAL. Autores (2020). PAR FOTográfico compuesto por dos FOTOGRAFÍAS de María Méndez-Suárez (2019), izquierda, *Mi otro yo*, y derecha, *Yo y mi espacio*.

CONCLUSIONES

En un ensayo fotográfico, las imágenes que lo constituyen y organizan forman parte del proceso, de los resultados y las conclusiones del estudio. En este ensayo hemos generado relaciones visuales entre cuerpos, sombras, reflejos, contactos, espacio y movimiento que sólo pueden ser evidenciadas utilizando la fotografía como herramienta de investigación. El método somático-estético, llevado a cabo en el aula con el alumnado, provoca resonancias visuales y conceptuales entre las sombras y los cuerpos, tanto individuales como colectivas, que son características y definitorias de este método de aprendizaje del teatro.

Por otro lado, los argumentos fotográficos se han apoyado en citas visuales de fotografías clásicas sobre la danza que han trabajado el cuerpo relacionado con el espacio, las luces y las sombras. Los grupos de imágenes seleccionados han sido utilizados para mostrar las funciones descriptivas, argumentativas, comparativas y demostrativas de la investigación, eligiendo en cada momento el tipo de imagen más adecuada (Pares fotográficos o Fotoensayos) para presentar el tema, el contexto, los personajes, exponer el desarrollo de la práctica y los resultados, interpretándolos y analizándolos para llegar a las conclusiones más relevantes. Por consiguiente, el discurso visual resulta lo suficientemente elocuente como para entender y seguir el hilo conductor del informe de investigación.

Finalmente, la proyección de las sombras ayudó a los alumnos en su educación somática, mejorando la comprensión y percepción del cuerpo, abstrayéndose de la parte física y centrándose en su propio reflejo, a veces deformado, a veces fantasmagórico, proyectando su mundo interior. De esta manera, los estudiantes entienden que el actor, en su trabajo, debe encarnar diferentes papeles, diferentes estéticas y otras formas de comunicación distintas a las habituales. Este estado de autoconciencia mejoró su capacidad de percepción, expresión y comunicación.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura en el marco de las becas de movilidad para el personal docente e investigador de la Universidad de Extremadura y los Centros Tecnológicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura en centros extranjeros de educación superior. y / o investigación para el año 2019 en la Subvención [número 2019050081].

REFERENCIAS

- Battezzati, S. (2020). La palabra como técnica del cuerpo: palabra y movimiento en el aprendizaje de prácticas corporales. *Astrolabio* (24), 220-242. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/20876>
- Collazos-Vidal, A., Montoya-Herrera, J. y Peralbo-Cano, R. (2018). El teatro físico como sistema investigador y educativo en la formación artística y corporal: Descripción metodológica de un montaje a partir de Casa de Muñecas de Ibsen. *ReiDoCrea* 7, 124-39.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Irwin, R. y De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (Eds.). (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* [Visual Ideas. Arts Based Research and Artistic Research], Granada: Editorial de Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., Roldán, J. y Caeiro, M. (Eds.). (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales: Un enfoque a/r/tográfico*. [Learning to teach visual arts: An A/r/tographic approach]. Valencia: Tirant Humanidades.
- Martín, L. (2017). El teatro de sombras como espacio terapéutico: un lugar donde integrar nuestra sombra a través de la intervención del arte. *Arte y Movimiento*, (16), 67-76.
- Meira, R. (6-9 de noviembre de 2018). *Ternas: procedimientos pedagógicos corporais para as artes numa perspectiva crítica* [Ponencia].

XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Faculdade Dulcina de Moraes, Universidade de Brasília-DF, Brasil.

Meira, R. (2019). Preparação corporal e somaestética na Universidade Federal de Uberlândia 2000-2018. *Repertório* (32), 159-182. <http://dx.doi.org/10.9771/r.v1i32.26554>

Pérez-Aldeguer, S. (2017). Las artes escénicas como metodología educativa en la educación superior. *Foro de Educación*, 15(22), 1-7.

Romano, L. (2005). *Teatro do corpo manifesto: Teatro físico*. São Paulo: Perspectiva.

Shusterman, R. (2013). Body and the Arts: The Need for Somaesthetics. *Dio- genes*, 59 (1-2), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0392192112469159>

Spirn, A, W. (2014). *The Eye is a Door: Photography and the Art of Visual Thinking*. Massachusetts: Wofl Tree Press. <http://www.theeyeisadoor.com>.



**REPORTAJE CULTURAL
INFORMATIVO**

**VI SEMINARIO DE POÉTICAS
CONTEMPORÁNEAS: LUZ, ARTE Y ACCIÓN.
CONVERSACIONES CON JAAR.
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, DICIEMBRE
2020, PUERTO MONTT, CHILE**

**LATEST SCIENTIFIC ADVANCES IN THE NEUROPSYCHOLOGICAL EFFECTS OF
MUSIC EDUCATION**

**Jorge Ferrada Sullivan
Sergio Trabucco Zerán**

RECIBIDO: 29-06-2021

ACEPTADO: 10-09-2021

Organizado por la Universidad de Los Lagos y la Corporación Cultural de Puerto Montt, se llevó a cabo el pasado 3 de diciembre el VI Seminario de Poéticas “Luz, Arte y Acción. Conversaciones con Jaar”. En versión digital debido a la pandemia y con el artista, arquitecto, cineasta y Premio Nacional de Artes Plásticas 2013, Alfredo Jaar, como invitado especial, el encuentro estuvo a cargo del académico de ULagos, Dr. Jorge Ferrada y contó con la participación de Francisca Paris, directora de Balmaceda Arte Joven de Los Lagos.

Con un saludo de bienvenida a cargo de **Sergio Trabucco, subdirector de Arte, Cultura y Patrimonio de la Universidad de Los Lagos**, y de **Marcelo Utreras, director de la Corporación Cultural de Puerto Montt**, se dio inicio, el pasado 3 de diciembre a la sexta versión de este encuentro académico.

Para Sergio Trabucco, “el Seminario de Poéticas ha sido, desde sus inicios, una instancia desde donde se ha podido leer el territorio, los movimientos sociales, políticos y culturales desde una perspectiva crítica. La pandemia nos ha arrebatado todo: la vida y los ritos, pero nos hemos visto en la obligación, justamente por ese compromiso de resistencia permanente que caracteriza el quehacer artístico, por mantener vivo el seminario, por lo que en esta versión lo estamos llevando a cabo de manera virtual pero aferrados al mismo compromiso de siempre”,

A través de un video grabado en el Teatro Diego Rivera de Puerto Montt, Marcelo Utreras señaló que “generar acciones para tomar conciencia, imaginar nuevos mundos posibles y nuevas formas de hacer las cosas es parte de la labor del arte y para nosotros ese es el punto de contacto que tenemos con los Seminarios de Poéticas y muy especialmente con Alfredo Jaar, con quien nos une la concepción de cultura como una posición frente a un orden hegemónico”. En cuanto al encuentro con Jaar, señaló que “esa acción que propone este encuentro, a través del arte, y teniendo como herramienta la luz, me parece la mejor metáfora para reunirnos. Celebro el permanente compromiso de la Universidad de Los Lagos por generar conversaciones de esta naturaleza, de esta calidad y con un invitado de esta envergadura”, afirmó el director de la Corporación Cultural de Puerto Montt.

La mayoría de las obras de Alfredo Jaar tran-

sitan desde el tratamiento que opera desde la iluminación de ellas –sean éstas imágenes de cuerpos en proyección, palabras que brillan en soportes de neón y propiamente la brillantez de las creaciones-. Todas ellas revelan la urgente necesidad de hacer pública la condición de millares de hombres que viven en la marginalidad del sistema capitalista. Esta verdadera cuestión social de la imagen (poética de la luz), reclama permanentemente la necesidad de representación de aquello impresentable para cualquier régimen político: la condición de invisibilidad de aquel resto de humanidad pendiente por su condición de pobreza.

“YA NO HABÍA CONTEXTO AL CUAL RESPONDER”

Tras los saludos de los representantes de las instituciones organizadoras, el diálogo lo inició el académico asociado al Centro de Estudio de Desarrollo Regional – CEDER y profesor adscrito al Departamento de Humanidades y Artes de ULagos y doctor en Filosofía, Profesor Jorge Ferrada, quien le preguntó a Alfredo Jaar sobre las posibilidades de creación y la necesidad de producción de obra en medio de la crisis producida por la pandemia. Para Jaar, “ha sido muy duro enfrentarse al silencio y a la soledad. Como artista que responde al contexto - ya que cada una de mis obras son una respuesta al contexto dado- ya no había, para mí, contexto al cuál responder. Esta pandemia fue un freno brutal de mis actividades, empecé una especie de introspección muy profunda sobre lo que he hecho hasta ahora, lo que se transformó en una crisis, que a su vez fue una oportunidad”. Siguiendo las palabras del artista, “yo he sido muy crítico de mis obras, por lo que las miré retrospectivamente de manera aún más crítica, lo que me hizo pensar sobre el contexto político y social en el cual vivimos, porque el arte también tiene que ver con eso, y me acordé de un afiche gigantesco que vi en las calles de Luanda en Angola, el que decía *lo más importante es resolver los problemas del pueblo*. Esa frase está siempre en mi mente y no sé cómo se hace eso en el mundo del arte y por eso soy artista, ese dilema me interesa muchísimo”.

Consultado por el profesor Ferrada sobre qué llevó a Jaar a abordar en sus obras aquello que está en la frontera del olvido, y que dice relación con la sensibilidad sobre ver lo que el otro ya no ve, Jaar señala que “la necesidad de entender se transformó en el motor de lo que

yo hago. **Entender el mundo es entender lo que ocurre alrededor nuestro**, la inequidad y la injusticia, porque ese el mundo en el cual vivimos. Era inevitable para mi abordar estos temas en mis trabajos, los que son parte del contexto en el que me toca vivir o actuar, por lo tanto, de manera muy natural empecé a tratar estos temas”. La conversación contó con la participación de Francisca Paris, directora de Balmaceda Arte Joven Los Lagos, quien relevó la importancia de crear sin límites, poniendo como ejemplo la obra Estudios sobre la Felicidad, llevada a cabo por Jaar en plena dictadura militar (1973 – 1989). Al respecto, Jaar sostuvo que “cuando me acerqué al mundo del arte descubrí que era un espacio de libertad. Llegué al arte a través del arte conceptual y al estudiar a Duchamp, descubrí que el espacio del arte era un espacio de libertad. Tal vez, y sobre todo hoy, es el último espacio de libertad que nos queda, ya que todos los otros espacios están bajo control, ya sea de gobiernos o corporaciones. Por lo tanto, es un espacio precioso que hay que cuidar, por lo que cuando me di cuenta de eso, me sentí libre y pensé en que podía hacer lo que quisiera, puedo inventar modelos de pensar el mundo, puedo llevar a mis espectadores a lugares donde no habían ido nunca. Lo hice de manera muy natural, sin saber que estaba, en esos comienzos, creando un modelo de actuar en el arte que iba a repetir en todas partes del mundo. Estaba reaccionando a la dictadura, a la falta de libertad de expresión y esa reacción al contexto fue lo que se transformó como modelo de actuar en el resto del mundo”. En este contexto para Jaar, el rol de los jóvenes es muy importante en la producción artística, “es fundamental que los artistas jóvenes tomen conciencia de ese privilegio que tienen. Vivimos en un espacio de libertad total y eso es un privilegio y una responsabilidad a la vez. Algunos artistas gozan sólo el privilegio y creo que es importante el equilibrio entre el privilegio que tenemos, donde la sociedad nos permite inventar estos nuevos mundos, pero también balancear esto con la responsabilidad que tenemos de tratar de hacer sentido del mundo en el cual estamos viviendo”.

Consultado por Francisca Paris sobre cómo potenciar a las nuevas generaciones de artistas, Jaar señaló que **“lo que los artistas hacemos, es crear modelos para pensar el mundo**. No somos exitosos todo el tiempo, yo siempre he llamado la mayoría de mis obras como obras fallidas, ya que son ejercicios que

fallan y de los cuales aprendo y saco lecciones que me permiten enfrentarme a nuevos ejercicios. El fallar es una lección para el próximo ejercicio”.

Ante la pregunta ¿qué implica tu proceso creativo en la producción de obras? Jaar respondió “siempre he dividido mi práctica en tres áreas, donde sólo un tercio de mi trabajo ocurre en el mundo del arte: las galerías, los museos, etc. un mundo muy elitista, muy autorreferente, por lo que me he sentido con la necesidad urgente de salirme de ese mundo. Otro tercio de mi trabajo ha sido lo que llamo intervenciones en el espacio público, donde me enfrento a una audiencia totalmente diferente, que habla otro lenguaje y que no va a los museos ni a las galerías, y eso me mantiene muy vivo y despierto, porque estoy inventando lenguajes continuamente para poder hablarle a una audiencia que desconozco totalmente, que no es del mundo del arte. Finalmente, la tercera parte de mi práctica es la academia, donde me enfrento a las nuevas generaciones y donde trato de compartir mis experiencias y donde yo aprendo muchísimo del otro por la manera de ver el mundo, los accesos, las capacidades de desenvolverse frente a las nuevas tecnologías. Yo siempre me he sentido completo, como humano y como intelectual, haciendo esas tres cosas al mismo tiempo”, concluyó Jaar, quien agregó que “le tengo una admiración infinita a las nuevas generaciones de artistas, quienes han ido contra la marea, contra las instituciones, contra sus padres, contra el sistema, y han decidido dedicarse al arte, y están ahí, en la pobreza más absoluta, tratando de hacer sentido del mundo y eso lo encuentro admirable”.

Sobre la experiencia de haber llevado a cabo el IV Seminario de Poéticas de manera virtual y con Alfredo Jaar como invitado desde Nueva York, el académico del Departamento de Humanidades y Arte, profesor Jorge Ferrada, señaló que “ha sido un logro colaborativo entre la CCPM y la Subdirección de Arte ULagos el haber podido conversar con Alfredo Jaar, artista contemporáneo de renombre mundial. Para el Departamento de Humanidades y Artes, fue realmente un honor escuchar al artista en su visión del arte y el rol que juegan las producciones artísticas en los diversos territorios donde Jaar ha logrado instalar sus obras. Lo notable es poder confirmar que, el arte refleja la realidad social y política, para que dicha realidad sea reflejada en el arte, señaló el doctor Ferrada.

VI ENCUENTRO DE ESCUELAS DE MÚSICA Y DANZA

Del 4 al 6 de Febrero de 2022

Organizado por SEM-EE, con la colaboración de la Escuela de Música Crescendo

Dirigido a profesores de escuelas de música, conservatorios, primaria...

Inscripciones



Inscripción: Del 2 Noviembre al 25 de Enero

Lugar de realización: Universidad Politécnica de Valencia Campus de Alcoy

Plazas limitadas

Certificado CEFIRE y del Ministerio de Educación

info@escolacrescendo.es
info@sem-ee.com



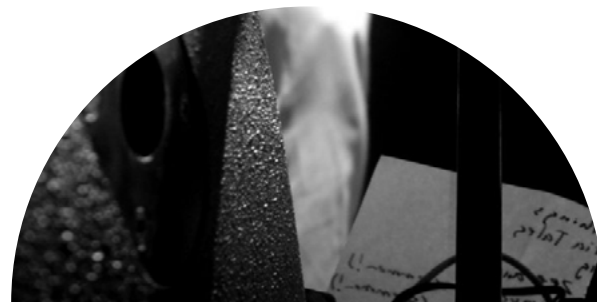
VIII CONGRESO NACIONAL Y VI CONGRESO INTERNACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

NUEVOS RETOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR: Producción, interpretación, investigación y empleabilidad

25 AL 28 NOVIEMBRE 2021 CASTELLÓN

MÁS INFO: 609 431 462 - 616 200 681

[HTTPS://I-CNCSM3.WEBNODE.ES/V-CONSMU/](https://i-cnscsm3.webnode.es/v-consmu/)
INFO@SEM-EE.COM



INFORMACIÓN Y NOTICIAS

ÉXITO DEL I CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA, ARTES Y SALUD



I CIMAS, celebrado en L'Alcora (España). Un Congreso dentro del marco de las acciones de la Cátedra L'Alcora de investigación musical y calidad de vida, en colaboración con la Universidad Jaume I y gracias al apoyo de las empresas Torrecid, Emigrés y la Caixa Rural San Josep de L'Alcora.

En este foro se ha hablado de la importancia del arte, especialmente la música, en la calidad de vida de las personas, en todas las edades.

Importante participación internacional (UK, EEUU, México, Chile...), destacando la investigación desde la música, y sus beneficios.



II CIMAS

CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA, ARTES Y SALUD

del 5 al 8 de Mayo de 2022

Lugar: Escuela Superior de Cerámica (ESCAL) -

Avda Com Valenciana 25 12110

L'Alcora (Castellón, España)





VIII CON-SMU

Instituto superior de enseñanzas artísticas Comunitat Valenciana

CSMC

SALVADOR SEGUÍ



International Music Council



Instruments Musicals

www.instrumentsmusicals.com



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
OEI
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

LIBRARIES

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE ESPAÑA
BNE

WorldCat®

INDEX
INTERNATIONAL
COPERNICUS

EuroPub
Directory of Academic and Scientific Journals

Scilit



CIRC

CARHUS Plus®
REVISTES CIENTÍFIQUES DE CIÈNCIES SOCIALS I HUMANITATS

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DULCINEA



Signatory of

DORA FECYT



FUNDACIÓN ESPAÑOLA
PARA LA CIENCIA
Y LA TECNOLOGÍA



ArtsEduca

ENERO 2021

31