



ARTS EDUCA

núm. 18 | Septiembre 2017

ISSN 2254-0709

La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música. Valoración de la situación actual a través de encuestas y entrevistas de profesionales del sector | Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano | Grabado sostenible. Experiencias y prácticas de mediación educativa en Primaria | Repensando tres entornos educativos consolidados | Apuesta por la Educación Musical, instrumental Orff y Pedagogía de la creación musical: Antonio Alcázar y el 'Con cierto Des-concierto' de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM) | María de Ávila en el Ballet Nacional de España: trayectoria y legado | Entrevista a Juan Rafael Muñoz | Entrevista a Ricard Huerta | Lo que se ve y lo que se escucha: una experiencia sobre el aprendizaje visual de la música a través de la imagen artística | La investigación como plataforma de la interdisciplinariedad artística | Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en Secundaria | La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes. | Análisis del 1er Congreso Nacional de Enfermedades Profesionales de los Músicos ||

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

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

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. Alberto Cabedo Mas
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Verónica Cannarozzo
*Cátedra Libre Musicoterapia - Universidad
Macional de La Plata*

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universitat de València

Da. 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

Da. Pilar Jovanna Holguín Tovar
*Presidente PyscMuse
Univ. Pedagógica y Tecnológica, Colombia*

Dra. Ma Esperanza Jambrina
Universidad de Extremadura

Dr. Alfonso López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. David López Ruiz
Universidad de Murcia

Dr. Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I de Castellón

Da. 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 Castellón

Dra. Ma del Carmen Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Da. Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castellón

DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco
Universitat Jaume I de Castellón

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido
Universidad Internacional de La Rioja

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

D. José Luis Liarte Vázquez
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

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

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez
C. P. Duque de Riánsares de Tarancón (Cuenca)

MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil Gual

FOTOGRAFÍA

Claudia A. Gil Gual ©
Francisco M. Cuevas ©
Giovanni Realli ©

COLABORADORES

Fco. Rafael Mora
Miren Pérez
Carmen M. Zavala
Patricia Ayala
Nayeli Fernández
Davide Nicolini
Clara Gallego

Carolina Bellver
Diego Calderón
Carolina Martín
Josep Gustems
Marta Aguilar
Marco A. de la Ossa
Amparo Alonso

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia

ISSN // 2254-0709

Indizaciones

GetInfo
FACHINFORMATIONEN FÜR TECHNIK
UND NATURWISSENSCHAFTEN

EZ3
ELECTRONIC ZEPHYRUS

OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

EC3metrics

Clarivate Analytics

e-revist@s

latindex

Dialnet

Red Unisic
Universidad para la sociedad del conocimiento

MIAR

carmin.es

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Ψ
LIBRARIES
INDIANA UNIVERSITY
Bloomington

STAATS- UND UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HAMBURG
CARL VON OSSIEZKY

REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA
BNE

UH

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.

Sumario

10 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



- 10 La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música . Valoración de la situación actual a través de encuestas y entrevistas a profesionales del sector.
Carolina Bellver
- 30 Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano.
Ricard Ramon Camps
- 54 Grabado sostenible. Experiencias y prácticas de mediación educativa en Primaria.
Marta Aguilar Moreno
- 78 Repensando tres entornos educativos consolidados.
Amparo Alonso-Sanz

100 HISTORIA



- 100 Apuesta por la Educación Musical, instrumental Orff y Pedagogía de la creación musical: Antonio Alcázar y el 'Con cierto Des-concierto' de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM).
Marco Antonio de la Ossa
- 138 María de Ávila en el Ballet Nacional de España: trayectoria y legado.
Ana Isabel Elvira Esteban

154 ENTREVISTA



- 154 **Juan Rafael Muñoz** por Ana M. Vernia
- 158 **Ricard Huerta** por Ana M. Vernia

166 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



- 166 Lo que se ve y lo que se escucha: una experiencia sobre el aprendizaje visual de la música a través de la imagen artística.
Carmen. M. Zavala
- 184 La investigación como plataforma de la interdisciplinariedad artística.
Patricia Ayala · Nayeli Fernández · Davide Nicolini
- 200 Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en Secundaria.
Diego Calderón · Carolina Martín · Josep Gustems

212 ARTE Y SALUD



- 212 La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes.
Fco. Rafael Mora · Miren Pérez

234 RESEÑA



- 234 Análisis del 1er Congreso Nacional de Enfermedades Profesionales de los Músicos
Clara Gallego Cerveró

240 NOTICIAS E INFORMACIÓN



Editorial

Rethinking in previous times, where art was connected, where isms lived together to reflect together to share and fight for a better society, ARTSEDUCA offers in this issue an artistic integration that frames the visual and musical reflection, sharing concerns, experiences and trying To offer joint conclusions with a common goal, to have a positive impact on society.

Research increasingly proliferates in artistic environments, contributing new and different knowledge that in some cases affect existing knowledge but that deserved to be recovered in a scientific way, such as the importance of artistic education, which is clear and recognized in our society As an object of luxury and entertainment, allowing this education to reach society only by the criterion and political will.

However, with a not very favorable panorama, knowledge will remain part of the food of a society, which needs to aspire to the quality of life, without any exclusion.

Ana M. Vernia
Editor-in-Chief ARTSEDUCA

Repensando en tiempos anteriores, donde el arte estaba conectado, donde los ismos convivían para reflexionar conjuntamente para compartir y luchar para conseguir una sociedad mejor, ARTSEDUCA ofrece en este número una integración artística que enmarca la reflexión visual y musical, compartiendo preocupaciones, experiencias e intentando ofrecer conclusiones conjuntas con un objetivo común, incidir positivamente en la sociedad.

Las investigaciones proliferan cada vez más en entornos artísticos, aportando nuevos y diferentes conocimientos que en algunos casos inciden en conocimientos ya existentes pero que merecían ser recuperados de forma científica, tales como la importancia de la educación artística, que queda patente y reconocida en nuestra sociedad como un objeto de lujo y entretenimiento, permitiendo que esta educación pueda llegar a la sociedad tan solo por el criterio y voluntad política.

No obstante, y con un panorama no muy favorable, el conocimiento seguirá siendo parte del alimento de una sociedad, que necesita aspirar a la calidad de vida, sin exclusión ninguna.

Ana M. Vernia
Editora de ARTSEDUCA

La Orientación Profesional aplicada a las enseñanzas profesionales de música.

Valoración de la situación actual a través de encuestas y entrevistas a profesionales del sector

Professional Orientation applied to the professional teaching of music. Assessment of the current situation through surveys and Interviews with professionals in the sector

CAROLINA BELLVER

Profesora de Piano
Conservatorio Superior de Danza de Valencia



→ Recibido 01/05/2017
✓ Aceptado 28/06/2017

Resumen

El presente estudio está enfocado en las enseñanzas profesionales de música que se imparten en los Conservatorios Profesionales, en su condición de centros de enseñanza reglada de titularidad pública.

Los sistemas educativos deben estar contextualizados con la sociedad en la que están implementados y favorecer su progreso. Desde la aparición de internet en nuestras vidas el mundo de la música profesional ha dado un giro de 180 grados.

Nuestros planes de estudios no están diseñados para preparar al alumno a incorporarse al mercado laboral. Un alto porcentaje de alumnos de últimos cursos de conservatorios siguen pensando que cualquier salida profesional diferente a la de intérprete o solista es un fracaso.

El problema es que el mundo de la música profesional, a nivel laboral no está preparado para absorber todos los intérpretes potenciales y sin embargo existen muchas otras salidas profesionales más realistas, en las que nuestros alumnos tendrían mucho que aportar y para las cuales no reciben la suficiente formación.

Palabras Clave

Orientación Profesional · Madurez vocacional · Salidas profesionales ·
Mundo profesional

Abstract

Professional orientation connects professional studies with professional opportunities in the job market. Students enrolled in a professional career may have doubts about their possibilities and need information and resources about their future. Students have to be aware of their assets, resources and necessities to develop a professional career. Since other countries have programs attending this necessities, Spain should be undertaking this challenge in musical Education to provide students with professional tools to connect with labor market.

Keywords

Professional Orientation · Vocational maturity · Labor market · Professional outings

Antecedentes

La Orientación Profesional está presente en las leyes de educación desde la primera ley de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) que en su artículo 127 establece el derecho a la orientación educativa y profesional y habla claramente de adecuar los planes de estudio a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos, además de ilustrarles sobre las disyuntivas que se les ofrecen y proporcionarles información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

Todas las leyes educativas promulgadas con posterioridad, siguen recogiendo la necesidad de la Orientación Profesional aplicada en el ámbito educativo.

Posteriormente la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación) en su artículo 91 destaca entre las funciones del profesorado “la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”, y la actual LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) no incorpora ninguna diferencia respecto a la anterior.

Con respecto a las enseñanzas profesionales de música objeto de este estudio, las administraciones educativas han obviado esta necesidad de orientación educativa provocando una situación de deriva curricular.

Tal y como expone Manchado en su artículo de 1997, la Orientación Profesional sería aconsejable para los alumnos de enseñanzas musicales desde el mismo momento inicial en que deben elegir instrumento. Esta elección se hace en la mayoría de los casos atendiendo a criterios estéticos y no a criterios de aptitudes o habilidades reales de los alumnos.

A partir de ese momento hay muchas otras ocasiones en las que una buena Orientación Profesional podría ser de gran utilidad tanto para el alumnado como para el co-



lectivo docente que debe guiar al mismo. No sólo podría ser relevante a la hora de la toma de decisiones, como el hecho de elegir un determinado itinerario académico, sino también y de forma esencial, a la hora de proporcionar al alumno un adecuado conocimiento de si mismo, de sus fortalezas y valores y de cómo conectarlos con sus intereses para conseguir una adecuada proyección profesional.

Como defiende Vilar i Torrens en su artículo de 2008, nuestras enseñanzas son profesionales pero no profesionalizadas. De forma generalizada, no acometemos las posibilidades de una adecuada inserción laboral de nuestros alumnos en el mundo profesional de la música. El profesor tutor está dedicado casi en exclusividad a las cuestiones puramente académicas del alumno en el contexto de su centro educativo.

En el estudio del año 2012 de Ponce de León y Lago Castro (Ponce de León y Lago Castro, 2012), en una encuesta facilitada a los alumnos de enseñanzas profesionales de música de los conservatorios del ámbito administrativo de la Comunidad de Madrid, ya evidenciaban el desconocimiento del mundo profesional de la música más allá de las salidas tradicionales de la interpretación y la docencia.

En la actualidad la única administración educativa que está incorporando la Orientación Profesional como recurso en las enseñanzas profesionales de música es la Comunidad de Madrid. En octubre de 2013 la Directora General de Educación Secundaria dictó las Instrucciones sobre los Departamentos de Orientación en los Conservatorios Profesionales en el

ámbito territorial de la Comunidad de Madrid, abriendo así la posibilidad a los centros que lo soliciten de tener un Departamento de Orientación. A pesar del avance que supone esta normativa, como hemos podido comprobar en el presente estudio, su aplicación no está exenta de controversia y los resultados no son todo lo satisfactorios que cabría esperar.

El presente estudio se basa tanto en encuestas realizadas a profesores de enseñanzas profesionales de música de todo el territorio nacional, así como entrevistas a cargos directivos de cinco conservatorios profesionales de la Comunidad de Madrid.

Encuesta realizada a profesores de enseñanzas profesionales de música

Los objetivos principales de esta investigación han sido:

- Valorar el grado de aplicación de la Orientación Profesional en las enseñanzas profesionales de música
- Medir el grado de importancia que los profesores de estas enseñanzas le otorgan a la Orientación Profesional como recurso pedagógico educativo.
- Comparar la percepción de los docentes respecto de las experiencias actualmente en desarrollo.

Metodología

La encuesta planteada ha tenido un alto índice de participación siendo respondida por un total de 95 profesores de enseñanzas profesionales de música de 15 de las 17 comunidades autónomas de todo el territorio del Estado. Se ha elegido distribuirla a nivel nacional para conocer las distintas realidades del profesorado de enseñanzas profesionales de música a nivel estatal.



La encuesta ha estado alojada en una plataforma de internet y se ha distribuido a través de distintas plataformas online para favorecer la interacción y difusión entre el profesorado. Las plataformas de difusión han sido webs, blogs, correos electrónicos así como las principales redes sociales.

El planteamiento de la encuesta ha sido el de dar respuesta a muchos de los objetivos principales de este estudio.

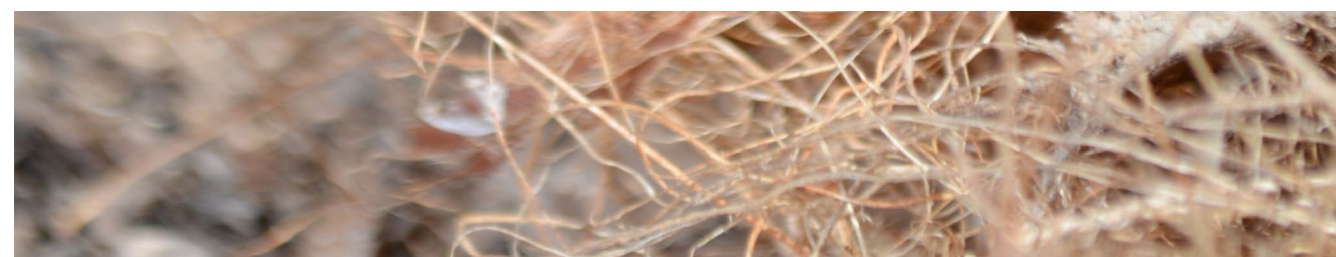
Metodológicamente la encuesta se ha planteado en formato de respuestas múltiples.

Se han planteado 19 preguntas relacionadas directamente con la Orientación Académico-Profesional en las enseñanzas profesionales de música.

Las cuatro primeras preguntas son de incidencia demográfica para ver la posible segmentación de las respuestas por edades, por años de experiencia docente, o por Comunidades Autónomas.

De las 14 preguntas restantes, se ha procurado evitar la polarización y las respuestas automáticas, elaborando el mismo número de preguntas con respuestas pares que impares.

La última pregunta se ha dejado abierta para que cada profesor expresara libremente sus ideas al respecto de la Orientación Profesional en Conservatorios. Dada la inercia creada con las preguntas, ha sido muy positiva esta casilla final ya que la mayoría de los profesores, un total de 88, han querido aportar más opiniones personales y dejar un comentario final.



Desarrollo

La encuesta ha sido respondida por 95 profesores distribuidos geográficamente de la siguiente manera:

Comunidad Autónoma	Profesores
Andalucía	16
Aragón	4
Asturias	3
Baleares	1
Canarias	4
Castilla La Mancha	3
Castilla y León	6
Cataluña	2
Comunidad de Madrid	32
Comunidad Valenciana	9
Extremadura	2
Galicia	4
La Rioja	2
Murcia	3
País Vasco	4

La encuesta engloba a profesores de 15 de las 17 Comunidades Autónomas existentes en el territorio del Estado, y puede considerarse por tanto que es referente de la situación actual en todo el territorio nacional.

La edad media de los profesores que han respondido el cuestionario se sitúa en 39 años.

Han respondido un 57,9% de hombres frente a un 42,1% de mujeres, lo que a todos los efectos puede considerarse bastante paritario. La media de años de experiencia como profesor en Conservatorios Profesionales de Música se ha situado en 12 años.

La Orientación Profesional es la disciplina que conecta las habilidades de los alumnos con sus intereses y capacidades. Es por ello de suma importancia que los alumnos sean conscientes de estos puntos de cara a desarrollarse de forma plena e incorporarse activamente a la sociedad que les rodea.

Para valorar de forma indirecta la importancia que los profesores le otorgan a la Orientación Profesional como disciplina, se ha preguntado por la conveniencia de que los alumnos sepan conectar sus habilidades con sus intereses de cara a encontrar salidas profesionales adecuadas. El 86,3% ha respondido que le parece fundamental y el 13,7% que sería aconsejable.

Siguiendo con esta línea de valoraciones se ha cuestionado si a juicio de los profesores, los alumnos de enseñanzas profesionales de música disponían de información suficiente sobre las salidas profesionales del mundo de la música. Sólo el 21,3% aseguraron que los alumnos sí disponían de esta información. El restante 78,7% se dividen entre el 56,8% que piensa que los alumnos no reciben ninguna información sobre salidas profesionales, el 16,8% que piensa que la in-

formación que reciben es escasa e insuficiente, y el 5,3% que no saben si reciben esa información.

Para valorar la madurez vocacional de los alumnos de enseñanzas profesionales, siempre a juicio de sus profesores, se planteó si creían que los alumnos de enseñanzas profesionales tenían una visión realista de sus posibilidades laborales.

Sólo el 1,1% de los profesores encuestados valoraba positivamente el autocoñocimiento de sus alumnos. El 49,5% cree que sólo algunos alumnos tienen una visión realista de sus posibilidades profesionales y el 27,4% cree que realmente son una minoría los alumnos que saben valorar exactamente sus capacidades profesionales.

Siguiendo con este proceso de madurez del alumnado, se ha detectado que los momentos más decisivos en la toma de decisiones para los alumnos de enseñanzas profesionales de música pueden ser al término de 4º de enseñanzas profesionales, por tener que elegir itinerario y optativas, y al término de 6º por tener que decidir la línea en la que continuarán sus estudios. En base a ello se formularon preguntas para valorar el grado de infor-

mación y el grado de conocimiento que tienen los alumnos de 4º y 6º de enseñanzas profesionales respecto a distintos itinerarios y perfiles profesionales que pueden elegir.

De nuevo las respuestas mayoritarias superando el 80% en ambos casos, sugieren que los alumnos presentan dudas en mayor o menor medida, tanto de su futuro laboral como de su itinerario académico dentro del propio centro educativo.

Exactamente, con respecto a los alumnos de 6º de enseñanzas profesionales los encuestados en un 42,6% se han decantado mayoritariamente por la opción de que los alumnos no tienen claro qué camino escoger al terminar sus estudios en el centro.

Realmente si las apreciaciones de los docentes se corresponden con la situación real de los alumnos, un porcentaje de un 42,6% de alumnos indecisos nos parece bastante significativo.

A la vista de estas consideraciones, dado que un 29,7% del profesorado ha admitido que en su centro existe Departamento de Orientación se ha intentado calcular tanto el conocimiento del trabajo

del mismo como su valoración por parte del profesorado en general.

En la cuestión referente a las funciones que ejerce dicho departamento dentro del centro, la opción mayoritaria es que un 52,8% del profesorado ha contestado que directamente no las conoce.

A la luz de estas consideraciones, se ha planteado cómo valoran los profesores el trabajo que se desarrolla en el Departamento de Orientación del centro, y nos parece sintomático que a pesar del grado de desconocimiento sobre estos departamentos reflejado en la pregunta anterior, el 31% del profesorado valora negativamente estos departamentos y el 14,3% se muestra indiferente con la labor del mismo.

Para valorar el grado de implicación de los claustros de profesores en relación con la Orientación Profesional y Laboral de los alumnos, se cuestionó si en los conservatorios se desarrollaban actividades formativas de cara a dar a conocer a los alumnos otras salidas profesionales más allá de la interpretación o la docencia.

La respuesta mayoritaria con un 57,4% es que en los centros no se está haciendo

ninguna actividad para suplir la falta de Orientación Profesional de los alumnos de enseñanzas profesionales lo que a todos los efectos es una gran carencia para el alumnado.

De cara a suplir esta falta de actividades extracurriculares de los centros, se preguntó si los profesores creían conveniente que la Orientación Profesional fuera una asignatura curricular, o bien como asignatura troncal o bien como optativa en quinto y sexto cursos. Sólo un 5,3% de los encuestados opinó que los alumnos tienen demasiada carga lectiva como para asumir esta otra asignatura, y un 26,6% defendió que se abordara desde un Departamento de Orientación. La opción mayoritaria con más del 60% del profesorado es que prefieren que exista una asignatura de Orientación Profesional y laboral con un 31,9% que prefieren que sea asignatura optativa y un 28,7% como asignatura troncal del currículo.

Además de la posibilidad de crear una asignatura relacionada con la música en el mundo profesional, todos los profesionales valoraron de forma muy positiva que desde las administraciones públicas pudiera centralizarse toda la información referente a becas, salidas profesionales y

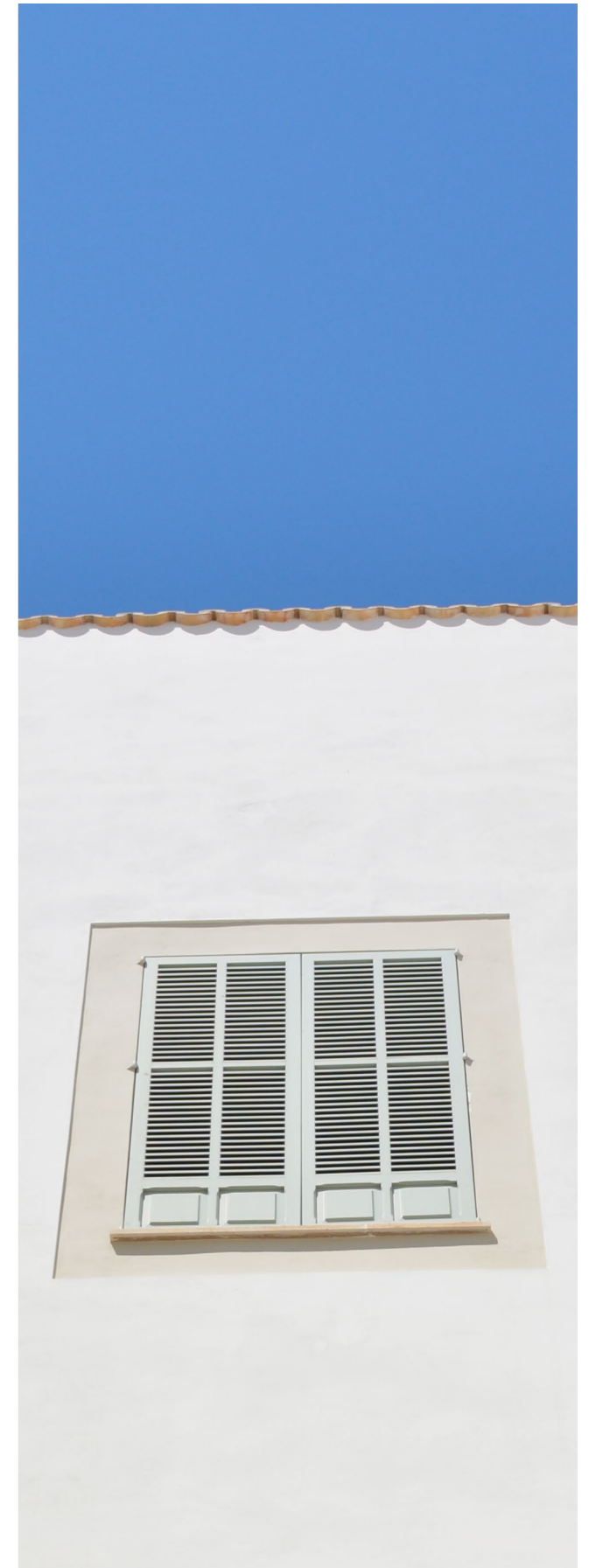
trabajos en prácticas para alumnos egresados de los conservatorios de música.

Entrevistas

A raíz de los datos recogidos, nuestro interés se centró en valorar directamente las experiencias ya en curso en la Comunidad de Madrid. Para ello se plantearon una serie de entrevistas con cargos directivos de conservatorios profesionales de música de la Comunidad de Madrid. En concreto las entrevistas se realizaron a cargos directivos del Conservatorio Profesional de Música "Victoria de los Ángeles" (Directora D^a Cristina Ferriz Vidal), Conservatorio Profesional de Música "Adolfo Salazar" (Vicedirectora Doña Nuria Guerras Pardo), Conservatorio Profesional de Música "Arturo Soria" (Jefe de estudios Don Luis Ponce de León Barranco) y Centro Integrado de Enseñanzas Musicales "Moreno Torroba" (Secretario Académico Don Mariano Pulido Corpas). A través de estas entrevistas pudimos confirmar que si bien hay conservatorios donde el Departamento de Orientación es parte fundamental del mecanismo de funcionamiento del centro, no es menos cierto que no todos los centros han incorporado estos departamentos a su estructura

(a pesar de disponer de viabilidad para ello por parte de la Comunidad de Madrid). Tal y como se confirma tanto en las entrevistas, como en los comentarios adicionales de la encuesta, el hecho de que el papel de orientador lo ejerza una figura externa al cuerpo de profesores de música que, a pesar de formar parte del claustro de profesores, muchas veces no tiene ninguna conexión con las enseñanzas artísticas, puede crear cierta reticencia entre los profesores de conservatorios por ser una persona ajena al mundo de las artes escénicas. Por otro lado, el hecho de que las iniciativas que se plantean actualmente desde los modelos actualmente implantados sean más de carácter psicopedagógico que de orientación laboral y profesional, hace que muchos conservatorios no vean una aplicación práctica, directamente relacionada con los estudios profesionales de música.

Nos parece destacable que a pesar de que los propios profesores consideran que es necesario que los alumnos sepan conectar sus habilidades, destrezas e intereses y que también reconozcan que la información y la formación respecto al futuro laboral que se está ofreciendo a los alumnos de enseñanzas profesionales de música es deficiente, es decir, saben que



existe una necesidad real de Orientación Profesional, tal y como está planteado el modelo actual, no parece que tenga un apoyo muy decidido entre el profesorado.

Síntesis de resultados

Por los estudios realizados y las muestras obtenidas podemos confirmar que la Orientación Profesional es algo que interesa a un gran número de profesionales del sector de la enseñanza en los Conservatorios Profesionales de música a nivel estatal.

La falta de líneas de actuación coordinadas a nivel nacional, hace patente que las diferencias existentes entre alumnos que titulan en distintas Comunidades Autónomas, sean claramente significativas y determinantes para una mejor o peor inserción en el mundo profesional.

La mayor parte de los entrevistados y encuestados apuestan por la creación de una asignatura en los últimos cursos de enseñanzas profesionales, que aborde la realidad laboral del mundo de la música más allá de la docencia y la interpretación, y una enseñanza transversal con todos los agentes implicados en el proceso.

Se hace patente la necesidad de Orientación por parte del alumnado, sobre todo en cursos determinantes como 4º y 6º de enseñanzas profesionales, y resulta también relevante que la opinión generalizada es que los profesores tutores no pueden abordar todas estas cuestiones en solitario, y sin una formación específica.

Respecto a la figura del Orientador Profesional, la mayoría de los encuestados ve negativamente que el perfil del orientador esté volcado en la orientación psico-educativa y consideran igualmente relevante que se trate el tema de la Orientación Laboral de cara a las posibles salidas profesionales de los alumnos.

Conclusiones

La educación es un derecho constitucional y basa su legitimidad en el servicio que aporta a la sociedad a la cual pertenece. Una educación que no está adaptada a la sociedad a la cual presta su servicio es una educación deficiente.

Los sistemas de educación establecidos en las enseñanzas profesionales de música se han quedado claramente atra-

sados con respecto a la evolución que ha sufrido la sociedad en los últimos 30 años.

Los currículos de las enseñanzas profesionales de música no están actualizados y no incorporan, salvo de forma excepcional, ningún acercamiento a las nuevas tecnologías y a las nuevas plataformas digitales, y menos aún plantean posibles acercamientos de los alumnos al mundo laboral.

La Orientación Profesional es un derecho recogido en todas las leyes educativas de nuestro país desde 1970. La Orientación Profesional se encarga de analizar las habilidades, gustos, e intereses de nuestros alumnos y combinarlas con sus verdaderas capacidades para su desarrollo integral como músicos profesionales.

La única conexión que nuestros alumnos tienen con la realidad laboral a la que habrán de enfrentarse antes o después, es a través de experiencias personales transmitidas de forma artesanal por el profesor-tutor, o a través de vivencias propias y de compañeros en un sistema de ensayo-error.

En un mundo tan profesionalizado como el actual, la Orientación Profesional

y Laboral de nuestros alumnos debería formar parte de un engranaje global educativo orientado a la inserción laboral de los mismos y tratado de una forma rigurosa y con criterio.

En una situación de crisis económica como la actual, se hace más evidente que los centros educativos profesionales deben tener como meta la inserción o al menos el acercamiento de sus alumnos al mundo laboral. Estudiar el mercado laboral y sus necesidades debe convertirse en prioritario para poder adecuar nuestros sistemas a lo que la sociedad demanda.

Está claro que la industria musical es un fenómeno complejo y poco estructurado, y desde la llegada de internet, el mundo de la música ha sufrido una revolución en sus propios cimientos. Ya no funcionan los modelos tradicionales, basados en intérpretes todo poderosos aislados de la realidad y conectados a ella solo a través de un agente. En la actualidad el engranaje es mucho más complejo y exige de todos los profesionales estar al día en competencias digitales, en internet 2.0, saber gestionar la propia imagen digital, y estar en continuo contacto con todos los agentes sociales externos que intervienen en el mercado, tanto el público y la audien-

cia, como los promotores, gestores y los periodistas especializados.

El profesorado de conservatorios, salvo que haya tenido que adentrarse en este mundo por propia vocación o por experiencia propia, no dispone de la información ni de las herramientas necesarias por parte de la Administración, para preparar al alumnado a enfrentarse a esta realidad.

El resultado de esta desconexión supone una grave desventaja para la formación y orientación de nuestro alumnado que en la mayoría de los casos termina sus estudios profesionales sin un claro conocimiento de sus posibilidades reales de inserción en el mundo profesional de la música. El alumnado en un porcentaje muy significativo desconoce otras opciones laborales más allá de la docencia o la interpretación (Ponce de León, L. Y Lago Castro, P. 2012) lo cual limita seriamente sus probabilidades reales de encontrar trabajo en un mundo altamente competitivo.

Los profesores-tutores se ven limitados en su mayoría a problemas que atañen el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno dentro del propio centro de estudios, frente a una sociedad cada vez más competitiva que demanda una preparación más exigente a todos los niveles.

Entendemos que deberían pautarse unas directrices adecuadas desde la propia normativa reguladora estatal, y que lo más sensato, más allá de dejar la Orientación Profesional en manos de la buena voluntad de cada individuo, sería proponer algún tipo de asesoramiento externo que pudiera focalizar de forma coordinada con los centros, la Orientación Profesional y Laboral de los alumnos de música, al menos en los dos últimos cursos de enseñanzas profesionales.

Como se ha podido demostrar en el presente estudio, el vacío legal existente entre las premisas formuladas como objetivos en las leyes de educación, y su

nulo desarrollo en el currículo de las enseñanzas profesionales de música, nos conduce a pensar que dichos estudios profesionales distan mucho de estar actualizados al contexto social presente. Seguimos anclados en unos patrones decimonónicos, sin unos referentes claros de lo que están demandando la sociedad actual y el mundo de la música profesional, en esta época en particular.

Como posibles soluciones, la más viable sin duda sería establecer una asignatura optativa que acometiera todo lo referente a la Orientación Profesional y Laboral. Pero dado que cambiar las estructuras siempre supone un reto y es difícil cambiar la inercia existente actualmente, si no se tiene el suficiente apoyo por parte de las Administraciones educativas, es posible que los alumnos ante la disyuntiva de elegir, sigan decantándose por opciones tradicionales y esta asignatura optativa no tenga un seguimiento mayoritario.

Además de la implantación de una asignatura que conecte a los alumnos con la realidad laboral del mundo de la música, nos parece que habría que abordar, desde los Conservatorios Superiores, la creación de departamentos específicos con servicios de Orientación Laboral, coordinados desde la Administración Educativa en los que pueda realizarse la formación laboral de los alumnos y desarrollar posibles prácticas en empresas de distintos sectores del mundo de la música. Estos departamentos funcionan de forma habitual en muchos países de nuestro entorno y con resultados contrastables.

Sería primordial saber exactamente el índice de inserción laboral de los alumnos egresados de los conservatorios tanto profesionales como superiores de música. Conocer de primera mano el medio de vida de los antiguos alumnos y ver en qué porcentaje éste se corresponde con las expectativas que tenían durante sus estudios profesionales de música.

La Administración no dispone de tales estadísticas, los epígrafes de actividades económicas son dispersos y están establecidos por profesión, no por actividad real, no existe un desglose que permita extraer datos relevantes de empleabilidad en el mundo de la música. En el mundo de la docencia los datos se pueden acotar con más faci-



lidad, pero en otros sectores como puede ser el mundo del espectáculo, por desgracia muchas veces los contratos no siempre reflejan los datos exactos de cotización.

Sería fundamental que desde los conservatorios superiores se abordaran, como ya se hace en los países de nuestro entorno, la creación de bases de datos a nivel estatal para configurar estudios estadísticos sobre empleabilidad, ahora mismo inexistentes, y saber el nivel de profesionalización de nuestros alumnos para valorar el verdadero alcance de la música y la educación musical en nuestra economía.

Nuestro país pertenece al Espacio Europeo de Educación Superior, y ya hay en marcha una serie de estrategias y políticas comunes en educación para que Europa en su conjunto salga fortalecida de la crisis y la Unión Europea se convierta en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social (Estrategia Europea 2020).

El objetivo primordial del Marco de la Estrategia Europea ET2020 es seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación de todos los estados miembros para proporcionar a sus ciudadanos los medios para explotar su potencial, garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad.

Apelando a esta Estrategia Europea común sería aconsejable adecuar nuestros recursos al nivel europeo y desarrollar prácticas en nuestro país que llevan años analizándose en otros países de nuestro entorno, para poder aportar una valiosa información sobre el mundo profesional de la música en nuestro país. En Inglaterra hay desde hace años estudios sobre música y empleabilidad.

De esta forma, además de prestar un servicio a los alumnos, podríamos mediante la realización de dichos estudios, enfocar y orientar de manera más precisa todo el proceso educativo y valorar de forma adecuada todo lo que a través de la música podemos ofrecer a nuestra sociedad.

Bibliografía

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación*. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Ministerio de Educación.

Anuario de Estadísticas Culturales 2016. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Barón, M. (2001). La música como profesión. *Babab* nº 8. Disponible en: www.babab.com/no08/musica.htm. (consulta: 3 de enero de 2017).

Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Competencias profesionales y empleabilidad. (2015). *Informe 03/2015*. Madrid: Consejo Económico y Social.

Gembris, H. y Langner, D. (2003). The professional development of young musicians: First results of the Alumni Project. Germany: Institute for the Research on Musical Ability (IBFM) of the University of Paderborn. University of Paderborn. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/IBFM/Downloads/Professional_Development_Escom.pdf (consulta: 8 de enero de 2017).

Gutiérrez Barrenechea, M. (2004). La formación de intérpretes profesionales en los Conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Manchado, M.L. (1997). La Orientación Educativa en los Conservatorios, *Revista Eufonia, Didáctica de la Música*, nº 7 Disponible en: <http://www.riusfrancesc.com/anex%2010.pdf>. (consulta 8 de enero de 2017)

Marco estratégico de Educación y Formación 2020 (ET2020). Eurydice España. Red española de información sobre educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html> (consulta: 8 de enero de 2017).

Myles Beeching, A. (2010). *Beyond Talent: Creating a succesful career in music*. New York: Oxford University Press.

Polanco Olmos, R. (2013). La orientación Académica y Profesional en los Conservatorios de Música. *Artseduca* nº 5. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4339753.pdf> (consulta: 8 de enero de 2017).

Polanco Olmos, R. (2014). Orientación y competencias: un cóctel necesario para la empleabilidad. Ponencia en el II Congreso Nacional de Conservatorios. Valencia.

Ponce de León, L. y Lago Castro P. (2009). Necesidades de Orientación en los Conservatorios Profesionales de Música. *Revista LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, nº 24. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme>. ISSN: 1575-9563 (consulta: 8 de enero de 2017).

Ponce de León, L. y Lago Castro, P. (2010). Servicios de orientación para la carrera musical. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, vol. 21, nº 2, pp. 471-479. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11560/11035> (consulta septiembre 2016).

Ponce de León, L. y Lago Castro, P. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, nº 359, pp. 298-331. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-096. (consulta septiembre 2016).

Ponce de León, L. y Lago Castro P. (2014). *La música en el mundo académico y profesional. Manual de orientación*. Madrid: CCS.

Rodríguez Suso, C. (2002). *Prontuario de Musicología. Música, sonido, sociedad*. Barcelona: Clivis.

Rodríguez Suso, C. y Vilar Torrens, J. (2005). La formación de los músicos profesionales. *Música y educación* nº 62, pp. 59-64.

Subirats Bayego, M^a dels Àngels. La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), (2005), pp. 39-51. ISSN 0213-8464.

Uribarri Berrojalbiz, A. (2013). La orientación académica y profesional para músicos: una necesidad desatendida. *Educaweb.com*. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2013/05/27/orientacion-academica-profesional-musicos-necesidad-desatendida-7589/> (consulta: 8 de enero de 2017).

Vilar Torrens, J. (2008). Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral. *Musiker, cuadernos de música*, nº 16, pp. 341-350. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3107698> ISSN [1137-4470] (consulta: 8 de enero de 2017).

Villagar, I. (2013). La formación laboral de los músicos. *Artseduca* nº 4. Disponible en: <http://eduplanetamusical.es/tag/empleabilidad-musicos/> (consulta: 8 de enero de 2017).

Zaldívar, A. (1992). *La LOGSE en los conservatorios*. Madrid: Real Musical.

Zarzo, A. (2014). La Orientación Profesional en las Enseñanzas de Música: Una Asignatura Pendiente aún en el Sistema Educativo Español, *Música, Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, nº 21, pp. 167-186. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/378392> (consulta: 8 de enero de 2017). ♦

Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano

Visual and artistic pedagogies around the everyday object

RICARD RAMON CAMPS

Universitat de València



→ Recibido 05/06/2017
✓ Aceptado 05/07/2017

Resumen

El artículo se introduce en la reflexión en torno a la forma en la que nos relacionamos con los objetos de nuestra cotidianeidad más inmediata. A través de la reflexión narrativa y el ensayo. Se incide especialmente en la capacidad transformadora del ser humano frente a su entorno cotidiano, que se percibe habitualmente sin reflexión, para generar nuevas narrativas de relación artística y estética con los mismos, a través de la composición de nuevas miradas de resignificación y transfiguración de significados. Miradas que devienen finalmente, en la construcción de una nueva narrativa pedagógica y artística que nos permite replantearnos nuestra cotidianeidad desde una perspectiva artística, construyendo un modelo de autoaprendizaje, una experiencia estética que deviene en experiencia artística educadora y que incide en la autotransformación identitaria, en la construcción de nuevos y enriquecedores mundos de relación con nuestros objetos.

Palabras clave

Objetos · Pedagogía artística · Visualidades · Estética cotidiana

Abstract

The article introduces itself in the reflection about how we relate to the objects of our immediate everyday lives. Through narrative reflection and the essay. It especially affects the processing capacity of the human being faced with their everyday environment, which is usually perceived without reflection, to generate new narratives of artistic relationships and aesthetics with them through the composition of new looks of re-signification and transfiguration of meanings. Looks that finally become, in the construction of a new educational and artistic narrative that allows us to rethink our daily lives from an artistic perspective, building a model of self-study, an aesthetic experience that becomes an educational artistic experience and that affects the auto identity transformation in building new worlds and enriching relationships with our objects.

Keywords

Objects · Artistic pedagogy · Visualities · Everyday aesthetics



El objeto cotidiano y nuestra relación estética con el mismo

La estética de lo cotidiano, se configura a través de una serie de vías de interrelación inseparables y reconectadas en múltiples rizomas, bajo la experiencia permanente de la existencia. Estas vías de relación se articulan a través de la propia experiencia estética y las identificamos como el objeto, la construcción de la identidad personal, el archivo de la memoria y las estructuras sociales que se ejercen a través de la presencia del objeto-imagen en el hogar, junto a las estructuras simbólicas de creación-imaginación que constituyen los hilos invisibles que tejen nuestra imbricación íntima con ellos. Es necesario desarrollar argumentos que exploren las narrativas que la propia experiencia de la vida cotidiana puede llegar a conferir a su alrededor, y las vinculaciones que el objeto, que deviene imagen en la experiencia de vida, mantiene con las pedagogías en función de su poder transformador de significados, y, por tanto, con los procesos de educación artística que se ejercen desde múltiples ámbitos.



Figura 1. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

La vida, y sus relaciones de experiencia con el entorno, se desarrollan a través de la mediación del objeto, mejor dicho, a través de la mediación de la experiencia estética entre el objeto y el sujeto, en sus distintos niveles jerárquicos de recepción y percepción. El objeto deviene así, instrumento predilecto de mediación y medición en múltiples sentidos. El objeto configura estrategias de mediación y construcción social, su presencia en la individualidad del hogar, genera estructuras de reconstrucción imaginativa y mediadora del nosotros y nuestra definición en el entorno social del que formamos parte, desde la aparente intimidad y privacidad del hogar.

Dentro del ámbito de la reflexión estética, y especialmente vinculada a las pedagogías visuales, entendidas como los procesos de transformación personal que se producen en nuestra interacción e interrelación artística con el entorno, el objeto ocupa un espacio prioritario en influencia y posibilidades de reconstrucción estética de la propia vida cotidiana de manera consciente.

Este objeto inserto en el entorno íntimo, como mi pluma o la lámpara de mi mesa de trabajo, pertenece esencialmente a ese universo de la vida cotidiana sobre el que Lefebvre, entre otros, ha llamado la atención, resaltando la promoción de la vida cotidiana en relación con la masificación de la vida socializada que aumenta el distanciamiento social y debilita la presencia humana creando una especie de vacío social contemporáneo a llenar con objetos. La naturaleza humana tiene horror al vacío y cuando la burbuja fenoménica del entorno en cuyo interior está encerrada se vacía de contenido humano por la reificación tecnológica de las relaciones sociales, el hombre tiende a llenar ese vacío mediante una revaluación de los elementos «materiales» de su entorno (Moles, 1975, p. 15).

Tal y como establecía Moles en uno de los textos clásicos en referencia a la naturaleza de los objetos cotidianos, estos poseen una función en nuestro actual sistema cultural y de valores que se vincula a la identidad y a la propia esencia de los valores más humanizadores, o de las necesidades más humanizadoras, cuando escribe respecto a “llenar ese vacío”, e insiste en un aspecto que en nuestra propuesta de reflexión teórica

al respecto es esencial, como es la “revaluación de los elementos materiales”. Al fin y al cabo, postulamos una experiencia re-interpretadora, re-evaluadora y de acción consciente en relación a los objetos.

Así pues, los objetos cotidianos, que ocupan los espacios que habitamos y en los que desarrollamos nuestras experiencias vitales más intensas, tienen o pueden tener una trascendencia fundamental en la construcción de nuestra mirada hacia el nosotros mismos, hacia quienes somos, como vivimos, convivimos y nos relacionamos en el espacio cotidiano con ellos. Además de ello, los objetos más aparentemente banales y simples, nos remiten a multitud de significados que nos permiten conocernos y reconocernos en nuestro habitar y estar en el mundo, y en como definen nuestra relación con los demás. No cabe esperar más para iniciar un análisis reflexivo entorno a la forma en la que los objetos son susceptibles de una intensa interacción estética con nosotros mismos y de qué forma podemos construir respuestas artísticas, desde la narrativa y la pedagogía visual, para pensar con imágenes sobre el nosotros y nuestra propia identidad.



Figura 2. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

Se parte de los presupuestos que proponen algunos teóricos de la educación artística, en el sentido de entender la práctica de la experiencia estética, desde una vertiente pedagógica, vital y vinculada a la búsqueda y la definición permanente de la propia identidad. Para ello me remito a los discursos teóricos y a las propuestas de comprensión estética, simbólica y pedagógica de autores ya clásicos y de referencia como Nelson Goodman (1990), John Dewey (2008), Richard Rorty (1991) o Richard Shustermann (2002, 2000). Basándose en algunos de los presupuestos de estos modelos filosóficos, podemos establecer puntos de partida que nos sitúan en el complejo de la búsqueda identitaria, como base estructural de la pedagogía artística y de la educación estética, tal y como escribe de forma contundente el profesor Imanol Agirre (2005, p. 336-337):

El objetivo de la educación artística es dotarnos de identidad, si bien es preciso indicar que cuando hablamos de identidad no hablamos de esa serie de rasgos, personales o culturales que nos definen "a priori", sino de aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos,

de nuestras experiencias, contingencias y nuestro pasado, cada vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otros). Lo deseable en educación artística es que el arte nos haga hablar de nosotros mismos, redescubrirnos a cada paso, tejer nuestra identidad; no como algo definitivo, una meta a alcanzar de acuerdo a un modelo predefinido, sino como algo que está en constante elaboración.

Partir de esa experiencia contingente, de aquello que de una forma más inmediata registra y delimita nuestra cotidianidad, el universo de objetos, materiales sí, pero esencialmente visuales, configuradores de significación visual, como forma de autoaprendizaje del nosotros, como reivindicación palpable del "cada hombre un artista" de Joseph Beuys (Bodenmann-Ritter 2005), entendido como la forma de experimentar la experiencia vital como proceso permanente de autoaprendizaje artístico, de educación permanente de mi propia identidad en transformación y devenir constante. Estos objetos que forman parte de nuestra vida cotidiana, especialmente podemos

encontrarlos en nuestro propio hogar, ya que son los que configuran con su presencia inmediata nuestra identidad, aunque no de manera única. Son los que habitan y cohabitan con nosotros en un mismo espacio, un espacio que construimos en conjunto, a través de una proyección visual del nosotros y nuestro ser y estar en el entorno, en relación a ellos.

Este hogar es un espacio específico que no se preocupa mucho de un ordenamiento objetivo, pues los muebles y los objetos tienen como función, en primer lugar, personificar las relaciones humanas, poblar el espacio que comparten y poseer un alma. La dimensión real en la que viven está cautiva en la dimensión moral a la cual deben significar. Tienen tan poca autonomía en este espacio como los diversos miembros de la familia tienen en la sociedad. Además, seres y objetos están ligados, y los objetos cobran en esta complicidad una densidad, un valor afectivo que se ha convenido en llamar su "presencia". Lo que constituye la profundidad de las casas de la infancia, la impresión que dejan en el recuerdo es evidentemente esta estructura compleja de interioridad, en la que los objetos pintan ante nuestros ojos los límites de una configuración simbólica llamada morada (Baudrillard, 1988, p. 14).

Los objetos cotidianos que nos envuelven, están cargados de adherencias y valores simbólicos asumidos de forma acrítica y muchos de ellos están vinculados al valor específico de la historicidad, asumida hacia el propio objeto en nuestra carga de valores significativos. Unas cargas que nos condicionan y nos limitan a la hora de generar relecturas individualizadas que profundicen en el yo, más allá de las estructuras de poder social que el objeto constituye con su presencia en nuestros espacios personales.

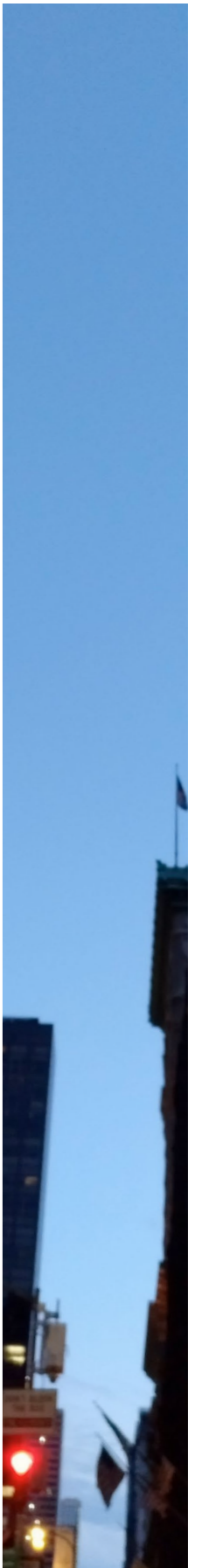




Figura 3. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

En este sentido, lo primero que podemos destacar, es la función del peso o el valor de la historia que recae sobre el objeto, sobre determinados objetos de una forma particular, más que sobre otros, y que produce uno de los efectos legitimadores de poder más intensos, de todas las adherencias simbólicas de las que podemos proveer a un objeto. La historia, el pasado referenciado y reverenciado a través del tamiz de la mirada distante, determina nuestra disposición y encuentro con el objeto, de manera tal, que nuestra experiencia se ve profundamente condicionada en función de los conocimientos históricos que poseemos en referencia a ese objeto, e incluso desde el propio desconocimiento absoluto, por la “sensación” de historicidad o remisión al pasado, que determinados objetos son capaces de recrear. La atracción de lo nuevo funciona siempre que un pasado sirva de garantía, como revisión o aparente ruptura que genera la ilusión del cambio. La apariencia de movimiento, en un mundo inamovible que impone sus propias reglas, desde la posición de una legitimidad imperturbable, sea o no reconocida por el sujeto que se ve sometido a sus “leyes”.

El propio modelo educativo que forja y mantiene el predominante sistema de relaciones con el mundo, que es la llamada cultura occidental, perpetua el valor casi sacro de la historia, como referente de poder, de prestigio, de continuidad y legitimación de las estructuras e instituciones que ejercen ese poder. El objeto, que se extrae, recuerda, vincula o reverencia ese pasado, es el instrumento predilecto de mantenimiento y control de las estructuras de poder imperantes.

La experiencia estética se hace inauténtica cuando, en las condiciones actuales de pluralismo vertiginoso de los modelos, el reconocimiento que un grupo logra de sí mismo a través de sus propios modelos se vive y se presenta, aún, como identificación entre tal comunidad y la humanidad; es decir, presenta lo bello, y la concreta comunidad que lo reconoce, como valor absoluto (Vattimo, 1990, p. 167).

No debemos olvidar, sin embargo, tal y como apunta el texto de Vattimo, que gran parte del objetivo del sistema de poder que imponen los objetos revestidos de su significación cultural, está basada en la imposición de un modelo y una práctica cultural determinada, y su propuesta de lo bello como lo legítimo, lo necesario, lo universal. El objeto deviene imagen simbólica, por tanto, imagen sacralizada por vestigios de pasados remotos, o no tan remotos, pero que no pueden ni deben ser cuestionados, o en todo caso, son justificados, por esa misma lejanía histórica que los resignifica. Ejercen su poder de justificación o permanencia en un presente que se arrastra, rémora del pasado y se obstaculiza a sí mismo, en una constante ida y vuelta de búsqueda de su esencia, que atrofia y anestesia toda posibilidad de cambios profundos o de prácticas de libertad, ejercida desde la raíz de la conciencia.

En cualquier caso, y como afirma Mieke Bal (2004, p. 15): “Por supuesto, hay cosas que consideramos objetos —por ejemplo, las imágenes. Pero su definición, agrupamiento, estatus y funcionamiento cultural han de ser creados.” Añadiríamos, han de ser resituados en la experiencia de la conciencia y los valores que se le conceden en cada situación y momento histórico, y aquí es precisamente donde radica nuestra propuesta de entendimiento de relación artística con los objetos a partir de una re-significación

de la experiencia cotidiana, desvirtuando la carga de significados históricos y simbólicos y reconduciéndolos hacia la búsqueda significativa de la identidad personal imaginada a partir de ellos y junto a ellos, desde la experiencia y la visualización estética.



Figura 4. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

Las dos vertientes de la fotografía como instrumento de composición estética de la cotidianeidad

En nuestra propuesta, que tiene también como base la investigación-acción y la investigación basada en artes (Marín Viadel, 2005), así como los modelos de la investigación basada en imágenes (1998), la reflexión investigadora a partir de la imagen real, proyectada o imaginada y la fotografía, son un recurso esencial y forman parte del propio proceso investigador. De esta forma, las imágenes que forman parte de este artículo, inéditas, elaboradas e integradas en el proceso de investigación creativa del mismo, construyen un discurso visual narrativo y de reflexión investigadora, a la vez y en conjunto, con los argumentos del propio texto.

La fotografía, como instrumento de interpretación visual predilecto, será nuestro aliado natural en el proceso de, en primer lugar: documentar el desarrollo de nuestras acciones interpretativas y performativas del habitar y del cohabitar con los espacios que nos rodean, nos definen, nos singularizan, pero a la vez nos limitan, nos estigmatizan, nos coartan, nos inhiben, nos forman y transforman bajo su presencia permanente que no solemos cuestionar y a la que no solemos incluir de forma consciente en nuestra escala de prioridades artísticas. Pero, en segundo lugar, hemos de hacer consciente la materialidad, no necesariamente física, de la fotografía, construida también como objeto de lo cotidiano, objeto vinculado y vinculante al resto de la geografía personal de nuestro habitar, en una medida profundamente importante.

Ya fue Pierre Bourdieu (2003), el que inició y propuso una compilación de reflexiones más que interesantes respecto al papel de la llamada fotografía cotidiana, aunque lógicamente desde un enfoque sociológico, en el proyecto colectivo recogido en *Un arte medio*. Ciertamente un texto ya clásico en este sentido, y que insistía especialmente en esa reivindicación de la fotografía como instrumento

de construcción y de vinculación con las estéticas de lo cotidiano:

Teniendo en cuenta que, a diferencia de las actividades artísticas plenamente consagradas, como la pintura o la música, la práctica fotográfica es considerada como accesible a todos –tanto desde el punto de vista técnico como económico– y que quienes se entregan a ella no se sienten condicionados por un sistema de normas explícitas y codificadas, y definiendo su práctica legítima por su objeto, sus ocasiones y su modalidad, el análisis de la significación subjetiva u objetiva que los sujetos confieren a la fotografía como práctica o como obra cultural, aparece como un medio privilegiado de captar en su expresión más auténtica las estéticas (y las éticas) propias de los diferentes grupos o clases y, particularmente, la “estética” popular que puede, excepcionalmente, ponerse de manifiesto en ella (Bourdieu, 2003, p. 44-45).

Un texto importante pero limitado respecto al campo de estudio que proponemos y que se circunscribía a los estudios sociológicos, y a la búsqueda de criterios y normas de existencia colectiva. Es en cambio, en la esencia de la identidad individual, donde centramos nuestro discurso en este texto, aunque no por ello este tipo de aportaciones dejan de resultarnos útiles y necesarias en la comprensión global del fenómeno.

Insistiendo en una de las dos vertientes que nos interesan de la fotografía, entendida dentro de los procesos de configuración estética y creación de pedagogías visuales artísticas emanadas de nuestra relación con los objetos del mundo cotidiano, hemos de considerar ese papel que la fotografía tiene como objeto, un objeto que desde la perspectiva de lo cotidiano, se vincula habitualmente, respecto al tipo de fotografías que Bordieu definía como “un arte medio,” a determinados acontecimientos de la vida cotidiana que consideramos como extraordinarios, lo que en otras ocasiones he venido en llamar como la estética de los acontecimientos vitales. Acontecimientos vitales que se vinculan a acontecimientos sociales, momentos que marcan ítems biográficos de referencia para la persona y su construc-

ción autobiográfica y que se considera deben ser inmortalizados, simbolizados, visualizados mediante la fotografía, y de esta manera son cosificados, convertidos en materia y por lo tanto en objeto material de referencia de la cotidianidad. Las fotografías corporeizadas, pasan a ser objetos que se suman al universo de referencias semióticas de los objetos que pueblan los espacios íntimos que habitamos, espacios íntimos pero contruidos para la socialización, la mostración pública de nuestro propio yo y nuestra forma de entender nuestro lugar en el mundo.

Nuestra posición frente al objeto, frente a nuestra propia cotidianidad, también se ve alterada por la visión fotográfica o la recepción del objeto mediatizado a través de la imagen, de su visualidad.

La fotografía focaliza nuestro interés en el objeto cotidiano y lo exalta mediante su registro y fijación, su visualización, lo legitima en nuestro espacio de interés vital, de una forma que su sola presencia en relación con otros objetos y con nuestro devenir diario, se transforma mediante el filtro visualizador de la fotografía.

En definitiva, se trata de un proceso pedagógico, de aprendizaje respecto a nuestro entorno y de reflexión sobre el interés que despierta en nosotros redescubrir nuestros propios objetos en referencia a nuestra posición como observadores. El propio Joan Fontcuberta (2003, p. 18) dilucidaba al respecto desde una perspectiva histórica, cuando parafraseaba las observaciones de Otto Stelzer, considerando que la fotografía era el triunfo de determinada visión del mundo, el de la perspectiva central: “Y ese triunfo simbolizaría a su vez, al fijar un punto único de observación del que depende la imagen exterior, la hegemonía de la conciencia del yo, del sujeto individual frente al objeto.”

Pero precisamente, esa supuesta objetivación que la forma de construcción de la imagen fotográfica posee, es la que nos permite construir discursos desde la imaginación, desde la posibilidad creativa, desde la proposición pedagógica. Nos aprendemos a través de la imagen que construimos del mundo, de los otros y del nosotros, o al menos la fotografía nos ofrece la posibilidad de hacerlo, del aprendernos, pero siempre necesitamos de la acción crítica y consciente del pensamiento y de la performatividad artística en nuestra relación con el mundo y los objetos.

La acción performativa y pensante del ser humano y la transformación de significados

El ser humano, a través de su presencia, de su interacción intencional, performativa y artística, sobre los objetos y espacios que conforman su propia cotidianidad, tiene la capacidad de convertirse en artista y creador permanente de experiencias estéticas intensificadas por una actitud poética de la vida. Una intensificación artística de la vida que presupone necesariamente un enriquecimiento vital completo del resto de facetas existenciales del ser humano. Pero para ello es necesario una acción performativa, transformadora, vehiculada a través del pensamiento activo, y generada a partir de procesos visuales imaginativos.



Figura 5. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

En este sentido, es fundamental vehicular estas acciones que van de la acción al pensamiento y del pensamiento a la acción, para entender que, a través de esta práctica, a través de un proceso pedagógico de reflexión y fomento de este tipo de acciones de la individualidad, incorporadas a los discursos de las aulas de educación artística, por ejemplo, podemos lograr objetivos vinculados con el pensamiento identitario, partiendo de la acción y la experiencia artística y estética. Se trata de incorporar un nuevo discurso de pensamiento visual hacia la cotidianidad y partiendo del objeto cotidiano más inmediato en un proceso de transformación estética, transfiguración de significados, para provocar pensamientos sobre nuestro propio devenir. Es por tanto una dinámica reflexiva, pero a la vez parte de una propuesta práctica que, además, no deja de ser una acción pedagógica.

Gracias al largo recorrido de la estética contemporánea, especialmente relevantes son en este sentido las aportaciones de Arthur Danto (2002), y de la práctica profesionalizada de los artistas contemporáneos, disponemos de contundentes ejemplos de

prácticas de transfiguración artística del objeto común y cotidiano, que van del propio Marcel Duchamp, pasando por Andy Warhol hasta llegar a ejemplos más recientes como el de Jeff Koons. Todos ellos claros exponentes de prácticas de transfiguración del objeto cotidiano en diferentes niveles de significado y con intencionalidades muy diversas, pero cuya lección transformadora, como creadora de nuevos mundos a partir del mundo conocido más aparentemente irrelevante, posee un amplio y profundo significado pedagógico y debe ser aprovechado en las prácticas vinculadas a la educación artística de una forma prioritaria, tal y como ya hemos defendido en otros textos precedentes.

Es en la fluctuación, la armonización, la relación constante de miradas a través de la construcción visual, donde generamos una relación estética con los objetos, una relación estética muy diferente a como se establecía en el pasado, y que se articula en base a una construcción de raíces pedagógicas, y donde la imagen, la visualización del objeto, cumple un papel fundamental en ese proceso de transfigurar el objeto cotidiano y visualizarlo a través de nuestra mirada y nuestro pensamiento-acción transformador.

Históricamente, el placer estético, en su acepción etimológica griega, estaba vinculado al principio de la belleza (*to kalón*, en contraposición al de conveniencia, *to prépon*); hoy, aquel se ve determinado fundamentalmente por lo conveniente, es decir, por aquello que atañe al mismo tiempo al sujeto y al objeto, armonizando de modo ilusorio las relaciones entre ambos: su encuentro no despierta ya la ansiedad del reconocimiento de lo sublime como fuerza sumergida en lo profundo de las cosas, sino el convencimiento de una adecuación recíproca de la cosa sensible respecto a un sujeto insensible y de un sujeto que se ha hecho casi “cosa que siente” con el objeto mediado por la imagen (Francalanci, 2010, p. 53)”.

La alteración de lo cotidiano como instrumento de generación de nuevas narrativas y pedagogías visuales

El objeto, está siempre vinculado al ser humano, desde el momento de su gestación como idea, en la mente del creador o del diseñador hasta en el proceso de creación, comercialización y uso. No podemos obviar que el proceso de diseño es un proceso de creación humano fruto del pensamiento. Ningún objeto puede ser creado si antes no ha sido pensado previamente por el instrumento más poderoso y esencial del ser humano, que es su propio acto del pensar, el pensamiento como acción creadora y transformadora. Pero, no obstante, es especialmente en la última fase, en el proceso de uso, en el que cada objeto adquiere su individualidad, en función de la presencia humana que lo acompaña y le da sentido, tal y como ya hemos enunciado.



Figura 6. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

Aquí aludimos al uso poético, pedagógico, estético, –aquél que rompe con la aparente esencia de utilización práctica de la materia– que es en donde reside la mayor

complejidad conceptual de nuestra relación con los objetos y es el momento y el espacio en el que podemos establecer una nueva relación basada en la imaginación, en los términos que nos propone el profesor Elliot Eisner (2004, p. 112):

Lo irónico es que el engrandecimiento de la vida por medio de las artes es una poderosa manera de ver lo real. Al hacer las cosas más exuberantes o al recontextualizarlas, la realidad, sea lo que sea, parece que se haga más vívida. A veces decimos de un personaje de una obra de teatro o de una película que es real como la vida misma. En estas situaciones la imagen imaginativa actúa como una plantilla mediante la cual reorganizamos nuestra percepción del mundo. Adquirimos nuevos esquemas. Creo que ésta es una de las razones por las que los déspotas han tenido las artes por peligrosas. Las artes ofrecen una plataforma para ver las cosas de maneras distintas a como se ven normalmente. y al hacerlo nos ayudan a preguntarnos: “¿Por qué no?”

A través de la imaginación, a través del transformar, siempre de nuevo recurriendo al pensamiento activo, a la acción, en este caso la acción del pensar y la acción transformadora del hacer, del intervenir con y junto a... se gestan nuevas prácticas del aprender y aprenderse, prácticas que en definitiva son de visualización pedagógica, gestadas para la producción de nuevos mundos, imaginados a partir de lo tangencialmente más material, próximo, pragmático, utilitario, pero a la vez profundamente simbólico, del objeto cotidiano y su entorno inmediato.

Partiendo de esa idea que surge del pensamiento pragmatista de Rorty (1991) en su modelo del método del ironista, y tamizada por su aplicación al ámbito de la educación artística propuesta de forma brillante por Imanol Agirre (2006):

Esta forma de actuar o juego irónico puede desarrollarse mediante diversas estrategias, como la manipulación del contexto y la redescrición, el juego intericónico, la deconstrucción, el análisis del discurso o cualquier otra estrategia de interpretación. No obstante, lo que diferencia este tipo de uso del juego irónico frente a otros usos de estas estrategias de análisis, crítica o

interpretación es que en el caso del ironista queda desterrada de sus pretensiones toda veleidad de dar con algo que pudiera concebirse como “el verdadero significado”. El ironista no cree que pueda alcanzar ninguna verdad fuera de su propio discurso y en este punto mi propuesta formativa presenta discrepancias con otras visiones modernas y postmodernas sobre la función del análisis de los artefactos visuales, para las que su finalidad sería desentrañar el mensaje que, supuestamente, cada obra de arte lleva en sí.

Y es en este punto donde se genera el proceso pedagógico, que siempre deviene en un proceso estético en el caso de la educación artística, y donde no se buscan respuestas unidireccionales, sino generación de experiencias intensificadoras, construcción de poéticas del aprender, del visualizarnos, de crear una relación mediatizada por el arte con nuestra vida cotidiana. Es aquí donde nuestra mirada hacia el entorno más cotidiano se transforma en una experiencia educadora que nos permite construirnos de nuevo a nosotros mismos a cada instante, en cada práctica, en cada experiencia artísticamente percibida.

Las imágenes fotográficas que acompañan este artículo, refuerzan y consolidan desde una narrativa visual, los argumentos esbozados en las reflexiones escritas, se generan estas dinámicas performativas de relación y recepción con los objetos cotidianos. El objetivo de la experiencia fotográfica era la proposición de una autoreflexión sobre la manera de estar y de interpretar el propio espacio y los objetos que en él cohabitan con la persona que construye y constituye ese espacio, a la manera de ese juego irónico del que hemos hablado.

En este caso, una profesora de educación secundaria, se ofreció a participar en la experiencia de investigación visual, lógicamente en su propia casa y con los objetos que ella iba eligiendo al azar y en función de las contingencias del momento y del espacio. Así se estableció una nueva forma de relación perceptual, visual y por ende artística, para generar esa nueva relación y reinterpretación narrativa respecto a ella misma como ser humano que habita y crea con su presencia nuevas condiciones de relación para con los objetos.

El hecho de convertirse en el protagonista activo de la imagen que se genera en relación a tus propios objetos, te desliga de la perspectiva mediatizada por tu posición permanente como observador de tu propia realidad y cotidianeidad. Pasar de esa visión de “cámara objetiva” a ser protagonista de tu propia mirada, a través del tamiz del investigador visual que registra la acción, en este caso, y construye la reflexión sobre el hecho de la propia acción del mirarse a uno mismo para construir nuevos mundos estéticos y artísticos, que nos permiten reaprendernos, reapropiarnos de nuestra relación simbólica y vivencial con lo cotidiano.

Acciones y miradas performativas para un replanteamiento artístico-pedagógico de nuestra relación con el objeto

Siguiendo la línea de las propuestas vinculadas a la investigación basada en imágenes, muy pertinente y necesaria en un área como la investigación en educación artística, y teniendo en cuenta que las imágenes “son un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal o el lenguaje matemático, y en algunos casos

incluso más interesante y apropiado que los dos anteriores. (Marín Viadel, 2005, p. 234),” se propone una reflexión visual conjunta a partir de las imágenes del artículo, que se construye a partir de una acción performativa y artística, que resulta necesaria para completar las propuestas reflexivas planteadas en el discurso narrativo del texto.

En una relación dialéctica con los objetos cotidianos, la persona que participa voluntariamente en la experiencia, la profesora Regina Duif, con sus propios objetos y en su propia casa, desarrolla juegos de relación visual y perceptiva con su entorno para vehicular la consecución de una visualización posterior de esas acciones a partir de la fotografía. La fotografía, como ya hemos dicho, fija, genera el registro material, cosifica la acción y permite una relectura posterior de cómo, a través de una mirada transformadora, los objetos construyen nuevos significados que nos permiten reflexionar sobre su origen. ¿Porqué están en nuestro espacio cotidiano?, ¿Quién los trajo hasta allí?, ¿Qué valores nos transmiten y como nos ayudan a entender quiénes somos y como nos vemos en relación a ellos?, y especialmente, que relectura y narrativas visuales podemos generar a partir de esa

nueva relación tamizada por el arte con los objetos cotidianos, porque no hay que olvidar que todo ello se gesta siempre desde una vertiente artística, de creación, de articulación de discursos estéticos.

Las propias imágenes generadas, sobre las que se articula un discurso reflexivo sobre el objeto, pasan a su vez a convertirse en objetos, en esa cosificación de lo visual en el espacio-tiempo de la que se ha hablado en el artículo, y en este caso de una forma todavía más contundente, dado que se utiliza la fotografía analógica como medio de registro y creación discursiva, jugando todavía más a amplificar la reflexión sobre el propio objeto desde la mirada del aprendizaje artístico.

Transfigurar el objeto a través del diálogo y la acción con la imagen como método de aprendizaje artístico

Como muy acertadamente detallaba el profesor Ricardo Marín (2005, p. 231) "Las ciencias humanas y sociales tienen necesariamente un carácter autorreflexivo: los seres humanos tratan de comprenderse y explicarse a sí mismos." Y esta autocomprensión es necesariamente un camino de aprendizaje, una vía pedagógica en la que los discursos vinculados al arte, han sido siempre aliados naturales en el proceso de autoconocimiento del ser humano, de una forma prioritaria.



Figura 7. Acción performativa sobre el objeto y el espacio cotidiano. Performer: Regina Duif. Fotografía analógica del autor.

A modo de conclusión y forma de cerrar la narrativa ensayística a partir de la confrontación de textos e imágenes presentadas, como resultado de una acción performativa-investigadora, queda insistir en la necesidad de romper dinámicas y prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación artística, excesivamente basadas en discursos institucionalizados y bajo la limitada presencia del aula, en el caso de los entornos formales de educación, y proponer prácticas y experiencias vinculadas a los asuntos de la vida ordinaria, centrando en nuestro caso la acción y la atención en los objetos que configuran esa vida ordinaria.

A partir de metodologías de acción artística que han de imbricarse en la búsqueda de estéticas de la vida cotidiana y en la propia vida cotidiana como raíz de la producción y creación artística, se debe y se puede, integrar la visualización del ser humano, en referencia a sus propios objetos cotidianos y ordinarios, como una forma de búsqueda y reflexión identitaria. Prácticas y dinámicas de aprendizaje que tienen como punto de partida el objeto, pero que se articulan y ejercitan a través de la imagen, de la escrutadora mirada estética que solo las prácticas artísticas contribuyen a crear.

A partir de estas acciones performativas y dinamizadoras, definidas como una práctica pedagógica, podemos establecer vías de autoaprendizaje colaborativas entre la persona que desarrolla la acción y la que la registra, visualiza y estetiza, en una coparticipación que nos sitúa frente al otro, sus objetos y sus espacios de vida, conocemos al otro y nos reconocemos en la mirada que construimos del otro con nuestras propias imágenes, con el objeto y la fotografía como mediadores.

Definir este tipo de acciones como modelos sobre los que partir en la elaboración de nuevas prácticas de educación artística, desde la reflexión teórica fundamentada, ha sido uno de los objetivos que se plantea este texto y que espera contribuir a abrir posibilidades de re-situación del yo, del otro frente a mí, que me mira, me observa, me registra, me fija y me cosifica a través de la imagen, de la mirada estética y artística, a la vez que yo me miro a mí mismo, me construyo en relación con mis objetos, establezco diálogos visuales con ellos y mi espacio, ofrezco mi espacio, mi hogar, mi identidad a

la mirada del otro, al conocimiento del otro, pierdo el miedo a mirarme y ser mirado, conocido y aprendido por el otro. Establezco, ayudado por la imagen, el objeto y la visualización estética del conjunto, una variedad de posibilidades de relación para descubrirme, aprender sobre mí y sobre los otros, que difícilmente podrían gestarse de otra manera y con otros lenguajes o prácticas de aprendizaje tradicionales. En definitiva, y como siempre en todo proceso educativo que se precie de serlo, establezco una forma de crear nuevos mundos sobre mí mismo y el mundo en el que habito cada día.

Referencias

Agirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística*. Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe, Bogotá.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

Bal, M. (2004). *El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales*. Estudios Visuales. 2004. 11-49.

Baudrillard, J. (1998). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

Bodenmann-Ritter, C. (2005). *Joseph Beuys. Cada hombre un artista*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Gustavo Gili. 2003.

Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fontcuberta, J. (ed). (2003). *Estética fotográfica. Una selección de textos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Francalanci, E. L. (2010). *Estética de los objetos*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Marín Viadel, R. (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o arteinvestigación educativa. *En Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Prosser, J. (ed). (1998). *Image-based Research. A sourcebook for Qualitative Researchers*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Shusterman, R. (2000). *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós. ♦

Grabado sostenible. Experiencias y prácticas de mediación educativa en Primaria

Experiences and practices of educational mediation in Primary

MARTA AGUILAR MORENO

Universidad Complutense de Madrid



→ Recibido 06/05/2017
✓ Aceptado 03/07/2017

Resumen

La responsabilidad de educar bajo modelos de sostenibilidad es tarea de todos. Conceptos como medio ambiente, ecología, entorno, ecosistema,... deben estar presentes en las enseñanzas del niño desde la más temprana edad. Así pues centramos nuestra práctica en la Educación Primaria con el objetivo de concienciar del detrimento medioambiental y fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo sostenible.

Para ello proponemos utilizar uno de los procedimientos artísticos que se realizan con menos frecuencia en el aula, el grabado y las técnicas de estampación. A través de procesos que fomentan el desarrollo de la atención, la percepción, la imaginación y la creatividad de forma responsable, trabajaremos las posibilidades tecnológicas que ofrecen las técnicas gráficas más novedosas, el uso de los fotopolímeros en el aula. La elaboración de dibujos para ser procesados con procedimientos "menos tóxicos" nos permitirá lograr conductas de sensibilización en cuanto a una educación ambiental para la sostenibilidad.

Palabras clave

Educación medioambiental · Infancia · Sostenibilidad ·
Grabado menos tóxico · Fotopolímeros

Abstract

The responsibility of educating using sustainable models is everyone's task. Concepts such as the environment, ecology, our surroundings, the eco-system... should be present in a child's education from a very early age. For this reason Primary Education is the focus for our work with the aim of raising awareness of the deterioration of the environment whilst promoting attitudes and behaviours conducive to the attainment of sustainable development.

In order to do this we propose using one of the artistic procedures less frequently used in the classroom, engraving and etching techniques. Through processes which encourage the development of attention, perception, imagination and creativity in a responsible manner, we will work using the technological possibilities offered by the most innovative graphic techniques which are the use of photopolymers in the classroom. The preparation of drawings to be processed using "less toxic" procedures will allow us to achieve conducts sensitized to sustainability through environmental education.

Keywords

*Environmental education · Childhood · Sustainability ·
Less toxic engraving · Photopolymers*

Sumario

1. Introducción, 2. Estrategia didáctica desde la sostenibilidad, 2.1. Los fotopolímeros, 2.2. Elaboración y práctica, 3. El dibujo como proceso fundamental en la cognición, 3.1. Confección del original o fotolito con recursos digitales, 3.1.1. Síntesis del proceso de realización de una imagen digital, 4. Procesado manual de las planchas: insolación y revelado, 4.1. Estampación, 5. El aula de grabado saludable, una experiencia estética, 5.1. Limpieza y conservación de materiales y del aula, 6. Conclusiones, 7. Referencias bibliográficas

1. Introducción

La educación artística en la etapa de desarrollo ayuda al niño a canalizar sus emociones contribuyendo a su crecimiento. Sabemos que no es uno sólo el lenguaje que entienden los niños, sino que son cien(tos) los recursos sensibles y cognitivos que emplean para su crecimiento (Malaguzzi, 2005), por ello queremos destacar la importancia del conocimiento de los diferentes lenguajes y técnicas gráficas que ofrecen al niño nuevas formas de expresión y comunicación.

Diseñar un proyecto educativo significa planear un proceso para alcanzar una meta educativa con unos objetivos de aprendizaje. Desde aquí queremos proponer la realización de proyectos educativos a través de la enseñanza del grabado y las técnicas de estampación, siguiendo los principios pedagógicos propios de la materia de Educación Artística en Primaria, considerando premisa prioritaria la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente; porque el planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria tiene un carácter integrador. Así pues, por un lado maximizaremos la prioridad de la práctica creativa y por otro, facilitaremos un carácter globalizador del aprendizaje, favoreciendo el trabajo compuesto de distintas habilidades y la comprensión de contenidos de diversa naturaleza.

Nuestro proyecto de innovación educativa desea solucionar la no presencia del grabado y las técnicas de estampación en los modelos educativos. Lamentablemente el grabado resulta ser uno de los procedimientos artísticos con menos interés para impartir en el aula, posiblemente debido al alto grado de toxicidad y peligrosidad que tienen los materiales que se emplean, sin embargo demostraremos como, con la renovación de las técnicas gráficas y su uso comprometido con el medio, el grabado es un recurso formativo que estimula y potencia la imaginación en el niño. Mostraremos pautas y comportamientos didácticos concretos a través de situaciones reales, con ejemplificaciones claras de actividades orientadas a desarrollar objetivos y contenidos determinados.

Nos proponemos demostrar cómo lo lúdico activa la experimentación en el niño. La curiosidad por conocer, la magia de descubrir y la necesidad de comunicar, se convierte en un juego que le permite crecer libre de ataduras, desarrollar los sentidos y la sensibilidad. Además, no olvidaremos el factor sorpresa que tienen intrínsecas las técnicas gráficas; el asombro y la extrañeza estimula, emociona, rompe esquemas, es otra forma de dibu-

jar y crear; quizás lo más sorprendente del grabado sea lo azaroso del resultado final.

Todas estas actitudes positivas del grabado quedan reflejadas de modo específico en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* potenciando básicamente los procesos de percepción y expresión, ambos íntimamente relacionados. Siendo así, tomaremos como referente las premisas establecidas, considerando que la propuesta aquí presentada se sustenta del grabado y la tecnología digital para indagar en el desarrollo integral del niño, basándose en la realización de experiencias personales y vivencias lúdicas gratificantes.

Queremos añadir que este taller se ha realizado en varias ocasiones y que el niño, a pesar de su edad (está dirigido a niños entre 6 y 10 años) ha demostrado encontrarse en el momento adecuado para aplicar estos contenidos y conocimientos. También queremos recalcar que el profesor ha dirigido al niño en cada momento del proceso y que ha ido indicando paso a paso el asunto a realizar, recalando la noción necesaria para trabajar técnicamente con un proceso que, en principio, puede parecer difícil e in-

adecuado, sin embargo aquí mostramos los resultados.

2. Estrategia didáctica desde la sostenibilidad

Iniciar a edades muy tempranas en las técnicas gráficas, con unos criterios de seguridad fiables, potenciando la experimentación, el juego y el descubrimiento, acciones inherentes al grabado, propiciará dirigir la actividad hacia la observación de las características físicas y sociales del mundo en el que vivimos. Una experiencia plástica de conciencia ecológica favorecerá conductas ambientales que propiciaran al niño riqueza de conocimiento en cuanto al entorno que le rodea. Uno de los medios idóneos para que el niño adquiera este conocimiento será la utilización de materiales y productos no tóxicos ni contaminantes para la creación de matrices, fomentando así la conciencia de conservación de la salud y del medio ambiente. Como docentes, nuestra labor será actuar como mediadores de los aprendizajes, proporcionando los recursos y explicaciones necesarias para que el niño alcance los objetivos propuestos. Para ello emplearemos una metodología activa y participativa, en la que se

pondrá en juego diferentes habilidades de pensamiento y diferentes lenguajes, con especial énfasis en la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la práctica.

El grabado proporciona un tipo de conocimiento específico que difícilmente se puede obtener desde otras materias, por ello nos proponemos acercar al niño al lenguaje gráfico propio del grabado y los procesos de estampación utilizados como medio ideal para la expresión de la creatividad. Los niños conocen y exploran unos sistemas simbólicos diferentes al lenguaje verbal o escrito, a través de los cuales desarrollan su imaginación y dan forma a sus emociones y percepciones de la realidad. Así pues, para que la práctica cumpla con todos los requisitos planteados, deberemos potenciar estas actitudes facilitando una buena planificación de la actividad, para que el niño disfrute de su gesto y su trazo y comprenda el proceso que está realizando, por lo que la descripción deberá estar perfectamente secuenciada. El niño deberá entender en todo momento lo que está sucediendo. El proceso gráfico propio del grabado y la estampación nos permitirá secuenciar la práctica estructurando el entendimiento. En el proceso creativo, la experimenta-

ción, el reconocimiento de cada uno de los pasos del proceso y la diferenciación de la expresividad que ofrece el uso de nuevos materiales gráficos, hará que el niño se organice y ordene los conocimientos.

2.1. Los fotopolímeros

El uso de polímeros acrílicos en grabado se comenzó a desarrollar en torno a 1990, a partir de las aportaciones de artistas visionarios como Keith Howard, Mike Zafron, Friedhard Kiekeben o Robert Adam, entre otros. Sin duda, las contribuciones de estos artistas supusieron una revolución en las formas de hacer en cuanto a las buenas prácticas en el taller y la utilización de materiales y procesos alternativos más fiables y económicos, incorporando principios de sostenibilidad y contemporaneidad.

Por otra parte, la labor docente desarrollada por algunos artistas gráficos también contribuyó de manera decisiva a la difusión de las nuevas técnicas. Es el caso de Alfons Bytautas en el Edinburgh Printmakers Workshop de Edimburgo, o de Henrik Boegh en Grafisk Eksperimentarium de Copenhague.

En nuestro país, es de interés destacar la publicación “El grabado no tóxico: Nuevos procedimientos y materiales” editado por la profesora Eva Figueras Ferrer, de la Universidad de Barcelona, en 2004, que resultó ser el manual de cabecera de la mayoría de los docentes que introducíamos los fotopolímeros en las aulas universitarias. Actualmente varios son los artistas y docentes que experimentan y dan difusión a estas investigaciones incorporándolas en los currículos académicos y escolares¹, y es aquí donde queremos enfocar nuestro supuesto, en la materia de Educación Artística en Primaria, ya que podemos encontrar elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente y recursos didácticos orientados al entendimiento, el conocimiento y la investigación del entorno que habitamos, por lo que la propuesta de utilizar fotopolímeros resulta más que recomendable para dirigir al niño hacia una conducta más ecológica.

Para realizar nuestra propuesta de grabado sostenible en el aula usaremos los

¹ Destacaremos la publicación de Ana Bellido Zambrano titulada *El grabado no tóxico en la escuela* por considerar un manual muy apropiado para el docente que quiera aplicar en el aula las técnicas de grabado y estampación, concienciándose en la necesidad de conservar el medio ambiente y mirando por la salud de sus alumnos.

polímeros sintéticos: los polímeros son los nuevos barnices acrílicos utilizados para el grabado, son materiales fotosensibles que se pueden exponer directamente al sol y procesar simplemente con agua. Se trata de una opción muy factible, sana, económica e innovadora. El niño se encontrará cómodo con el nuevo soporte, ya que los materiales fotosensibles que usaremos como matriz le permitirán estructurar su imaginario personal sin temor ni riesgo. Los fotopolímeros se presentan en planchas – *solarplate*- o en film. Con cualquiera de los dos formatos podremos realizar matrices tanto en hueco como en relieve.

2.2. Elaboración y práctica

Experimentaremos con la luz y el agua y seleccionaremos como soporte planchas fotosensibles ya comercializadas, así facilitaremos el proceso tanto para el docente como para el niño.

Las planchas de fotopolímeros se componen de una delgada película fotosensible a la luz, firmemente unida a un soporte por medio de un material adherente. Se pueden trasladar a la plancha imágenes generadas digital o manualmente, películas gráficas o fotolitos, fotocopias,

dibujos, aguadas, etc. por acción de la luz ultravioleta (insolación) produciéndose la polimeración de la capa sensible, mientras que las zonas no expuestas son eliminadas con agua en el proceso de revelado. Los fotopolímeros permiten abordar la práctica del grabado de un modo muy sencillo, obteniendo unos resultados muy similares a las técnicas tradicionales sin necesidad de utilizar mordientes químicos, permitiendo procesar las planchas con la acción de la luz.

Nuestra propuesta se desarrollará en el aula, por lo que, teniendo en cuenta el poco tiempo destinado a las prácticas artísticas en el currículo, lo más conveniente será confeccionar una insoladora doméstica; su fabricación viene explicada en el apartado cuatro. No obstante se sugiere experimentar con los procesos fotosensibles al aire libre exponiendo las planchas a la acción del sol, teniendo en cuenta la variación de tiempos de exposición en función de la hora del día, del lugar y de la estación. Tanto si trabajamos en el aula laboratorio como en el exterior, será imprescindible realizar un test para saber cuánto tiempo de exposición lumínica es necesario. Simplemente con una cartulina negra, durante segundos o incluso minutos, iremos protegiendo la

plancha marcando tiras de tiempos. Es una labor ardua que requiere mucha atención, pero muy recomendable porque la acción propiciará la comprobación y la comprensión del proceso, además fomentará el trabajo en grupo respetando los resultados de los demás y colaborando con las tareas que cada uno tenga encomendadas.

3. El dibujo como proceso fundamental en la cognición

Para confeccionar la imagen original, proponemos varios métodos indirectos de creación, con la finalidad de estimular el pensamiento lógico del niño. A modo de propuestas didácticas, utilizaremos diversos procesos y procedimientos de dibujo, así podremos obtener diferentes resultados. La organización progresiva del proceso propiciará el placer de descubrir, generando nuevas ideas a través del acto de dibujar, impulsando la exploración con materiales e instrumentos novedosos que permitirán reconocer y diferenciar la expresividad de los diferentes materiales.



Figura 1. Primer acercamiento a la línea y la mancha. La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas, Taller Infantil. Dibujos realizados por niñas entre seis y nueve años. Fotografía de Isabel Manteca Martínez (2017)

Para la creación del dibujo a mano existe una amplia variedad de materiales que pueden utilizarse. El primer ejercicio consistirá en dibujar directamente sobre un papel transparente. Para ello utilizaremos acetatos traslúcidos de cualquier gramaje y marcadores permanentes, rotuladores resistentes a la luz y al agua, de color negro. Los rotuladores proporcionan líneas o planos aptos para obtener resultados de grabado en relieve. Para conseguir una imagen óptima, los planos deberán ser bien opacos, con la finalidad de evitar pasar la luz. El fotolito quedará confeccionado teniendo en cuenta que lo dibujado en negro será blanco en la estampa.



Figura 2. Dibujos preliminares preparados como fotolitos para relieve. La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas, Taller Infantil. Dibujos realizados por niñas entre seis y nueve años. Fotografía de Isabel Manteca Martínez (2017)

Para nuestra segunda propuesta y teniendo en cuenta la edad del alumnado, se considera apropiado confeccionar el original o fotolito con grafitos de diferentes durezas, sobre papeles vegetales blancos de diversos gramajes, experimentando con los

diferentes resultados que proporcionará la opacidad del papel. En esta ocasión realizaremos una primera incursión en la técnica del grabado en hueco, por lo que primero insolaremos la trama con el propósito de conseguir que el dibujo original, realizado en negro, sea el que prevalezca en la imagen estampada. Dibujaremos en positivo obteniendo la misma imagen que la original. Es aconsejable que el niño represente el entorno próximo y el imaginario confeccionando tramas de desiguales intensidades y consistencias, tomando como referente el punto, la línea y el plano, aplicando los conceptos básicos de composición, equilibrio y proporción.

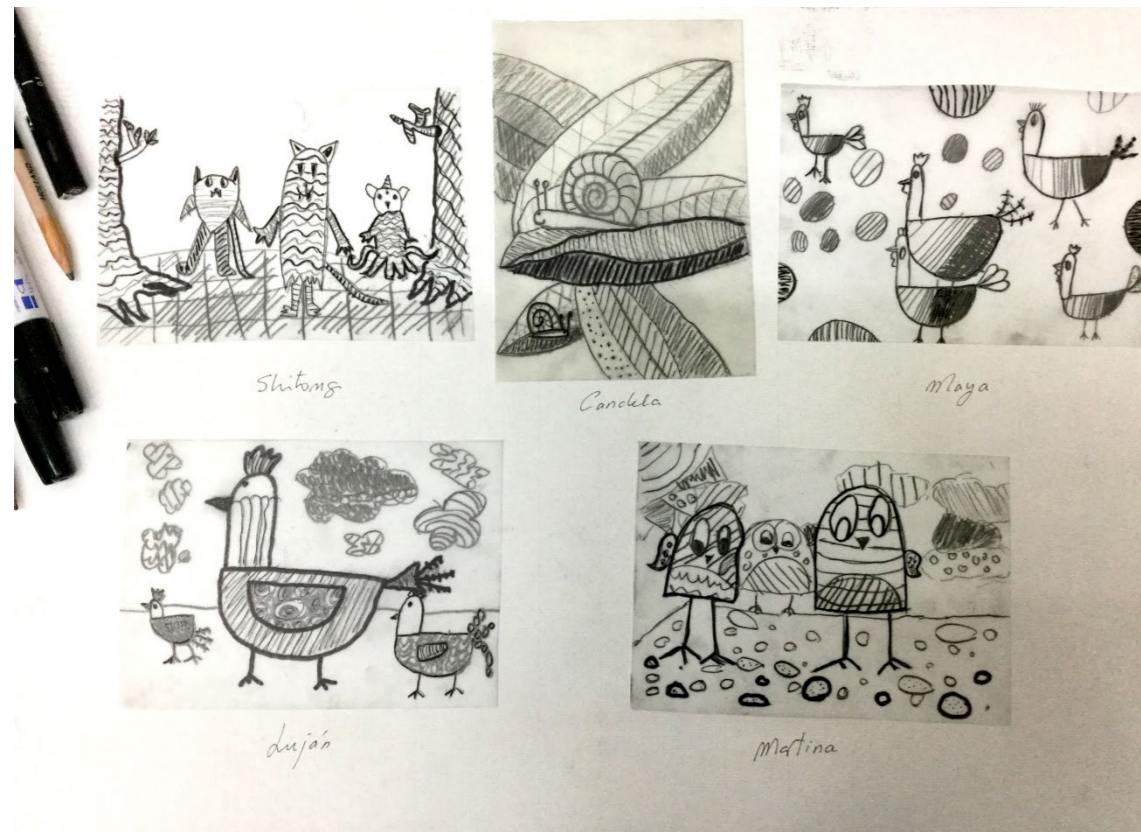


Figura 3. Dibujos preliminares para utilizar como fotolitos para hueco. De izquierda a derecha: Dibujos de Shitong, Candela, Maya, Luján y Martina (25 de enero de 2017). La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas, Taller Infantil. Dibujos realizados por niñas entre seis y nueve años. Fotografía de Isabel Manteca Martínez (2017)

Otros ejercicios propuestos para continuar con la experimentación consistirán en investigar la mancha, a modo de aguadas aplicadas en una superficie transparente o traslúcida. Se recomienda el papel Mylar o papel de arquitecto. No se arruga ni se dobla con medios húmedos. La tinta china negra será el recurso escolar que utiliza-

remos para dibujar, teniendo en cuenta que los resultados no serán muy profesionales, pero si azarosos y sorprendentes. También la plancha se procesará como técnica de grabado en hueco, insolando primero la trama y luego la imagen.

También podrá ser enmascarar la plancha con diversos objetos, a modo de solarización, trabajando así los tonos y los contrastes. El tiempo de exposición bajo la luz será decisivo para la obtención de resultados. El juego y el descubrimiento serán los principales elementos motivadores, proporcionando imágenes sorprendentemente azarosas al colocar directamente objetos opacos sobre la superficie emulsionada a modo de dibujo directo.

Si preferimos explorar con los recursos digitales se facilitará el apoyo necesario para que el niño interactúe mostrando confianza en las posibilidades de creación. Cualquier programa de edición de imagen es adecuado, pero se recomienda el Programa Adobe Photoshop por ser el más versátil; de este modo cumpliremos con la competencia básica de la utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas.

El niño está familiarizado con el retoque y el tratamiento digital de la imagen, no olvidemos que hablamos de “nativos digitales”, con juegos virtuales, paletas gráficas o con el móvil que algunos ya tienen. Consideramos interesante poner en práctica elementos digitales fotográficos yuxtapuestos con otros creados a mano.

3.1. Confección del original o fotolito con recursos digitales

Lo primero debemos determinar si queremos una imagen en hueco o en relieve. Dependiendo de cómo queramos resolver la imagen, los fotolitos se crean en función de unos parámetros determinados. En los dos casos la imagen debe ser positiva y opaca, confeccionada en transparencia o acetato. El área con imagen debe ser opaca (negro) y el área sin imagen debe ser translúcida transparente.

Existen dos tipos básicos de imagen digital: las imágenes de trama, llamadas huecograbado y las imágenes vectoriales, llamadas relieve. Las imágenes de trama están formadas por una cuadrícula constituida por píxeles, cada uno de ellos con información de color o tono. La imagen de trama depende de la resolución,

píxeles por pulgada (ppp), para construir la imagen y, en consecuencia, mayor resolución mayor detalle de la misma. Una imagen en hueco está creada por un sistema de puntos receptores de tinta, son los matices o tonos grises propios de la fotografía en la imagen grabada. En el proceso con fotopolímeros, estos medios tonos se consiguen mediante la concentración mayor o menor de esos puntos insolando primeramente una trama estocástica (aleatoria). La trama de puntos



se la puede fabricar uno mismo en el ordenador, pero se recomienda comprarla, son fáciles de adquirir en un distribuidor de materiales de grabado no tóxico. Al tramar primeramente la matriz, se pretende crear un efecto de aguatinta, con la finalidad de que los puntos de la imagen digital se adhieran bien a la emulsión de la plancha. Para procesar en hueco, la imagen se trasporta a la plancha tal como la vemos en la pantalla del ordenador, poniendo en contacto la parte entintada del fotolito con la emulsión de la plancha. La imagen quedará invertida directamente en la matriz. Antes de insolar la imagen, insolaremos la trama. Los tiempos de insolado de la trama pueden ser los mismos con los que vayamos a insolar la imagen.

En cambio, una imagen en relieve la constituye gráficos vectoriales creados con fórmulas matemáticas que describen las formas, el peso de las líneas, el relleno de color y la situación. En consecuencia, son independientes de la resolución. Las imágenes vectoriales son gráficas formadas por líneas o planos compactos que no necesitan ser tramadas, ni ajustar las curvas, sin embargo tendremos en consideración invertir el blanco por el negro porque entintaremos la superficie de la plancha. (ver fig.1)

3.1.1. Síntesis del proceso de realización de una imagen digital

En el proceso que a continuación se describe, el programa utilizado para la confección del original con recursos digitales es el Adobe Photoshop. Veamos paso a paso como preparar una imagen.

Capturar la imagen mediante algún dispositivo, ya sea escáner de algún tipo o cámara digital, y transferir la imagen desde dicho dispositivo al ordenador. Efectuar los ajustes necesarios sobre la imagen y enviar a una impresora de alta calidad para obtener una copia en transparencia (fotolito) con una impresora de chorro de tinta (ink jet). Las transparencias normales para impresoras ink-jet son acetatos que tienen en una cara una ligera película de pegamento. Se recomienda *XEROX (For Canon and Epson inkjet printers) Colour Inkjet Transparencies*. La tinta de la impresora deberá depositarse sobre la cara con pegamento.

Importante para las impresoras de color, antes de imprimir los fotolitos deberemos ajustar los parámetros de la impresora en modo blanco y negro.

Guardar imágenes

Una vez capturada la imagen debemos guardarla en el disco. Para ello abrimos el Programa Adobe Photoshop y con el comando *Guardar como* escribimos un nombre y elegimos el formato de archivo que deseamos emplear para codificar la imagen. Optamos por TIFF, ya que es una extensión compatible de lectura con Mac y con PC, y seleccionamos LZW (opción de compresión sin pérdida de información).

Ajustes sobre la imagen

El Programa Adobe Photoshop es un programa de retoque de imagen por lo tanto nos permitirá realizar los ajustes necesarios para nuestra aplicación.

Tenemos la posibilidad de convertir nuestra imagen a escala de grises, CMYK (cian, magenta, amarillo y negro) o RGB (rojo, verde y azul). Para la elaboración de nuestra imagen deberemos convertir la imagen a escala de grises. Conviene trabajar con una resolución de 300 ppp.

Una vez tengamos los ajustes de la imagen deberemos ajustar el original o fotolito para plancha en hueco o para plancha en relieve. Dependiendo del proceso las imágenes se ajustaran de la siguiente manera.

Imagen para grabado en hueco

Para imprimir una imagen en hueco deberemos ajustar las curvas de la imagen.

Curvas. El siguiente paso será retocar las curvas de la imagen, esto significa que estaremos traduciendo la imagen a una con un porcentaje máximo de 80% de negro. Este valor puede variar de una imagen a otra pero siempre estará entre el 60% y el 85%.

Imagen / Ajustar / Curvas: 80% (lo indicaremos en el recuadro de salida).

Imagen para grabado en relieve

Para imprimir una imagen en relieve deberemos convertir una imagen en planos:

Imagen / Ajustes / Umbral o Filtro / Galería de Filtros / Bosquejar / Tampón.

Y por último deberemos invertir el blanco por el negro: Imagen / Ajustes / Invertir.

4. Procesado manual de las planchas: insolación y revelado

Antes de continuar con el proceso veamos cómo fabricar una insoladora doméstica de uso inocuo:

Necesitaremos una lámpara de insolación Osram Ultravitalux 300 vatios, sujeta a un casquillo.

Un marco de contacto de 35 x 50 cm. será suficiente para planchas de A4. El marco estará compuesto por una madera de contrachapado, una lámina delgada de goma espuma, un vidrio grueso de 6 u 8 mm y cuatro pinzas para apretar bien los extremos ejerciendo presión al conjunto.

La distancia de la lámpara al marco de

contacto debe ser la misma que la diagonal del marco.

Si se prefiere puede confeccionarse un armario de contrachapado donde se instalará la lámpara insoladora aislándola del resto del aula.

Una vez confeccionada la insoladora utilizaremos como soporte planchas para facilitar la práctica artística. Existen varias marcas de planchas de fotopolímero comercializadas, Nylonprint (Alemania), Jetwater (USA) o Toyobo y Miraclon (Japón). Los resultados aquí expuestos se han obtenido con planchas de fotopolímero de la marca Toyobo KM-73 o KM-95 y de la marca Miraclon. Son productos similares, se trabajan de modo parecido y los resultados varían poco.

Preparándonos para insolar, primero quitaremos el film protector cuidadosamente y colocaremos el fotolito sobre la plancha no procesada, poniendo en contacto la emulsión de la plancha con la emulsión del fotolito. Este es un momento importante para que el niño adquiera conceptos de imagen especular, simetría, inversión, etc.

A continuación exponemos la plancha, a través del fotolito, a la acción de la luz ultravioleta. Para determinar el tiempo correcto de exposición será necesario haber realizado anteriormente una escala de grises de veinte pasos aproximadamente para controlar correctamente los tiempos, ya que cada insoladora varía en función de la distancia de la lámpara al marco de contacto, la luz elegida, la intensidad de la bombilla, las condiciones ambientales, etcétera. Es importante saber que a mayor exposición, más contrastada será la imagen impresa y que a menor exposición, menos contrastada será la imagen, registrando un mayor número de grises.

Una vez concluida la insolación retiraremos el fotolito y lavaremos la plancha con agua entre 20°-25°C entre uno y dos minutos en una cubeta. Después la enjuagaremos bien, para retirar los restos de emulsión, bajo el grifo de agua fría, no demasiado tiempo porque el agua sigue actuando.

A continuación procederemos a secar la plancha con aire caliente después de quitar

las gotas que hayan quedado con un paño limpio. Un secador de pelo con aire caliente durante diez minutos será suficiente.

Por último, para fijar y endurecer bien la emulsión realizaremos una nueva exposición a la luz ultravioleta. El tiempo de esta exposición debe ser el mismo o superior a la exposición original. Otros diez minutos garantizan conseguir la estabilidad.

Para su conservación y almacenamiento es aconsejable que las planchas estén protegidas de la luz, con una temperatura inferior a 25°C y una humedad inferior al 65%.



Figura 4. Insoladora doméstica y revelado. La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas, Taller Infantil. Dibujos realizados por niñas entre seis y nueve años. Fotografía de la autora (2017)



Figura 5. Secado manual. Fotografía de la autora tomada en el Taller Infantil de La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas (2017)

4.1. Estampación

Una vez endurecida la plancha ya puede ser entintada y estampada como una plancha tradicional.

Lo primero será preparar el papel para la estampación. Lo sumergiremos en el agua para abrir la fibra y convertirlo en un material más maleable y flexible. Lo sacaremos unos minutos antes de estampar preservándolo entre secantes.

A continuación preparamos las tintas. Utilizaremos tintas calcográficas no tóxicas y al agua, son menos abrasivas y muy fáciles de limpiar, simplemente con agua y jabón. Las tintas al agua no mantienen la calidad de las tintas tradicionales al aceite pero son muy recomendables como alternativa escolar no tóxica. Las empresas de tintas *Akua Intaglio Ink*, *Graphic Chemical Ink*, *Green Drop Ink*, *Aqua Grapgics Inks* y *Caligo* comercializan tintas con base en agua de alta pigmentación. Están fabricadas a través de derivados de la soja y no contienen secativos tóxicos.



Figuras 6 y 7. Entintado. Fotografías de Luis Antonio Martín Muñoz, tomadas en el Taller Infantil de La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas (2017)

El niño aprenderá a utilizar los colores, a la vez que pone en práctica la psicomotricidad, a través de la técnica de la estampación. Será conveniente crear grupos de trabajo para preparar las tintas, determinar los colores con los que se entintará la matriz y así poner en práctica la teoría de mezcla sustractiva. Planificar la secuencia de operaciones, batir y extender la tinta sobre el tintero, determinar si la estampación será con rodillo o con muñequilla, extender la tinta sobre la matriz y limpiar con atención la superficie de la plancha con una tarlatana y después suavemente con papel de seda, propiciará realizar con seguridad y corrección la estampación, optimizando materiales y recursos. Esta actividad fomentará la imaginación y la creatividad y pondrá en marcha el trabajo cooperativo, facilitando la comunicación entre todos.



Figura 8. Resultado final. Fotografía de la autora tomada en el Taller Infantil de La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas (2017)

5. El aula de grabado saludable, una experiencia estética

El hecho de transformar el aula habitual en un nuevo entorno-espacio supondrá despertar la identidad emocional y afectiva. Para el niño, el aula deberá ser un lugar de recreo, diversión y esparcimiento. Nos ocuparemos de que sea un espacio seguro, limpio, moderno y bien equipado, facilitando mesas grandes de dibujo, buena ventilación y agua corriente. Será aconsejable disponer de un pequeño cuarto oscuro, a modo de laboratorio, con una bombilla de luz amarilla, para manipular y procesar las planchas cómodamente sin temor a ser reveladas por la luz exterior. Las nuevas sensaciones cromáticas y visuales, que proporcionará el rincón de luz dentro del aula, permitirán al niño vivir y sentir el cambio de un entorno que conoce motivándole curiosidad y expectativa.

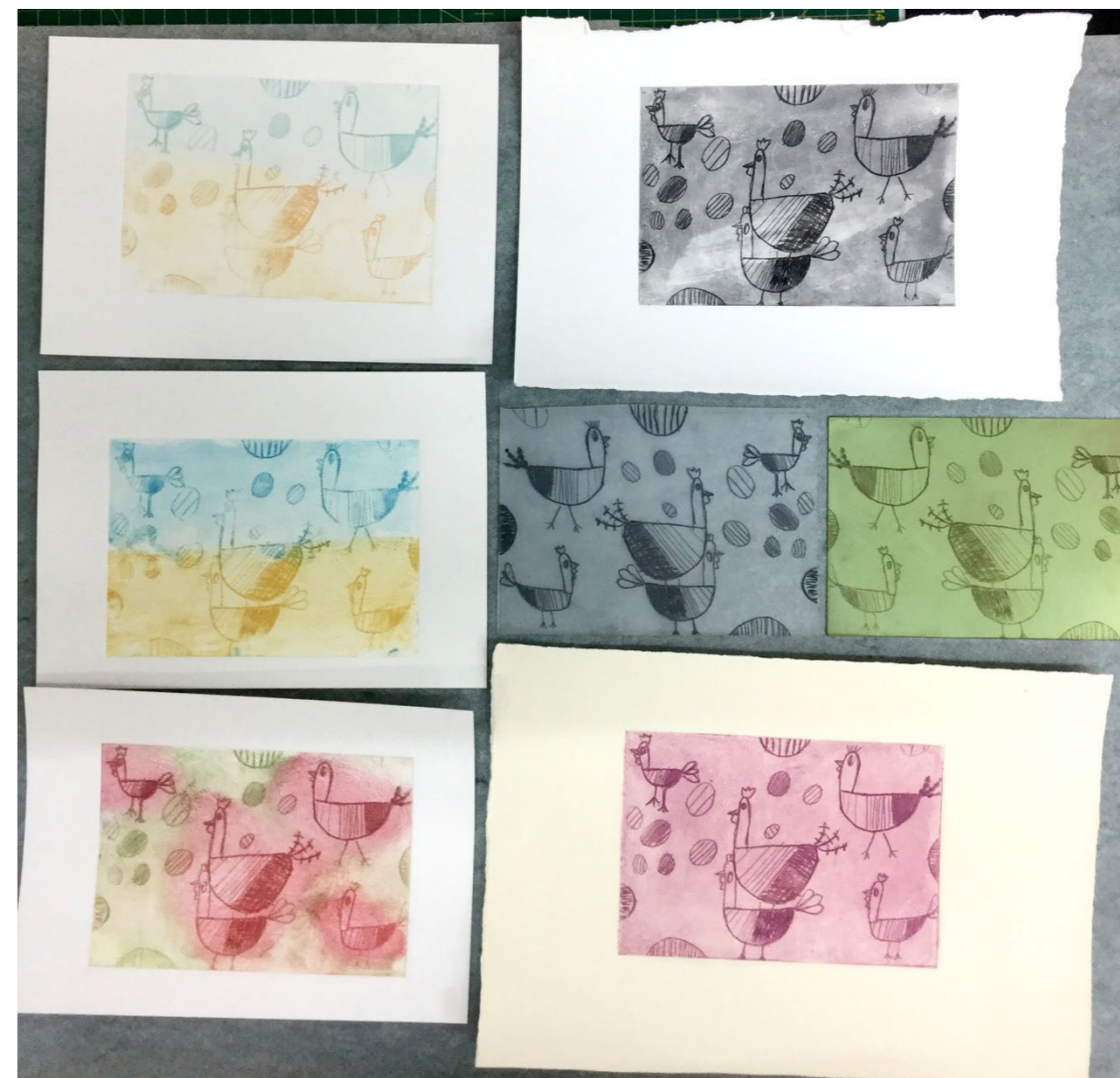
En esta zona sombría del aula es donde instalaremos la insoladora.

El aula también deberá contar con una zona de lavado, una zona de entintado, una zona de estampación, una zona de prensado del papel y una zona limpia donde poder desarrollar los bocetos y colocar las imágenes terminadas. El objetivo es organizar el aula para que el niño maneje los materiales e instrumentos de manera adecuada, cuidando el material y el espacio de uso.

5.1. Limpieza y conservación de materiales y del aula

Evitaremos eliminar los residuos indiscriminadamente por los desagües, ya que son una de las causas principales de la contaminación de los acuíferos. Para la limpieza de planchas usaremos disolventes ecológicos económicos y no nocivos como aceites vegetales de soja, colza o lino. Para la limpieza de materiales y tinteros limpiaremos con agua y jabón corriente de lavavajillas comercializados bajo diferentes marcas.

Confeccionaremos un sistema de reciclado de residuos tóxicos, separando los papeles y los trapos entintados para su posterior reciclaje. Para la limpieza de tinteros, planchas, brochas, rodillos, etc. utilizaremos papeles de periódico viejos y guantes de vinilo. De este modo el niño tomará conciencia de la necesidad de vigilar por la salud de todos.



6. Conclusiones

Figura 9. Fitolito, plancha y estampación experimental de Luján (8 años). Fotografía de Isabel Manteca Martínez tomada en el Taller Infantil de La Dinamo Creativa Escuela de Artes Plásticas (2017)

Con la introducción de nuevos materiales “menos tóxicos” para el grabado se propicia la sostenibilidad, prestando atención al medio ambiente, la interdisciplinaridad y la transversalidad. La enseñanza del grabado y las técnicas de estampación, desde la edad temprana, contribuye a la formación en valores ambientales y hábitos saludables en las prácticas artísticas del niño.

Para concienciar a las futuras generaciones de la necesidad de respetar y cuidar nuestro medio ambiente necesitamos cambiar nuestra manera de trabajar. La práctica

con técnicas “menos tóxicas”, como el grabado con fotopolímeros, representa una alternativa de fácil acceso para el niño y una propuesta de sensibilización medioambiental que comprende gran parte de las competencias que establece el currículo básico de la Educación Primaria. Habilitar un aula para dicha técnica, en un ambiente seguro, requiere una inversión relativamente baja, una infraestructura sencilla y saludable.

Tras desarrollar nuestra propuesta hemos constatado que los resultados han sido altamente satisfactorios. El niño, a través del grabado sostenible, se conduce hacia conductas más ecológicas.

7. Referencias bibliográficas

Bellido Zambrano, A. (2008). *El grabado no tóxico en la escuela*. Edición de autor.

Boegh, H. (2004). *Manual de grabado en hueco no tóxico*. Granada: Universidad de Granada.

Chaves Badilla, S. I. (2010). *Hacia un hueco grabado menos tóxico en la educación artística*. *Arte, Individuo y Sociedad* 22 (1), 121-134. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010110121A/5747> (consultado 4 de abril, 2017).

Ciudad-Real Núñez, G., y Martínez, M. (2010). *Contenidos mínimos para trabajar las Competencias básicas Educación Artística (Ed. Primaria)*. Obtenido de <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/01/contenidos-minimos-educacion-artistica-primaria.pdf> (consultado 4 de abril, 2017).

Figueras Ferrer, E. (2004). *El grabado no tóxico: Nuevos procedimientos y materiales*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Genna, F. (2015). *Materiali e metodi per L'incisione sostenibile*. Navarra Editore. Sicilia.

Graver, M. (2011). *Non-toxic Printmaking*, Gran Bretaña: A & C Black Publishers.

Green, C. (2002). *Green Prints*, Sheffield, UK.: Ecotech Design.

Howard, K. (1998). *Non-toxic Intaglio Printmaking*, Printmaking Resources: Canada.

Howard, K. (2003). *The Contemporary Printmaker. Intaglio-Type & Acrylic Resist Etching*, Write-Cross Press: New York.

Mínguez García, H. (2011). *La gráfica múltiple actual con fines no tóxicos y los primeros focos de producción y experimentación en México*. VI Encuentro Latinoamericano de Diseño 2011. Diseño en Palermo Comunicaciones Académicas: Buenos Aires, Argentina. Obtenido de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista_detalle_articulo.php?id_articulo=7598&id_libro=339 (consultado 6 de abril, 2017).

Ramos Guadix, JC. y Peláez Camazón, A. (2015). *Fotografía y Estampa. Del positivo analógico a la plancha de fotopolímero*, Editorial Point de Lunettes: Sevilla.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 1 de marzo de 2014. Núm. 52. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

FORMACIÓN ONLINE

BLOG REALIZADO POR MARÍA DEL MAR BERNAL [sitio en construcción]

<http://tecnicasdegrabado.es/etiqueta/grabado-no-toxico>

Riat, M.: Técnicas gráficas. Una introducción a las técnicas de impresión y su historia. [descargar] <http://www.riat-serra.org/tgraf.html>

Mora Peral, P. El Grabado No Tóxico. Bases Acrílicas. Mordientes Salinos, Film Fotopolímero y Tintas de Base al Agua. [en línea] <http://pacomoragrabadorypintor.blogspot.com.es/2007/02/tecnicas-de-grabado-no-txico-indice.html> ♦

Repensando tres entornos educativos consolidados

Rethinking three long-established educational environments

AMPARO ALONSO-SANZ

Universitat de València



→ Recibido 05/04/2017
✓ Aceptado 11/07/2017

Resumen

Con la presente aportación, de carácter descriptivo, se analizan tres escuelas públicas de una sola línea de la ciudad de Alicante. Al trabajo de campo se dedica una media de dos meses por centro. Durante este tiempo, se estudian las características generales de cada una de las tres instituciones -edificio escolar, aulas y zonas comunes-; en relación a sus planteamientos educativos. Para ello se consideran factores estéticos como: las áreas verdes, la iluminación, los colores, la flexibilidad del espacio, el entorno sonoro, visual, olfativo, el orden e higiene. Además, gracias a la colaboración de sus usuarios, se observa el perfil de docentes y discentes, así como las relaciones interpersonales que se establecen. E incluso se estudia el uso pedagógico de las paredes y del imaginario desplegado en ellas. Finalmente, según la idiosincrasia de cada centro, se plantean propuestas que articulen una mejor relación entre pedagogía y espacio de estos entornos.

Palabras clave

Calidad estética · Entornos educativos · Escuela · Estudio de casos

Abstract

This paper is a descriptive research on the analysis of three public one-track schools, located in Alicante (Spain). The fieldwork for this research took an average of two months at each school. During this time, the general characteristics of each of the three schools, -their buildings, their classrooms, and their common areas- were studied in relation to their educational guidelines. Taken into consideration were the school's aesthetic aspects such as: green spaces; lighting; colours; flexible learning spaces; the acoustical environment; smells; visuals; tidiness; and hygiene. The collaboration of the teachers and students allowed their profiles and their interpersonal relationships to be observed. Additionally, the pedagogic use of the classroom walls and the images displayed on them were also analysed. Finally, based upon each school's characteristics, proposals to improve the connection between pedagogy and the school environment were recommended.

Key words

Aesthetic quality · Educational environments · School · Case study

Cuando pensamos en nuevos entornos educativos, tenemos que resolver también como dar soluciones a establecimientos educativos bastante antiguos, reformados o no, que por sus características contribuyen a perpetuar prácticas pedagógicas obsoletas. Es decir, hay que reflexionar respecto como son los viejos espacios para convertirlos en nuevos entornos educativos.

Para indagar sobre este tipo de características de las escuelas, seguimos el modelo planteado por Augustowsky (2003) en el estudio de las paredes del aula y del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as de tres escuelas de primaria de la ciudad de Buenos Aires, y recolectamos "datos 'contextuales' referidos a tres cuestiones en particular: 1) características generales del edificio escolar; 2) características espaciales del aula (...), elementos fijos; 3) características generales de la institución y el proyecto institucional" (p. 42). Pero en este caso para tres escuelas de infantil y primaria de la ciudad de Alicante: CEIP Cañada del Fenollar, CEIP José Carlos Aguilera y CEIP Maestro López Soria.

Además, para cada centro pasamos a explicitar lo que Errázuriz-Larraín (2015a) viene a denominar la "matriz estética cotidiana" de las escuelas, en base a las aportaciones de Mandoki (1994) como los distintos escenarios del colegio que configuran la sensibilidad estética de un individuo. El autor propone algunas preguntas relativas a los factores estéticos, las áreas verdes, la iluminación, los colores, la flexibilidad del espacio, el entorno sonoro, visual, olfativo, el orden e higiene... que aquí atendemos pues contribuyen a perfilar estas matrices.

Esta investigación, de carácter descriptivo, se desarrolla gracias a la colaboración del conjunto de docentes y discentes. La relación de confianza, de diálogo y de escucha con los usuarios de las escuelas, es posible gracias a compartir cuatro o más sesiones de clase con cada curso en cada uno de los centros. A este trabajo de campo se dedica una media de dos meses para cada colegio, en el que además de interactuar con las personas y el espacio, se registra fotográficamente todo el contexto.



Colegio	CEIP Cañada del Fenollar	CEIP José Carlos Aguilera	CEIP Maestro López Soria
Año de construcción	1970	1976	1974
Emplazamiento	Zona rural de expansión de la ciudad no urbanizada	Centro urbano.	Gueto. Centro de Acción Educativa Singular (CAES)
Dirección	Ctra Alcoraya-urbs 50. 03699 de Alicante.	C/ Médico Pedro Herrero 5B. 03006 de Alicante.	Avda. Alcalde Lorenzo Carbonell, 3. 03008 de Alicante.
Referencias catastrales	001306600YH15C0001MO 001306700YH15C0001OO 001306800YH15C0001KO	8371505YH1487A0001TU 8371510YH1487A0001MU	8364504YH1486C0001XI
Evolución constructiva	2006. Ampliación provisional mediante barracones prefabricados 2016. Compromiso de traslado a un nuevo emplazamiento cercano, todavía sin proyecto de ejecución.	2012. Ampliación zona de comedor y patio de recreo. 2016. Con necesidades de remodelación de espacios y ampliación	Invariable
Número de líneas	1 (antes escuela unitaria)	1	1
Perfil alumnado	Mayoría proveniente de familias nacionales de entorno rural y feriantes	Mayoría proveniente de familias inmigrantes y nacionales.	Etnia gitana

Tabla 1. Características de las escuelas donde se desarrolla la investigación.

Algunas características son comunes a los tres centros de línea única, posiblemente debido a que se construyeron en una misma época. Estos colegios no se han adaptado a los nuevos requisitos mínimos para los centros de enseñanza de segundo ciclo de edu-

cación infantil y educación primaria (Real Decreto 132/2010) derivados de la LOE, aun cuando “estas condiciones básicas y mínimas de los centros han sido reducidas y sometidas a una mínima expresión” (Fernández Franco, 2010, p. 33) en comparación con los requisitos que regulaba la normativa básica emanada de la LOGSE. Todos ellos carecen de condiciones de accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas en algún lugar del recinto. En todos ellos escasean gimnasios, salas polivalentes, laboratorios, salón de actos, espacios adecuados para Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) y asociaciones de alumnos, patios de recreo parcialmente cubiertos o zonas al aire libre protegidas del soleamiento o la lluvia; además los patios son zonas áridas y asfaltadas. Son escuelas parcas en recursos, humildes en sus instalaciones y que han desarrollado la adaptabilidad y flexibilidad como método de supervivencia, ante la falta de inversión para remodelaciones de la *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura i Esport*. Carecen también de la incorporación de fuentes de energía renovables o de sistemas de reciclaje como los incorporados en otras instituciones educativas (por ejemplo las universidades). Las tres escuelas están sujetas a un imperativo “ordenamiento tem-

poral” (De los Ríos, 2015, p. 183) visible en las sirenas, y especialmente en los horarios y relojes que plagan todas las clases y que recuerdan: el constante y obligatorio cambio de materias, los ritmos a seguir, los tiempos para cada cosa, los escasos 45 minutos con que programar las sesiones... Y en general, “encontramos que muy pocas aulas tienen extensión hacia el exterior, que sus plantas son rectangulares o cuadradas, con direccionalidad hacia el tablero” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 162) propiedades comunes a la mayoría de escuelas nacionales e internacionales todavía en el siglo XXI.

El **CEIP Cañada del Fenollar** es una institución conformada por una plantilla de profesorado muy joven, con una actitud tremendamente activa y preocupada por establecer vínculos y relaciones interpersonales estables. El carácter de pequeña escala de esta escuela impregna de carácter familiar al proyecto educativo, de manera que los contenidos trabajados en un aula se extienden al ciclo a través de las zonas comunes. Los pasillos, el patio, las fachadas actúan como canales transmisores de mensajes entre las acciones de unos y otros. Inmersos en un proceso de innovación docente que les lleva a una actualización formativa constante, se ob-

serva la incorporación de metodologías de trabajo por proyectos además del tradicional uso de libros de texto.

Arquitectónicamente la principal característica es que no se cuenta con un único edificio escolar, sino que en la superficie de la parcela se diseminan múltiples construcciones expandidas hacia los lindes. El hecho de que este colegio en origen fuera unitario, y ante un crecimiento de la demanda de matrícula precisara alojar a un número cada vez mayor de residentes de la zona; contribuyó a que las sucesivas edificaciones anexas se arrimarán entorno al núcleo de origen. De ese modo en el edificio central se encuentran localizados los servicios comunes a todos los usuarios (sala de profesores, biblioteca, sala de informática, aula de apoyo, dirección, conserjería, baños, almacenes...) y el aula de infantil de 3 años. Mientras que el aula de 4 años es una caseta prefabricada aislada, al igual que el aula de 5 años; el primer ciclo de primaria y los baños se encuentran en un conjunto de casetas prefabricadas adosadas, y el segundo ciclo de primaria se encuentra sobre estas últimas; incluso el comedor es otra edificación externa. Solamente el comedor y el edificio central, construidos en 1970, cuentan con una estructura sólida

y un sistema constructivo estable aunque antiguo; a diferencia de las ampliaciones "provisionales" acometidas en 2006 y que ya cumplen una decena de años.

Las aulas prefabricadas son tremendamente pequeñas, y el alojamiento del mobiliario funcional (un par de estanterías, mesa y silla del profesor, mesas individuales y sillas de alumnado) ocupa prácticamente la totalidad de la superficie; quedando reducidas las zonas de circulación. Un par de ventanas en cada aula son toda la iluminación natural con que cuentan estos habitáculos, y el aislamiento tanto térmico como acústico presenta graves deficiencias. Además los continuos problemas de filtraciones de agua desde la cubierta oxidan los revestimientos y destrozan los trabajos infantiles albergados en el interior.

Estas patologías empeoran cuando se trata de zonas no atribuidas a un maestro concreto. Así las zonas comunes o los baños adolecen del mantenimiento que sería preciso y se observan zonas donde de baldosas de linóleo desprendidas, paramentos metálicos oxidados, sanitarios deteriorados... a pesar de los requerimientos de la dirección del centro.

Reconocemos la coincidencia con la categoría definida por Augustowsky (2003) como "la pared construida": "una visión general del aula permite reconocer que las paredes están cubiertas casi en su totalidad. Resulta evidente el contraste entre fuera y dentro del salón de clase, en una primera impresión la imagen resulta abrumadora, casi no hay sectores de pared vacíos" (Augustowsky, 2003, p. 44). Las conversaciones mantenidas con el profesorado nos aproximan a una mejor comprensión de la conformación de estos espacios. Las maestras argumentan que es la única forma de desvanecer la sensación de encierro en una caja metálica, y que por ello es preciso forrar las paredes. La estrategia de desplegar papel continuo de colores, sobre el que después se adhieren las sucesivas representaciones visuales, permite diferenciar zonas del paramento asociadas a distintas materias o proyectos. Además el resto de propiedades de "la pared construida" se distinguen también en esta escuela; como el hecho de que "lo que se ve en las paredes va cambiando permanentemente y acompaña los proyectos de clase" (p. 45), o que

la función que cumplen las paredes de este aula son: **Testigos-me-**

moria del proceso de trabajo (...). **Síntesis y evaluación permanente** del desarrollo de los proyectos y del proceso de cada uno de los alumnos/as. (...) **Estímulo** para seguir trabajando, a partir del análisis de la producción propia y de los pares. **Comunicación** fuera del grupo, (...). **Pertenencia** al grupo y el reconocimiento de los niños/as de su aula como un espacio para aprender (p. 46).

La constante mutación de trabajos se observa durante las sucesivas visitas en las que no solamente los adornos asociados a festividades (presentes en puertas, pasillos y fachadas) son sustituidos en varias ocasiones, sino que las labores de los tablones quedan desbancadas por actividades más recientes. Las imágenes se comprenden como testigos del proceso de trabajo y en ocasiones, quizás por ello, no son colgadas minuciosamente (pueden estar parcialmente giradas o con esquinas dobladas), pues en breve se intercambiarán. Un ejemplo de "estímulo" es el tablón de la lectura, donde los globos aerostáticos con la cara de cada niño y niña viajan hacia las nubes, un ascenso que cada estudiante gana conforme lee libros. Un ejemplo de pertenencia es el aula de 5

años, donde los “exploradores”, como se autocalifican, indagan con cada proyecto un nuevo país; algo que transforma por completo el aspecto de la clase periódicamente.



Figura 1. Imágenes del CEIP Cañada del Fenollar (de izquierda a derecha y de arriba abajo): adornos navideños decorando la entrada a conserjería, celebración de la festividad de la Comunidad Valenciana, tablón “estímulo” a la lectura de 1º de primaria, mapa de los “exploradores” de 5 años de infantil.

El análisis de la “matriz estética cotidiana” nos devuelve los siguiente datos. Las zonas verdes tienen una considerable presencia, tanto en todo el entorno circundante que es además una cañada, como en el interior de la parcela que presenta árboles de gran porte como pinos o eucaliptos (tendencia de una época donde primaba en el criterio de selección la rapidez de crecimiento de estas especies frente a la seguridad que ofrecieran). El estado en el que se encuentran estas áreas evidencian la falta de atención por parte de los servicios municipales de mantenimiento, pues no se trata de una jardinería estudiada y cuidada. Esta estética no invita a cuidar el medio ambiente ni incentiva estos valores en el alumnado. Otro factor negativo es la iluminación natural, ésta resulta insuficiente pues las aulas prefabricadas cuentan con una superficie mínima de huecos, a penas dos pequeñas ventanas (siendo una interior a la zona de pasillos).

Sin embargo se observa una gran preocupación por parte del profesorado en convertir el interior del edificio en un lugar amigable, cálido y acogedor. Esta conciencia se evidencia en el cuidado de los detalles, por ejemplo en los elementos decorativos presentes en la secretaría,

conserjería, dirección y aula de apoyo (botes de caramelos, marcos de fotos, cajitas y otros enseres); en un tablón lleno de fotografías del profesorado en encuentros amigables que mantienen fuera de la escuela y que se exhiben a modo de bienvenida al visitante a la entrada del edificio principal; en los colores alegres escogidos para pintar zonas como la biblioteca o la sala de informática; en el mobiliario de algunas aulas como la de 3 años o la dirección que se aleja de la estética uniforme escolar y se aproxima a la del hogar. Estos factores estéticos desarrollados por las maestras y maestros, incluso por la auxiliar de servicios (Eli, que desinteresada y voluntariamente participa de forma muy activa en iniciativas de índole visual), contribuyen a enriquecer la experiencia estética escolar cotidiana.



Los espacios de enseñanza y aprendizaje de este centro, debido a que son prefabricados y de reducidas dimensiones, resultan inflexibles a la hora de plantear adaptaciones según usos específicos o necesidades educativas variables. A penas si quiera es posible alterar la disposición del mobiliario dentro de las aulas, y para hacerlo es preciso apilar las mesas en el perímetro del habitáculo o amontonar las sillas cuando se requiere por ejemplo una zona diáfana.



lograr una mayor movilidad; pero sus dimensiones tampoco evitan el solape con las actividades de educación física que se desarrollan también en el mismo. Otras estancias como la biblioteca o la sala de profesores duplican sus usos y pueden convertirse en improvisado comedor de profesores, en sala de reuniones o en aula de apoyo.

El entorno sonoro de la escuela viene determinado por el emplazamiento en una zona rural de cañada pero lindando con una transitada carretera que une al pueblo cercano con la autovía. Es una mezcla de agradables sonidos provenientes de la naturaleza (canto de los pájaros, ladridos de perros, balidos de ovejas, movimiento de las hojas de los árboles zarandeadas por el viento) y

molestos zumbidos de los vehículos que transitan la carretera. Las maestras de educación infantil han desarrollado una gran habilidad para relacionar estos sonidos con las experiencias pedagógicas, e incluso los ruidos del camión de la basura son incorporados al proceso de enseñanza. También los olores del entorno son reconocidos por los escolares, que valoran por ejemplo las flores junto a las ventanas.

La organización y distribución de los distintos espacios escolares se asume con responsabilidad por los distintos miembros del centro; es una tarea asumida por todos y se respira un aire de confianza en los demás. La dirección se muestra flexible y tolerante. De este modo observamos por ejemplo que el profesor de educación física dota de colchonetas, potros, conos para patinar, pelotas y otros artículos el patio, no solo durante las actividades deportivas que él enseña; sino también en horario de recreo o durante las horas del comedor; y de la responsabilidad de su cuidado, despliegue y recogida participa también el alumnado e incluso los cuidadores del comedor. Las maestras deciden con libertad si en cualquier momento desean desarrollar una actividad en el patio, en los pasillos, en la bibliote-

ca o en cualquier otro lugar del centro; la clave del éxito parece residir en el tipo de relaciones interpersonales que han establecido entre este profesorado joven y activo; que a base de compartir experiencias, tiempo libre, comidas en el centro y otros momentos genera un diálogo fluido entre ellos. Durante las sucesivas visitas al centro, se observa por ejemplo como la decoración y remodelación es compartida por los diferentes integrantes (incluida la auxiliar de servicios) que en colaboración cuelgan estanterías, cambian las imágenes de los corchos o discuten sobre los colores de las paredes.

El **CEIP José Carlos Aguilera** recibe alumnado cuyos padres proceden de un número muy diverso de países. La explicación se encuentra en su emplazamiento: es uno de los centros educativos más próximos al centro urbano, y forma parte de un barrio residencial (Alipark) con una gran oferta de viviendas en alquiler. La multiculturalidad es comprendida desde el proyecto educativo como una riqueza, de manera que no es origen de conflictos ni de problemas de convivencia. Sin embargo no se han desarrollado estrategias para poner en valor las características individuales de los alumnos a favor de una comprensión global.

El edificio, construido en 1976 y ampliado en el año 2012, es de reducidas dimensiones. Al hallarse rodeado de bloques plurifamiliares sus necesidades de expansión solo se ven parcialmente resueltas cuando un cuartel militar colindante se derriba; lo cual permite ampliar la superficie del patio y así separar una zona de recreo para el alumnado de infantil. El sistema constructivo se corresponde con una tendencia de la época (al igual que el CEIP Cañada del Fenollar) que asemeja el volumen de los edificios escolares a las fábricas; con presencia de ventanas seriadas y de patrón constante, cerramientos de ladrillo, cubierta inclinada, austeridad en los acabados interiores y exteriores. Otra característica es el perímetro claramente diferenciado mediante vallas, a pesar de ello fuera del horario de clases, e incluso los fines de semana, los muchachos de los alrededores saltan al interior para jugar al fútbol. Las zonas verdes son escasas, y los árboles de reducido porte se distribuyen por el perímetro del cercado únicamente, de manera que el patio es un gran solárium revestido del negro asfalto que acumula todo el calor posible.

Una mirada a las aulas de primaria nos devuelve una sensación de orden y pulcri-

tud; pareciera que una norma no escrita regulara el modo en que deben ocuparse las paredes. De manera más acuciante si cabe, los corredores ofrecen una armonía extrema, las imágenes únicamente se ubican en los tablones dispuestos a tal fin o bien escrupulosamente distribuidos cuando están enmarcados. La ausencia de intervenciones en techos o ventanas (solo alguna puerta está intervenida plásticamente) nos habla de una comprensión del espacio alejada de las tendencias artísticas y arquitectónicas actuales que invitan a establecer una relación identitaria en forma de apropiación proclive a la estimulación del *enviroment*. “Este posicionamiento conservador consigue habituar a docentes y alumnado a una tipología muy tradicional en relación con la estética del aula, una tradición que aparece de este modo como un modelo único e inamovible” (Huerta, 2015a, p. 132). Desde la perspectiva del currículo oculto visual, podemos decir que el hecho de que haya un lugar para cada cosa y una cosa para cada lugar, transfiere, desde las paredes hacia los usuarios, una fuerte carga normativa; el mensaje es: hay un orden que cumplir. Ni siquiera el patio de infantil ofrece un panorama más flexible, carece de elementos de estimulación sensorial más allá de un sistema estandarizado de

columpio, no hay testigos (rastros de tiza en el suelo, juguetes escampados) o huellas del paso de preescolares por él.

Únicamente las aulas de infantil escapan de este rigor y sus paredes dialogan con el alumnado invitándoles a leer sobre ellas las rutinas o el clima del día, la estación del año, los contenidos que se están trabajando en el trimestre, los valores que priman... junto con un compendio de imágenes de carácter motivador, estimulante, lúdico y festivo; todas ellas acordes a la estética infantil contemporánea. El proceso de conformación de este imaginario, según las maestras de infantil, se desarrolla durante años. Es decir, la recopilación, preparación, adecuación pedagógica de las representaciones visuales es tan costosa que los resultados se atesoran y “estas aulas están cargadas con historia en una forma evidente y tangible: con materialidad acumulada” (Murray, 2015, p. 127).

Sin embargo las paredes de primaria de esta escuela podrían aprovecharse mejor desde el punto de vista didáctico. Un enfoque de “pared activa” como la definida por Augustowsky, (2003) podría “dar respuestas didácticas a la multiplicidad cultural y lingüística” (p. 46). Este modelo, en-

tiende las paredes como proveedoras de actividad, permite “descentralizar la actividad del aula de modo tal que los alumnos puedan trabajar de forma simultánea en distintas áreas, así como “atender los tiempos y características individuales de cada alumno” (p. 48). Y en los pasillos mediante paneles interactivos utilizados por varios cursos es posible “ampliar y diversificar el uso del espacio y generar una mayor autonomía en el trabajo y el desplazamiento de los alumnos/as por la escuela” (p. 48). Pues además “las áreas de corredores pueden ser utilizadas como lugares de exposiciones de los trabajos de los estudiantes” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 167). Dadas las reducidas dimensiones del centro este modelo sería muy recomendable.





Figura 2. Pasillos del CEIP José Carlos Aguilera.

Explorando la “matriz estética cotidiana” de este espacio educativo, llama poderosamente la atención la falta de una zona de reunión cómoda y cálida que pueda servir de encuentro eficaz para profesorado, alumnado y familias.

El diseño del espacio físico puede acoger –o dificultar– los encuentros, la comunicación y los vínculos, así como la disposición de las estructuras, objetos y actividades puede favorecer –o dificultar– la toma de decisiones, la resolución de problemas y el descubrimiento (Errázuriz-Larraín, 2015a, p. 96).

Por otro lado, la falta de toldos, estores u otros sistemas para regular la intensidad lumínica y el soleamiento, ocasionan grandes molestias en sus usuarios que se ven afectados por el deslumbramiento y el exceso de calor.

Otros factores como el color de los muros parece no haber sido alterado nunca, dos tonos (verde y beige) inundan todo el centro. Coincidiendo con las últimas visitas a esta escuela se observa una creciente preocupación por la estética desde el equipo directivo que les conduce a renovar el mobiliario de aula más deteriorado, y a la alteración de los colores de la valla en la zona de entrada (del verde colegial a cuatro tonos primarios saturados mucho más entusiastas para la bienvenida).

La falta de espacios para todos los usos que requiere esta y cualquier otra escuela, les ha obligado a entender de forma versátil el espacio; de manera que las funciones de estancias como la sala de profesores se llega a triplicar. El comedor o el patio, por ejemplo, se transforman en salones de actos cada festividad, final de trimestre o de curso para acoger los actos y obras teatrales. Este tipo de actividades se ven mermadas ante la falta de un espacio acondicionado adecuadamente y concebido para tal fin. El diseño de las escuelas requiere una comprensión mayor de las necesidades de aprendizaje, usos y costumbres que posibilite la flexibilidad del entorno educativo.

La escuela ha conseguido alejarse progresivamente de los espacios de ruido de la ciudad a los que se había visto expuesta cuando se realiza en el año 2012 la ampliación del patio. Acostumbrados a estar protegidos por un alto muro de piedra como barrera del sonido, cuando éste se derriba, el tránsito de los vehículos por la gran avenida con la que es limítrofe resultan molestos. La solución adoptada por la asociación de madres y padres consiste en plantar un perímetro de seto vegetal; esta alternativa obstaculiza también la visual y protege a los usuarios del centro de las miradas de los transeúntes, a la vez que reduce la exposición al soleamiento y convierte al patio en un lugar más bello. La escuela, de este modo, se concibe ajena a lo que acontece en la ciudad y reduce las posibilidades de relacionarse pedagógicamente con su entorno; como vemos el equilibrio entre seguridad y permeabilidad es difícil de alcanzar en los colegios.

Cualquier cambio organizativo, decorativo o de remodelación debe estar claramente convenido con el equipo directivo, aprobado y supervisado por el mismo. Las maestras manifiestan reacciones contrarias ante este tipo de administración, por un lado valoran la implicación que esto conlleva para los responsables últimos de las decisio-

nes, pero por otro lado, lamentan no gozar de mayor libertad y confianza para tomar iniciativas, mermándose progresivamente su voluntad de progreso, innovación y práctica activa. El clima jerárquico o tal vez excesivamente vertical dificulta la emergencia de iniciativas docentes de cambio por miedo al rechazo o al fracaso. Solamente en el interior de cada aula las maestras determinan con mayor libertad cómo distribuir en función de sus necesidades.

El **CEIP Maestro López Soria**, un Centro de Acción Educativa Singular, aborda el proyecto educativo desde la complejidad de contar con una gran proporción de la plantilla docente variable curso a curso. Esto dificulta la constitución de una filosofía común y es la dirección quien asume la pauta que estructura la funcionalidad del centro. Algunas de las ideas que se priorizan son la enseñanza de valores, la transmisión de hábitos de vida saludables, la creación de rutinas, y la corrección de conductas poco deseables en un entorno educativo.

Pero el edificio escolar se enclava entre las edificaciones que conforman el barrio José Antonio, un barrio de etnia gitana de algo más de cuatro manzanas que gira entorno a una rotonda central. Es por ello que las familias entienden la escuela como una prolongación de su casa, de sus calles, de sus zonas de encuentro. Este efecto de continuidad se traslada al patio, que puede ser visitado durante las horas no lectivas, a pesar de estar cerrado con altas vallas.

La construcción externamente permanece inalterada desde el año 1950 en que es levantada, y existen grandes problemas derivados de un mantenimiento dividido que corresponde al Ayuntamiento en el caso del colegio y a la *Consellería* en el caso de los edificios medianeros. Esto genera conflictos cuando a los patios caen objetos peligrosos o poco higiénicos desde las viviendas. Además las paredes cuentan con problemas de humedades por ascensión capilar que desprenden los revestimientos de los paramentos verticales constantemente. Desde el interior del inmueble la percepción es completamente opuesta, pues se observa una preocupación por mantener tremendamente limpias las instalaciones, conservado el mobiliario, e incluso se han tomado medidas de mejora del aislamiento térmico de las carpinterías, de las zonas de sombra

en el patio de infantil, de regulación de la iluminación natural mediante cortinas enrollables, entre otras.



Figura 3. Lindes del patio de infantil del CEIP Maestro López Soria, mediante edificaciones medianeras en deficiente estado de conservación.



Figura 4. Vidrios rotos de una ventana que cayeron al patio recientemente del CEIP Maestro López Soria.

Las zonas comunes congelan en el tiempo expresiones plásticas de antaño que formaron parte de intervenciones pictóricas sobre puertas o azulejos de corredores; hay toda una historia acumulada en las paredes que nos habla de un patrimonio preservado. El ambiente familiar de esta escuela es plausible, y resulta común encontrar bastantes vecinos, hermanos y primos entre las clases. Este factor puede ser incorporado positivamente para realizar comunidades de aprendizaje. En este sentido una mayor explotación de estas zonas es posible si se establecen “sectores de exhibición (...) compartidos por los diferentes cursos” (Augustowsky, 2003, p. 50) en los amplios pasillos. Y parece recomendable entender este “edificio escolar como ámbito compartido, como espacio público” (p. 53) invitando e involucrando a las familias en el proceso didáctico y por ende de forma progresiva en la utilización de las paredes y otros paramentos. El patio podría ser un buen punto de partida, pues ya es sobradamente *suyo*, suficientemente *externo*, pero realmente próximo al interior del colegio.

Las aulas son lugares espaciosos debido al escaso número de matriculados, y es posible contar con diversas zonas o

ambientes. “La distribución de las aulas se hace normalmente por áreas de trabajo, rincones” (Cepeda, et. al, 2010, p. 3). Esta estrategia de distribución del espacio se observa prácticamente en todas las clases tanto de primaria como de infantil. Gozan de una iluminación natural privilegiada gracias al número de ventanas y a la posibilidad de regular la intensidad con estores enrollables y persianas.

La conformación de las representaciones visuales en las paredes de primaria e infantil transmite perspectivas de afrontamiento diferente. Las maestras de infantil elaboran gran cantidad de materiales didácticos que despliegan en los muros; sin embargo en primaria parece que el sistema pierde importancia especialmente conforme se alcanzan cursos

superiores. La observación, como ocurre en otras escuelas, sugiere que el alumnado sigue “un esquema de trabajo rígido y poco colaborativo, donde la creatividad y autonomía no ocupan un lugar prioritario en el programa pedagógico” (Greene, 2015, p. 169). Debemos integrar a través del imaginario las problemáticas reales en nuestras acciones educativas (Huerta, 2014).

Respecto a la matriz estética cotidiana, entre los objetos que destacamos como factores estéticos que enriquecen la experiencia prosaica, se encuentran las cajas de música, instrumentos muy valorados por la comunidad gitana que forman parte de los útiles que se almacenan para uso escolar. Sin embargo la ausencia de vegetación, a penas alguna maceta y un

árbol de reducido porte a la entrada de la escuela, “enseñan” implícitamente una conexión excesivamente urbana y artificial con el entorno, o lo que es lo mismo, escasamente natural. Además los usos del muro del patio, llenos de grafismos, muestran la falta de respeto por la institución. En el interior del edificio no hay un uso intencionado de los colores para las paredes, y predomina un mismo tono neutro para todas ellas; solamente el alicatado de los pasillos rompe esa monotonía aunque le otorga a la atmósfera un aire hospitalario.

Hay que destacar de forma positiva la flexibilidad con que se emplea el aula de infantil de 3 años, que se adapta a las necesidades del centro transformándose en comedor al medio día para dar servicio a los más pequeños; o que se convierte en sala de teatro cuando son estas las necesidades de aprendizaje del grupo.

Este centro convive con los ruidos, músicas, diálogos y otros sonidos del barrio porque es imposible evitar que se cuele allí cuanto sale por las ventanas de los edificios que lo rodean (que no son solo voces, también objetos, sustancias peligrosas, olores...). Es precisa una reflexión sobre el posible aprovechamiento peda-

gógico de estos estímulos, a partir de los cuales podría generarse un debate sobre las conductas, los hábitos de vida, los valores necesarios como ciudadano y la mirada crítica hacia el entorno... Por ejemplo los escolares denuncian los malos olores que sufren en algunos rincones del patio, reconocen que el origen se halla en las visitas de jóvenes fuera del horario lectivo, pero esos mismos chavales que entran saltando la valla no hace muchos años fueron integrantes de este mismo centro, y sin embargo ahora no lo respetan ni lo sienten como propio. A esta escuela le es aplicable el consejo de Gairín Sallán (1995): "hay que considerar y revitalizar el carácter educativo que tienen espacios infrautilizados educativamente, como los patios, las zonas de recreo o los espacios internos aislados (finales de pasillos, zonas marginales de la edificación, etc.)" (p. 4).

Referencias bibliográficas

Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.



Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S. i Heredero, E. S. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educaçao*, 5(2).

De los Ríos, V. (2015). Mirar la sala de clases. Apuntes sobre la observación de fotografías de salas de primeros básicos de escuelas municipales en la comuna de Peñalolén. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible*, (pp. 177-189). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Errázuriz-Larraín, L. H. (2015a). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100.

Fernández Franco, F. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. *Escuela Abierta*, 13, 9-35.

Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de los espacios. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 39.

Greene, R. (2015). El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización. En L. Errázuriz, (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (157-176). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Gutiérrez Paz, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(54), 155-176.

Huerta, R. (2014). La diversitat sexual en la formació de mestres: el cinema com a argument creatiu. *Temps d'Educació*, 46, 231-246.

Huerta, R. (2015). Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos. En L. Errázuriz, (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (131-155). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México, Editorial Grijalbo.

Murray, M. (2015). Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible*, (pp. 121-129). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.♦

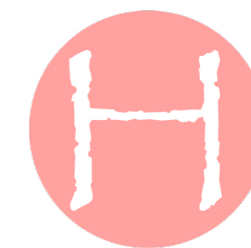
Apuesta por la Educación Musical, instrumental Orff y Pedagogía de la creación musical: Antonio Alcázar y el 'Con cierto Des-concierto' de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)

Musical education, Orff instrumental and pedagogy of the musical creation: Antonio Alcázar and the 'Con cierto Des-concierto' of the Faculty of Education of Cuenca (UCLM)

MARCO ANTONIO DE LA OSSA

Universidad de Castilla La Mancha

Historia



→ Recibido 05/04/2017
✓ Aceptado 11/07/2017

Resumen

Antonio Alcázar ideó en 1996 una propuesta didáctica dirigida a los escolares de Cuenca y provincia que fue protagonizada por sus alumnos de la especialidad de Educación Musical de la Escuela Universitaria del Profesorado de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha). De forma previa, el profesor organizó un taller dirigido a los futuros maestros. Así, bajo su dirección, idea original, arreglos, selección del repertorio y a partir de varios montajes que reunían diferentes piezas interpretadas con el instrumental Orff y del empleo de distintos objetos y materiales sonoros de uso cotidiano que tomaban como base la Pedagogía de la creación musical, se diseñaron distintos conciertos que fueron disfrutados entre 1996 y 2001 por más de doce mil niños. Su título, 'Con cierto Des-concierto'.

En ellos, los estudiantes, a través del canto, la práctica instrumental, el movimiento, la audición activa, la exploración sonora y muy distintas iniciativas creativas y otras muchas actividades invitaron a los asistentes a un recorrido por muy diferentes ambientes, atmósferas, sensaciones, sentimientos e idiomas a través de músicas de muy variadas latitudes en un divertido, sorpresivo y sorprendente viaje musical por el mundo. Pasados cerca de veinte años, en febrero de 2017 se decidió realizar una nueva reunión y celebrar el aniversario del 'Con cierto Des-concierto'. De esta manera, se congregaron más de cincuenta maestros, antiguos estudiantes de la diplomatura de Maestro en Educación Musical, que habían formado parte de alguna de las primeras seis ediciones. En consecuencia, se llevaron a cabo ocho conciertos a los que asistieron cerca de mil ochocientos niños, muchos de ellos matriculados en colegios en los que los propios docentes impartían clase.

Palabras clave

Antonio Alcázar · Instrumental Orff · Concierto didáctico ·
Con cierto Des-concierto · Pedagogía de la creación musical

Abstract

Antonio Alcázar devised in 1996 a didactic proposal directed to the students of Cuenca and province that was carried out by his students of the specialty of Music Education of the University School of the Teachers of Cuenca (University of Castilla-La Mancha). Previously, the teacher organized a workshop aimed at future teachers. Thus, under his direction, original idea, arrangements, selection of the repertoire and from several assemblages that started of different pieces interpreted with the instrumental Orff and of the use of different objects and sound materials of daily use, taking as base the Pedagogy of the creation Musical, different concerts were designed that were enjoyed between 1996 and 2001 by more than twelve thousand children. Its title, 'Con cierto Des-concierto' ('With Certain Des-concert'). In them, students, through singing, instrumental practice, movement, active listening, sound exploration and very different creative initiatives and many other activities invited the participants to a journey through very different atmospheres, sensations, feelings and languages through music from very varied latitudes in a fun and surprising musical journey around the world.

After nearly twenty years, in February 2017, it was decided to hold a new meeting and celebrate the anniversary of the 'Con cierto Des-concierto'. In this way, more than fifty teachers, former students of the career of Music Education, who had been part of one of the first six editions, were assembled. As a result, eight concerts were held, attended by nearly 1,800 children, many of whom were enrolled in colleges in which the teachers themselves taught.

Keywords

Antonio Alcázar · Orff instrumental · Didactic concert ·
Con cierto Des-concierto · Pedagogy of musical creation

1. Génesis y objetivos: acercamiento al 'Con cierto des-concierto'

El objetivo primordial: proporcionar una experiencia artística y vital en cada concierto; intentar que los espectadores experimentaran un cambio y sintieran la vibración interna que produce el disfrute de los edenes musicales, incluso enfrentarlos con aquello que en principio no quieren, hacerles pensar. Es decir, a través de la música, sacar a flote lo mejor de nosotros mismos (Palacios, 2015: 9).

“Carillones, cascabeles, mucha ilusión y una pequeña dosis de sorpresa son los ingredientes de este desconcierto. La música es capaz de hacernos sentir a todos que algo bello nos recorre por fuera y por dentro. Ojalá consigamos que ese delicioso caos al menos nos roce”. Este era el texto que, impreso en el programa de mano, recibía a los niños que acudieron a presenciar el primer 'Con cierto Des-concierto' en 1996; también acompañó a los cerca de mil ochocientos niños que asistieron a la celebración de su vigésimo aniversario en Cuenca en 2017.

Esta propuesta didáctica, ideada por Antonio Alcázar, Profesor Titular en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha), ha sido disfrutada en global por más de doce mil niños y trescientos estudiantes de Magisterio de la antigua especialidad de Educación Musical en sus seis primeras ediciones, que tuvieron lugar entre 1996 y 2001. Tiempo después y a modo de conmemoración y reunión, más de cincuenta maestros de Educación Musical en activo que anteriormente habían participado en alguna edición del 'Con cierto Des-concierto' retomaron la iniciativa.

Como apuntamos, la base del proyecto parte de la iniciativa y perfil pedagógico y musical de Antonio Alcázar. Pianista y diplomado en Magisterio por la Universidad Autónoma de Madrid, se doctoró en la Facultad de Bellas Artes de Cuenca. Antes, fue profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (1987 a 1992) y, desde 1993 hasta nuestros días, imparte docencia en la Universidad de Castilla-La Mancha, más en concreto en la Facultad de Educación de Cuenca, dentro del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sus líneas de trabajo e investigación se centran, por un lado, en el desarrollo de estrategias, materiales y recursos didácticos alrededor de la creación sonora, el instrumental Orff, las músicas experimentales y los medios electroacústicos; por otro, se aproximan al análisis perceptivo de las músicas electroacústicas.

Así, ha publicado artículos y capítulos de libros en publicaciones especializadas nacionales e internacionales, y es editor, coautor o autor de varios libros. Además, ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha impartido más de cuarenta cursos y seminarios en España e Italia. En otro orden, ha adaptado y compuesto música para distintos montajes de teatro experimental y vídeo, y ha estrenado varias obras de música electroacústica. En este sentido, es responsable de la creación del Taller de Informática y Electroacústica Musical (TIEM) en la Facultad de Educación de Cuenca.



Como comentamos, en 1996 decidió poner en práctica algunas de sus ideas y pensamiento pedagógico musical, reflejados en las asignaturas que trabajaba en las clases como docente. Para él,

La música, además de desarrollar un sentido del orden, un sentido social, un sentido estético, una autoestima, tiene un valor que es insustituible. La música, como la plástica, son lenguajes y nos permiten expresar cosas que de otra forma no podríamos expresar. Lo que nosotros exteriorizamos a través de la música y lo que sentimos escuchándola no lo podemos expresar ni sentir con otro medio. Cuando contemplamos una creación visual o leemos una narración o una poesía, estamos también sintiendo cosas, pero cada una va por un canal distinto y el canal por el que percibimos o producimos música es único e irremplazable. Por eso, es fundamental que los niños desarrollen ese sentido artístico tanto a la hora de escuchar como a la hora de hacer música y de interpretar. Y, en este sentido, el instrumental Orff de uno de los medios más adecuados (Gutiérrez, 2017: online).

De esta manera, ideó y preparó para y junto a sus alumnos un concierto dirigido a la comunidad educativa conquense. Gracias a sus inquietudes y a la labor que venía desarrollando desde que comenzó como docente en la universidad y en una notable cantidad de cursos, congresos y eventos, había compuesto, elaborado y recopilado una gran cantidad de materiales muy diversos y de gran calidad que reunían instrumentaciones diversas para conjunto instrumental Orff, audiciones activas, danzas...

Alcázar impulsó un concierto didáctico dirigido a escolares e interpretado por futuros maestros que se convertían en los actores principales, ya que tenían que tocar, bailar y comunicarse musicalmente en grupo con un amplio auditorio de niños. En consecuencia y de una forma lúdica, activa, participativa y comunitaria, conocían de primera mano las actividades, características, entresijos, objetivos y relevancia de un evento de este tipo; al tiempo, interpretaban y manejaban un variado repertorio de obras adecuadas pedagógica, musical y psicológicamente para los pequeños auditores.

Además, el compañerismo, la diversión y la unión de los distintos grupos de

alumnos que participaron, sumados a la rica y creativa experiencia que supuso para ellos, son también reseñables y muy importantes. Como indicó Cañas,

Las acciones educativas organizadas desde las instituciones musicales, entre ellas el concierto didáctico en sus diferentes formatos, se constituyen como experiencia clave en los procesos educativos ligados a la interpretación musical. Es una oportunidad para experimentar la relación con la música: emoción, imaginación, aprendizaje... Además del valor educativo intrínseco al propio concierto, generan e implican a quienes participan en ellos en dinámicas de trabajo que dejan huella en su educación y en sus vidas (2015: 24).

Pero, ¿qué se entiende por concierto didáctico? Para Virginia Sánchez,

...es una actividad con una clara intencionalidad pedagógica que tiene como eje central la música en vivo. Se trata de una actividad planificada que se desarrolla tanto en contextos educativos formales (escuelas, institutos, conservatorios,

etc.) como no formales (teatros, salas de conciertos, museos, etc.) y en la que debe (o debería) imponerse la denominación de “concierto educativo”, pero en cualquier caso se refiere a la misma modalidad de concierto (2016: 77).

En cuanto a los niños asistentes a los que va dirigido, no hay que olvidar que

Quizá para algunos sea la primera vez que acuden a un evento musical de estas características, por lo que hay que procurar que este primer acercamiento deje una agradable sensación. Más que potenciar la transmisión de unos contenidos, nos interesa la vivencia del concierto (Sánchez, Marín, 2009: 122).

De forma implícita y explícita, la importancia de la vivencia de la música en directo en el colegio y la apertura musical a muy diferentes propuestas realizadas con instrumentos que se utilizan en la educación son básicos en el ‘Con cierto Des-concierto’. En definitiva, se pretende acercar la música a la escuela mediante la utilización de recursos materiales y pedagógicos apropiados para los escolares. Para Alcázar,

La idea que tenemos es, por una parte mostrar una manera de hacer música, de entender la música; una música que sea activa y creativa. Es la orientación en la que nosotros trabajamos la música con los maestros en la Facultad de Educación. Por otra parte, se trata también de mostrar a los niños algunos materiales de trabajo y un instrumental con el que ellos pueden hacer música en la escuela (Gutiérrez, 2017 online).

De esta manera, se subraya la idea de que la Educación Musical desarrolla en el niño capacidades específicas de percepción y de expresión que es necesario potenciar y concretar a través de medios adecuados. Además, también se tiene en cuenta el hecho de que la pedagogía musical está orientada por la tendencia de guiar a los alumnos hacia la experiencia directa: imitar-tocar-improvisar-buscar-relacionar-descubrir. Por tanto, se entiende no sólo como actividad lúdica, sino también como un vehículo para adquirir la capacidad de organizar el discurso sonoro, momento preparatorio al acceso a la sintaxis musical.

Otro de los objetivos principales es “favorecer la implicación del futuro profesor-



rado de música en actividades pedagógicas de este tipo y convencerlos de los grandes beneficios educativos que reportan” (Sánchez, Marín, 2009: 120). Por diferentes factores y tal como narra Fernando Palacios, también es una experiencia de gran relevancia para los niños:

Nada es comparable a salir de la escuela para asistir a un concierto. Sobre esa ruptura de la rutina escolar planea un aire de novedad e ilusión que inyecta vigor y abre perspectiva de felicidad. Una salida extraescolar a un concierto no es simplemente un paréntesis en la uniformidad diaria, sino que representa la transformación de una mañana cualquiera en una burbuja de tiempo de imprevisibles consecuencias. Algo importante se va a producir (2015: 13).

Por supuesto, esta propuesta emana de una idea clara y de una pedagogía que se construye sobre claros valores que subrayan las premisas indicadas por Cañas sobre cómo debe estructurarse, bajo su juicio, un concierto didáctico:

- Elaborado y desarrollado por un departamento o servicio educativo integrado por especialistas con alta cualificación y experiencia, educativa y musical.
- Dotado con recursos suficientes y capacidad de intervención efectiva.
- Con una intencionalidad específica, clara y manifiesta de abordar el encuentro de música, intérpretes y jóvenes desde una perspectiva plenamente educadora.
- Que reconozca la importancia del rol educador dentro de la propia estructura de la institución, a todos los niveles.
- Que incorpore elementos de clarificación, decantación y consolidación de iniciativas realmente valiosas en la perspectiva de una educación de calidad.
- Con definición y planificación de objetivos, metodología, recursos,

actividades y, muy importante, de evaluación (Cañas, 2015: 25).

Además y siguiendo a este autor, subyace

- La idea de que la música es un elemento educativo de primer orden a causa de sus valores y su potencialidad.
- El convencimiento de que los conciertos y actividades para centros educativos, familias y otros colectivos son una parte clave y esencial de nuestra propuesta artística y social (Cañas, 2015: 26).

También podemos enumerar otros objetivos que sumar a los anteriormente expuestos. Algunos de ellos serían:

- 1) Disfrutar de la música en vivo.
- 2) Favorecer la adquisición de contenidos musicales diversos.
- 3) Estimular la curiosidad por la figura del intérprete u otras profesiones musicales.
- 4) Crear hábitos de asistencia periódica a conciertos y otros eventos artísticos (Sánchez, 2016: 77).

En cuanto a los rasgos del 'Con cierto Des-concierto', va dirigido principalmente a escolares de la etapa de Educación Primaria. Desde su idea original, los niños son parte integrante del concierto, ya que participan de forma directa en el desarrollo en forma de acompañamiento de percusión corporal, canto, utilización de objetos sonoros, gestos y movimientos, ostinatos, colaboración en el escenario, imitaciones... No hay que olvidar el hecho de que los pequeños, como subraya Alcázar, son un público muy exigente:

Ellos saben reconocer cuando una cosa está bien hecha o no. Tienen una idea estética y artística y reconocen donde está la belleza; los niños son muy listos. Además, cada día tienen más referencias; los chicos de hoy en día han escuchado montones de músicas procedentes de todas partes porque tienen en su mano internet y están con YouTube todo el día (Gutiérrez, 2017: online).

Uno de los ejes estructurales del 'Con cierto Des-concierto' es el trabajo con los estudiantes universitarios, que se convierten en intérpretes y conocedores/divulgadores del repertorio. Además, se remarcan los efectos positivos de la prác-



tica musical en grupo y se asimila la técnica básica de los instrumentos que forman parte de la orquesta instrumental Orff, diferentes tipos de instrumentaciones y otras muchas actividades.

En la mayoría de ediciones intervino un presentador, que sirve de nexo entre la propuesta, los ejecutantes y el público. En este sentido, la colaboración entre músicos, organizadores, presentador, director, maestros, instituciones y colegios ha sido muy positiva. Del mismo modo, no solo se trabajan contenidos musicales y culturales, sino que se potencian muchos otros relacionados con hábitos sociales: puntualidad, silencio, valoración del trabajo en equipo...

Tal y como sucede con los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza, uno de los secretos de su éxito es el hecho de que

...ha dependido siempre de la relación entre los diferentes sujetos participantes en la experiencia: los músicos, el presentador, los profesores y el público escolar. La comunicación entre estos cuatro agentes antes, a lo largo y después del concierto contribuye una de las claves para conseguir un desarrollo óptimo (Sánchez, Marín, 2009: 121).

La propuesta, de una duración reducida (poco más de una hora de extensión),

alude a la atención de los niños, que puede perderse si se supera esa temporalidad. Así, se prefirió

...una escucha atenta en un periodo breve de tiempo a una escucha distraída y relajada en un espacio de tiempo más largo. Mientras que lo primero dejará, seguramente, una buena impresión en el ánimo del alumno, lo segundo no hará más que aburrir y cansarlo (Sánchez, Marín, 2009: 120).

La asistencia es completamente gratuita para los centros escolares, y ni los intérpretes, organizadores o director cobran por su labor. Las subvenciones y ayudas que se consiguen se emplean únicamente en la compra de instrumental y otros materiales para el aula de música de la Facultad de Educación de Cuenca.



Además, se subrayaron y ampliaron la cercanía, buenas relaciones, el respeto y la admiración que se establecían entre Antonio Alcázar y sus alumnos. Al mismo tiempo, este buen ambiente se traducía y proyectaba en los niños y en los docentes de los colegios que acudían a presenciar el evento. En su práctica totalidad, también se divertían, participaban activamente y apreciaban la calidad, frescura e interés del recital.

La sorpresa y la sonrisa son otras de las claves del concierto: cada nueva canción presentaba novedades en forma de instrumentos convencionales que se sumaban a la orquesta Orff, aparición de solistas, cantantes, bailes, acompañamientos, personajes, disfraces, dramatizaciones, referencias a países, regiones, movimientos, instantes humorísticos...

De la misma manera, se intenta variar la atmósfera y sonoridad en las distintas canciones que articulan el programa del recital. Así y además de jugar con la paleta instrumental, se emplean distintas armonías y grupos instrumentales. Por supuesto, se aprovechan e introducen otros instrumentos que son habitualmente interpretados por alguno de los estudiantes y maestros, que además aportan una



mayor riqueza organológica. En consecuencia, se tiene en cuenta lo apuntado por Sánchez en el sentido de que "la variedad tímbrica y la combinación de diferentes plantillas en el mismo concierto es otra estrategia frecuente para prolongar la concentración auditiva" (2016: 81).

En definitiva, se trata de una labor de una enorme importancia que, sin duda, posee una gran relevancia divulgativa, educativa, formativa, musical y social, ya que "contribuye a la mejora de la Educación Musical y a la mejora de la sociedad en general. Porque la música educa y la música hace personas. Y la educación y las personas son la base de nuestra sociedad" (Malagarriga, 2008: 44-45).

En otro orden, en ocasiones se habla de los niños y jóvenes como el auditorio del futuro al que hay que formar para que, de adultos, se conviertan en el público de diversas actividades musicales. Esta idea les relega de las programaciones actua-

les: los programadores deberían contar y pensar en ellos como activos a los que atender, formar y a los que satisfacer sus necesidades culturales y musicales con propuestas diversas y variadas. Por supuesto, quizá ellos puedan cambiar la sociedad y la situación de la música y de la Educación Musical:

Los niños que en estos momentos asisten a conciertos de calidad, hacen música con regularidad en la escuela y en casa disfrutan de la presencia de la música, son los que cuando sean adultos darán la vuelta a todo el sistema. Si esto se produce, ya no habrá marcha atrás. La Educación Musical de nuestro entorno tendrá, como todos deseamos, mucha más normalidad y profundidad (Malagarriga, 2008: 45).

2. El instrumental Orff

El trabajo de Carl Orff y la recopilación y elaboración que desarrolló de un conjunto instrumental dirigido a colegios e institutos con grandes posibilidades pedagógicas son la base de la mayor parte de ediciones del 'Con cierto Des-concierto' y de un apartado de la pedagogía y meto-

dología de Antonio Alcázar, que subraya así sus cualidades y su calidad:

Si se maneja bien, este instrumental tiene la posibilidad de hacer músicas muy diferentes. Aunque inicialmente parece un instrumental sencillo, que lo es, sin embargo tiene una paleta tímbrica muy abierta. Cuando Carl Orff concibió este instrumental tomó como referencia instrumentos de procedencias muy distintas: los xilófonos, a partir de las marimbas que se utilizan en Hispanoamérica y también existen en África; los metalófonos provienen de toda la tradición de láminas que hay por Oriente; los carillones, de la tradición centroeuropea de carillones y campanarios... Por ello, con este instrumental tenemos la posibilidad de hacer sonidos y temas de procedencia muy distinta (Gutiérrez, 2017: online).

Con respecto a Carl Orff, nacido en Múnich en 1895, cursó en primer lugar estudios de piano, órgano y violonchelo en la Academie der Tonkunst de su ciudad. En su hogar se interpretaba habitualmente música de cámara, y frecuentemente asistía a conciertos y representaciones operís-

ticas. Quizá espolado por este contacto directo con la música, “antes de terminar la educación secundaria ya había editado sus primeras canciones sin tener conocimientos de armonía. De la misma manera, escribió un cantata sobre Zarathustra” (Ossa, 2011: 27).

Tras estudiar en el conservatorio, en dos periodos diferentes, 1915-17 y 1918-19, trabajó como director de orquestas teatrales, a excepción de un lapso de tiempo en el que se enroló en el ejército. Más tarde se dedicó a la investigación, centrándose sobre todo en la naturaleza del sonido y del ritmo, así como en las relaciones entre música y movimiento corporal. En parte resultado de estos estudios, vieron la luz

...sus teorías sobre la enseñanza de la música, que expuso en una obra titulada *Schulwerk (Trabajo escolar)*, en la que se concede especial importancia a la Educación Musical de los niños. Por tanto, la música para niños de Orff (1930-1935) es un vasto compendio para uso en los jardines de infancia, guarderías, escuelas primarias y otras instituciones similares (Ossa, 2011: 38).



Al término de la Segunda Guerra Mundial, la Compañía de Radiodifusión Bávara se puso en contacto con Orff para proponerle la realización de una serie de programas de televisión musicales hechos y dirigidos por niños. Las emisiones comenzaron en septiembre de 1948 y duraron ocho años. Este trabajo le abrió la posibilidad de publicar de forma gradual entre 1950 y 1954 y bajo su enfoque pedagógico una serie de colecciones básicas, *Music For Kinder*, que servirían de base para un trabajo posterior mucho más completo, llamado *Orff-Schulwerk*. Después, en 1961, creó en Salzburgo un centro para la difusión a nivel mundial de su método pedagógico, en el que destaca un planteamiento educativo “eminente activo, ya que parte de la base de que la mejor enseñanza musical es aquella en la que el niño participa y crea” (Ossa, 2011: 38).

La verdadera importancia internacional de Orff radica en la difusión del conjunto instrumental que recopiló e ideó basándose en otros ya existentes en culturas no occidentales de África y Oceanía. Se trata de un material didáctico muy aceptado en Europa que se emplea en una gran cantidad de centros educativos en España. También cuenta con la voz, la percusión corporal, los instrumentos de construcción propia y otros instrumentos acústicos o electrónicos. De esta forma,

Tuvo en cuenta su facilidad para ser interpretados por los niños, su tímbrica y coloratura y la versatilidad para expresar ideas musicales, estimular la danza y la improvisación. Están contruidos de forma que sus cualidades tonales son similares a las características psicológicas de los escolares, inspirados en una orques-

ta de Java, la del gamelán. Permiten muchas posibilidades de contrastes y coloratura en función de la combinación de los instrumentos (Ossa, 2011: 38).

En definitiva, la orquesta escolar Orff estaría compuesta por instrumentos de afinación indeterminada y otros de afinación determinada, láminas o placas a los que también podríamos unir los de construcción propia o cotidiáfonos:

Se llaman así porque están formados por unas láminas de madera y

metal superpuestas sobre una caja de resonancia. También se construyen otros de teclas o láminas sueltas adosadas a una caja de resonancia individual. Los sonidos que producen son afinados, por lo que se pueden abordar aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, expresivos, tímbricos y de forma. También presentan la posibilidad de cambiar la tonalidad y realizar improvisaciones melódicas, además de trabajar la coordinación óculo-manual, la lateralidad y las nociones espaciales. La principal ventaja de estos instrumentos (xilófonos,

metalófonos y carillones) es su fácil manejo, su versatilidad, simplicidad y la motivación que despiertan en los niños (Ossa, 2015: 22-23).

En los instrumentos de afinación indeterminada podemos encontrar cuatro familias: metales, con un sonido largo (triángulo, plato, cencerro, cascabeles...), maderas, con un sonido seco (claves, caja tubular simple y doble, caja china, temple-block, güiro...), membranas, de sonido retumbante (panderos, bongoes, bombo, caja, timbales...) e híbridos o "anfíbios" (maracas, aro, pandereta, sambina...).

En cuanto a los de afinación determinada, láminas o placas, contamos con los carillones (soprano y contralto), que poseen un carácter alegre y ligero, los metalófonos (soprano, contralto y bajo), que se caracterizan por una resonancia larga e intensa, y los xilófonos (soprano, contralto y bajo), con un color sonoro dulce y seco. Su tesitura es la siguiente:

- Xilófono y metalófono bajo: do 2 a la 3.
- Xilófono y metalófono contralto: do 3 a la 4.

- Xilófono, carillón contralto y metalófono soprano: do 4 a la 5.
- Carillón soprano: do 5 a la 6.

Podemos indicar también algunos fundamentos didácticos para su empleo en las clases de Educación Musical, ya que se presentan como un soporte más que adecuado para el trabajo armónico a través de pequeñas armonizaciones y acompañamientos, discriminación de alturas, apoyo a la lectura musical, formación de piezas instrumentales, sonorización de personajes, historias y cuentos, canciones, flauta, audiciones, instrumentos de afinación indeterminada, percusión corporal, dramatizaciones, representaciones, improvisaciones, trabajo interválico, rítmico.... Además de su carácter adecuado, cercano y manejable para los niños y los adultos,

- a) La ejecución es fácil e inmediata, y no es necesario tener que someterse a complicados ejercicios técnicos.
- b) Favorece el principio de actividad para trabajar tanto la formación melódica y rítmica como la formación armónica y la forma musical.



- c) Su uso es percibido por los niños de una manera lúdica.
- d) El juego instrumental enriquece la expresión vocal, permitiendo que todos participen de la actividad musical en periodos en que puede disminuir el gusto por el canto.
- e) Ofrece una experiencia musical comunitaria, en donde cada niño se siente importante y contribuye a la totalidad.
- f) Es un medio adecuado para trabajar y desarrollar la improvisación y la creatividad.
- g) En cuanto a las posibilidades tímbricas y expresivas, contiene una paleta sonora amplia y diversa.

En este sentido, no hay que olvidar el hecho de que las placas son fácilmente extraíbles e intercambiables, ya que

...permiten al alumno la identificación de cada nota con un objeto individual, tangible e intercambiable. Así, se concretiza el carácter abstracto de las alturas musicales. Una vez hecha esta identificación, la plasmación por escrito de dichas alturas mediante notas en un pentagrama resulta un paso mucho más evidente, lógico y comprensible para ellos (Ossa, 2015: 130).

Además de en un buen número de manuales y artículos, Antonio Alcázar reunió parte de su trabajo en este ámbito en su más que recomendable libro *88 temas para voz e instrumental Orff. Materiales didácticos para la Educación Musical en primaria y secundaria* (Mundimúsica Ediciones, Madrid, 1999), en el que se incluyen una gran cantidad de canciones y melodías armonizadas y arregladas por el pedagogo conquense para este conjunto y dirigidas a su utilización en colegios e institutos. Este manual es base del 'Con cierto Des-concierto', ya que muchas de las piezas que forman parte de su programa han sido extraídas del mismo.

3. La pedagogía de la creación musical en el aula y en el concierto

La música es un juego de niños: este título debe tomarse absolutamente en serio. He aquí una definición de la música que, si se demostrase cierta... facilitaría enormemente el trabajo de los educadores. En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, tendrán la tarea de incitar a los niños a hacer lo que ellos ya hacen... En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical (Delalande, 1995: 3).

Otra de las vertientes de la metodología y pensamiento didáctico-musical de Antonio Alcázar es la que dedica a la llamada Pedagogía de la creación musical, en buena parte plasmada en varios artículos muy recomendables que aparecen citados en el apartado final de referencias bibliográficas. Además de en sus clases, se trasladó de forma evidente a los 'Con cierto Des-concierto' de los años 2000 y 2001.

Con este término, creado por Inmaculada Cárdenas y que se refleja en su libro *Evolución de la Educación Musical. La Pedagogía de la creación musical* (2003), aparecen descritas las líneas principales de esta corriente, que surgió de un movimiento renovador llamado 'Pédagogie Musical d'Éveil':

Surge en Francia en los años setenta del siglo pasado alrededor del GRM (Groupe Recherches Musicales), centro de creación e investigación musical fundado por Pierre Schaeffer y cuya actividad gira alrededor de la *música concreta*. En él, François Delalande promueve las primeras investigaciones y seminarios comienza a emerger una nueva perspectiva sobre la Educación Musical como consecuencia de las implicaciones pedagógicas irradiadas por la música concreta (Alcázar, 2010: 82).

La Pedagogía de la creación musical se inscribe en una línea renovadora que fue apareciendo a finales del siglo XX y principios del XXI y que pretendía ampliar lo propuesto en las metodologías que aparecieron en la primera mitad del siglo XX, entre ellas la de Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems o Martenot, entre otros. Entre estas propuestas inno-

vadoras, se incluyen las de Self, Paynter, Schafer, Dennis, Saitta, Thompson, Piatti o Delalande. Estos autores “conciben lo sonoro como medio para el juego creativo y lo aprovechan como vehículo que permite hacer aflorar la capacidad expresiva que todos poseemos” (Alcázar, 2013: 17).

Para este núcleo de pedagogos, algunos de ellos también compositores, el objetivo principal no es adquirir el lenguaje musical o lograr una notable técnica instrumental, sino que resulta más oportuno plantear

...montajes y actividades que aprovechan el entorno sonoro, estimulan la imaginación individual y colectiva, promueven una relación interdisciplinar con otros campos estéticos o artísticos y colocan al alumno en el centro de un proceso en donde interesa *hacer*, producir,

manipular, probar; un proceso fáctico de selección y aportación de soluciones que poco a poco adquiere el carácter de auténtica creación musical. Por otra parte, una actividad orientada en este sentido prepara y dispone al alumnado para una recepción y apreciación activa de las obras musicales contemporáneas (Alcázar, 2008: 26).

No debemos olvidar que el concepto de música que se propone, amplía y revitaliza notablemente los actuales límites en los que se mueve la educación musical. Así, la concepción mayoritaria se limita a “un sistema notado, que tiene a la música europea como centro y cuyo marco temporal se ciñe al periodo comprendido entre el siglo XV a principios del siglo XX” (Alcázar, 2008: 31). Por ello y en buena parte, la Educación Musical al uso se centra únicamente en la música culta

occidental y en las músicas populares dedicadas a la infancia en Europa. En consecuencia, se ha orientado

...hacia la adquisición de conocimientos y destrezas ligados al lenguaje musical tradicional, a su escritura y al uso convencional de los instrumentos escolares habituales –flauta, instrumental Orff-. Es decir, centra –y con ello limita prematuramente- las capacidades perceptivas y expresivas del alumnado a un marco musical restringido: el sistema tonal, dominado por una sintaxis, una gramática y una estética musicales derivadas del repertorio citado (Alcázar, 2008: 30).

Sin embargo, hablar hoy día de educación musical o educación sonora desde esta perspectiva supone un cambio significativo: por una parte, el desarrollo de distintas manifestaciones de lo sonoro y, por otra, la apertura de canales expresivos que posibiliten expresar el potencial creativo que todos poseemos.

En otro orden, la noción de creatividad posee una gran relevancia, ya que no es monopolio únicamente de artistas o genios, sino que todo el mundo la tiene.

Además, “la creatividad es educable, puede ser estimulada y desarrollada mediante procedimientos adecuados” (Alcázar, 2013: 16).

Según Alcázar, algunos de los principios más significativos de esta corriente pedagógica son:

- Desde un punto de vista psicopedagógico, está en sintonía con la evolución espontánea del niño.
- Desde un enfoque histórico-estético, amplía el concepto de música y se abre a todas las músicas desde una perspectiva contemporánea y renovadora.
- Desde una perspectiva individual –y también social-, desarrolla en la persona las competencias que posee quien “es músico” unas capacidades más centradas en las vivencias que en el aprendizaje de nociones (Alcázar, 2010: 48-49).

También hay que tener en cuenta otros rasgos de gran importancia. Uno de ellos es la apertura del horizonte estético-musical, lo que implica una ampliación del concepto de música, como ya hemos mencionado. Además, cabe subrayar que



se trata de una pedagogía de las conductas musicales, ya que, como apuntó Delalande, en cualquier cultura y época, “en todas sus prácticas aparecen tres componentes conductuales: *una habilidad senso-motriz, una dimensión simbólica que se añade y una forma de juego combinatorio*” (Alcázar, 2013: 20). En consecuencia, son las conductas musicales el vínculo común y universal entre las personas que hacen y escuchan música y no los lenguajes, géneros o estilos que practican.

Del mismo modo, cabe reseñar la íntima relación de la Pedagogía de la creación musical con la música concreta, en la que

...el proceso compositivo que se sigue es un proceso “concreto”, en cuanto que los compositores seleccionan y emplean sonidos tangibles, de cualquier mediante un acercamiento experimental y real a la propia materia sonora. Posteriormente estos sonidos se graban con lo que algo de naturaleza efímera queda fijado, se mezclan y se espacializan y difunden a través de altavoces, siempre en diálogo constante con la materia sónica (Alcázar, 2013: 18).

Se trata, por tanto, de una aproximación experimental o empírica al sonido que, de alguna manera, podemos relacionar con el interés espontáneo e innato que siente el niño -y, en realidad, todos- hacia la exploración sonora. En sus artículos, el congresante describe el trabajo que desarrolló en diferentes asignaturas que impartía en la antigua Escuela Universitaria ‘Fray Luis de León’ de la ciudad Patrimonio de la Humanidad, dentro de los estudios de maestro por la especialidad de Educación Musical, y posteriormente en la Facultad de Educación de Cuenca, en la Mención de Música. Así,

..he tratado de abrir nuevas perspectivas que, lejos de restringir o coartar, impulsasen sus capacidades de expresión y creación y, de manera diferida e indirecta, repercutiesen en los niños en su posterior labor docente. Ello no implica en modo alguno que no se aborden los conocimientos y las prácticas ligados a las metodologías activas... Sin embargo, en igualdad de condiciones, se muestran a los alumnos universitarios vías alternativas para trabajar la música en la escuela de otra manera, basándose en otros modelos pedagógicos y didácticos (Alcázar, 2010: 86).

En definitiva, no solo se intenta abrir la mentalidad, metodología y visión de la música y de la Educación Musical de los futuros docentes, sino también ampliar la formación que reciben los niños del colegio. De esta manera y bajo su juicio, tal vez lo más oportuno sería iniciar la Educación Musical a partir de unos conceptos sonoros y estéticos abiertos en lo relativo a la producción y la audición para, progresivamente, ir ofreciendo una gran variedad de modelos y referentes ligados a la cultura musical occidental y a muchas otras músicas. Las competencias que adquieren los alumnos desde este punto de vista formativo podrían concretarse así:

- Capacidad para la exploración y la improvisación musical a partir de distintos materiales y cuerpos sonoros. Valoración de estos medios como vehículos expresivos.
- Capacidad para desarrollar de manera práctica y grupal proyectos creativos experimentales, incluyendo su interpretación y grabación.
- Capacidad para aproximarse a la escucha de las músicas contemporáneas y étnicas desde un concepto de música amplio y abierto.

- Capacidad para un aprovechamiento de las audiciones como referentes estéticos para la producción creativa.
- Conocimiento de conceptos, procesos y recursos para abordar la Educación Musical en la escuela desde la creación musical (Alcázar, 2010: 86-87).

Con respecto a la estructura de las clases, se divide en dos bloques que se relacionan en gran medida entre sí y que se imparten de forma simultánea y combinada. El primero de ellos muestra contenidos teóricos y audiciones aplicadas que sirven para descubrir y fundamentar los conceptos sobre los que se asienta la Pedagogía de la creación musical. Mientras, en el segundo se llevan a cabo actividades prácticas de exploración sonora a través de la voz, materiales e instrumentos no convencionales, objetos... De esta forma, se realizan en pequeños grupos de entre seis u ocho alumnos como máximo, y consisten en proyectos experimentales y creaciones que parten de distintos ejes temáticos (el sonido, textos, imágenes, movimientos, espacios...). Después, son interpretados, grabados, analizados y comentados en clase por todo el grupo.

4. Pasado, presente y ¿futuro?: retrospectiva del 'Con cierto des-cierto'

a) Primera edición (1996)

El 22 y 23 de mayo de 1996 los alumnos de la especialidad de Educación Musical de la Escuela Universitaria del Profesorado 'Fray Luis de León' de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha) fueron los encargados de trasladar al sonido el primer concierto. Contando con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, el Ayuntamiento de Cuenca y la Dirección Provincial de Educación de Cuenca (Junta de Castilla-La Mancha), participaron veintinueve estudiantes bajo la dirección en escena del también alumno David García Serrano.

En el programa se combinaron arreglos y canciones, la mayor parte realizadas por el propio Antonio Alcázar, de muy diferentes procedencias, junto con audiciones activas en las que el cuerpo y el movimiento, la construcción y empleo de un sencillo instrumento con materiales reciclados y la utilización de papeles de periódico como objeto sonoro fueron los protagonistas. A cada una de ellas se añadía un breve texto explicativo que tenía la función de acercar a los jóvenes auditores a estas piezas. Entre paréntesis y al lado del título, señalamos en primer lugar su compositor o procedencia y, tras la coma, el autor de las instrumentaciones, arreglos o propuesta didáctica:

1. *Bienvenidos* (Jos Wuytack): os saludamos muy contentos, ¡esto es un desconcierto!
2. *Plauké zasele* (Lituania, Antonio Alcázar): ambiente acuático. Seguimos a los patos nadando por el lago...
3. *Blues* (Antonio Alcázar): podemos acercarnos a otros tipos de música...
4. *Rondó de los periódicos* (Antonio Alcázar): con el papel de periódico se pueden hacer diferentes sonidos.
5. *Gavotta* de la *Sinfonía Clásica* (Prokofiev, Antonio Alcázar): audición musical activa. Asociamos el movimiento de nuestro cuerpo con el movimiento de la música...

6. *Exconxuro* (Galicia, Antonio Alcázar): mediante este recitado atraemos a los espíritus benignos...

7. *Medicine song* (Jefe Jerónimo, Antonio Alcázar): nos adentramos en el ambiente de una tribu apache...

8. *Pizzicato* del ballet *Silvia* (Leo Delibes, Batia Strauss): audición musical activa. Para acompañar esta audición construimos un instrumento...

9. *Buenas tardes, amiguitas* (La Frontera, Cuenca, Antonio Alcázar): fijaos porque con este canto jugaban al corro nuestras abuelas...

En lo referente a las audiciones activas, el objetivo musical que se persigue con la primera, *Gavotta*, era un acercamiento a la forma o estructura ABA a través de una asociación directa entre el fraseo y unos movimientos no locomotores que los niños imitaban inicialmente a espejo y, después, realizaban de memoria.

Por su parte, en la segunda, *Pizzicato*, se acompañaba la audición con un sencillo instrumento, compuesto por un yogur vacío, una goma elástica y papel pinocho. Así, se interpretaba coincidiendo

con ciertos ritmos destacados en la obra. Posteriormente, se seguían las diferentes frases musicales mediante determinados movimientos con este objeto sonoro en el espacio. Con todo ello, los niños llegaban a una comprensión elemental de la forma musical.

b) Segunda edición (1997)

Al año siguiente, el 'Con cierto Des-cierto' no solo se realizó en Cuenca capital, sino que se trasladó a algunas poblaciones de la provincia. Participaron cuarenta y ocho futuros maestros, bajo la batuta de la también estudiante Asunción García Hidalgo. Así, se llevaron a cabo seis conciertos: el 21 de enero se realizó en Las Pedroñeras, el 24 de febrero y el 13 de marzo en la Biblioteca Pública de Cuenca, el 16 de abril en Quintanar del Rey, el 5 de mayo en Cañete y el 27 de mayo en el Teatro Romano de Segóbriga.

La organización corrió a cargo de la Universidad de Castilla-La Mancha con la colaboración del Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Mientras, los patrocinadores fueron la Consejería de Educación y Cultura y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Con respecto al programa, fue el mismo de 1996 con una pequeña variación, ya que se incluyó *Re-*

lojería, de F. Vila, obra en la que se trasladaba al público al interior de un gran reloj.

c) Tercera y cuarta edición (1998 y 1999)

Los dos años siguientes se varió en buena parte el repertorio con respecto a sus precedentes. La edición de 1998 se desarrolló en cuatro jornadas los días 7, 8, 11 y 12 de mayo, en los que se realizaron ocho conciertos. El lugar escogido fue la Sala 2 del Teatro Auditorio de Cuenca, un espacio muy adecuado por capacidad acústica, ubicación y disposición (cabían unos ciento noventa espectadores cómodamente sentados).

Mientras, en 1999 tuvieron lugar siete conciertos los días 13, 14, 17, 18 y 19 de mayo. También se desarrolló en la Sala 2 del Teatro Auditorio de Cuenca, a excepción de una jornada en la que estaba previsto trasladarse al Teatro Romano de Segóbriga. Finalmente y a causa de la lluvia, tuvo que variar su ubicación y trasladarse al salón de baile del cercano pueblo de Saelices, también en la provincia de Cuenca.

En 1998 participaron cincuenta y ocho estudiantes bajo la dirección de Diego González de Lerma, y en 1999 cuarenta

y nueve, con María del Mar Mora Pérez como conductora. El montaje y selección, como siempre, corrió a cargo de Antonio Alcázar, el diseño de elementos plásticos fue elaborado por Patricia Moreno Díaz y el concepto gráfico por el CIDI-UCLM. Por su parte, organizó el evento la Universidad de Castilla-La Mancha y el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, lo patrocinó la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y colaboró en el mismo el Ayuntamiento de Cuenca.

Instrumentos, bailes y cantes tradicionales de la provincia de Cuenca tuvieron un especial protagonismo. El también profesor de la entonces Escuela Universitaria 'Fray Luis de León' de Cuenca, Luis Puerta Zarzuela, fue el encargado de efectuar un curso de libre configuración de dulzaina y tamboril. Del mismo modo, la profesora de danza M^a Dolores Muñoz Vallejo y el investigador y folklorista José Torralba Jiménez, también docentes de este centro, realizaron otro curso de enseñanza de danzas de palos y cintas de la provincia de Cuenca (Pilar Gaztelu Ortiz se sumó al mismo en 1999). En este sentido, cabe reseñar el gran apoyo y esfuerzo que el profesor Torralba, Catedrático de Música, brindó en todo momento a este proyecto.



El programa invitaba a un viaje por el mundo a través de la música. Además, se incluían dos obras de Jos Wuytack, dos audiciones activas en las que se llevaban a cabo diferentes movimientos asociados a las distintas secciones de la música y dos danzas de origen tradicional de un pueblo de Cuenca, una de cintas y otra de palos, acompañadas por dulzainas y tamboriles. Así, se compuso de las siguientes piezas:

1. *Bienvenidos* (Jos Wuytack).
2. *O-o-le* (Zaire, Antonio Alcázar): nos adentramos en tierra africana

navegando por el río Congo...

3. *Rondo Chinesco* (Antonio Alcázar): esta música provoca movimientos pausados y misteriosos...
4. *Kookaburra* (Australia, Antonio Alcázar): en Oceanía canta este pájaro tan gracioso...
5. *Minuetto de Música Acuática* (Haendel, Antonio Alcázar): audición musical activa. Asociamos el movimiento de nuestro cuerpo con el discurso sonoro...
6. *De allacito* (Perú, Antonio Alcázar): suenan las flautas en el altiplano...

7. *Medicine Song* (Indios Wabanaquis, Antonio Alcázar): la hechicera de la tribu aleja los espíritus malignos...
8. *Danza instrumental* (Jos Wuytack): un homenaje a Carl Orff, 'inventor' de estos instrumentos...
9. *Marcha de los comediantes* (Kavalevsky, Antonio Alcázar): audición musical activa. ¿Y si por unos momentos nos convertimos en marionetas?...
10. Dos paloteos: *El porrón y la semana* y *Danza de cintas* (Sotos, Cuenca): terminamos este viaje con nuestra música y danza tradicionales.

En lo referente a las audiciones musicales, el *Minuetto* de *Música Acuática* de Haendel perseguía el objetivo de aproximarse a la forma o estructura musical a a' b b' a y a su dinámica. Así, se buscó una asociación con unos movimientos no locomotores que los niños imitaban a espejo y, después, llevaban a cabo de memoria. Por su parte, en la *Marcha de los comediantes* de Kavalevsky se aprovechó el carácter divertido y cómico de la música para imitar a una marioneta y gesticular con la cara.

d) Quinta y sexta edición (2000 y 2001)

Los siguientes dos 'Con cierto Des-concierto' cambiaron completamente de formato y objetivos. Como en anteriores ediciones, la idea original, el montaje y la dirección corrieron a cargo de Antonio Alcázar. En estas ocasiones, los objetos sonoros que nos rodean y los sonidos que pueden producir fueron los protagonistas.

La primera de estas ediciones se desarrolló en la sala principal del Teatro Auditorio de Cuenca, con una capacidad para setecientas personas, los días 16, 22 y 23 de mayo de 2000. Por su parte, la edición de 2001, que tuvo lugar en los días 17, 18, 21 y 22 de mayo, se escenificó en la antigua iglesia de san Pablo. Participaron en cada uno de ellos cuarenta y cinco y cincuenta y cuatro alumnos, respectivamente.



El texto que acompañaba el programa ayudaba a los maestros y niños a situarse en esta propuesta, además de definir el concierto:

Todo lo que nos rodea suena. En cada objeto podemos encontrar sonidos sugestivos. Sonidos acuáticos, residuales, metálicos, eléctricos, pétreos. Sonidos verdes, rugosos, blandos, puntiagudos. Sonidos irregulares, disfrazados, templados, juguetones. Su riqueza inagotable e insospechada nos invita a relacionar, improvisar, transformar, imitar, componer, agrupar, bromea, experimentar. Escuchar, apreciar, disfrutar y crear.

'Siete sitios sonoros', denominación de esta edición, narra el viaje de Téiap, un aspirante a 'obrero del sonido', por diferentes lugares. En cada uno de ellos escuchará sonidos procedentes de distintos cuerpos sonoros, materiales y objetos:

madera, piedra, basura, cristal, papel.... Pedro J. Cano Condés hizo el papel de Téiap. Por su parte, la voz en off, de Arturo F. Ginés Montealegre, leía un texto elaborado por Juan Catalina Álvarez.

La experiencia servía para ayudar a los asistentes a estimular su mente, imaginación y experiencia musical. Por último, el protagonista tenía que superar una 'Gran Prueba' final en forma de una obra colectiva que decidía si conseguía finalmente su meta de convertirse en 'obrero del sonido'.

La estructura del concierto mostraba siete sitios sonoros diferentes así plasmados en el programa de mano. En definitiva, se llevaba a cabo una propuesta sonora distinta en cada uno de los espacios, que fueron:

1. Sitio del cristal, el metal y el agua
2. Sitio del papel y del cartón
3. Sitio de la voz y la palabra
4. Sitio de las basuras
5. Sitio donde la electricidad suena
6. Sitio de imaginar una historia
7. Sitio de la piel, la madera y la piedra

A su vez, los asistentes recibían a la entrada varios objetos: una bolsa de plástico, dos tacos de madera, un trozo de papel de aluminio y un programa de mano muy alargado. Con ellos, junto a la voz, intervenían activamente cuando se les requería y, especialmente, en la gran obra colectiva final.

Además, el folleto se completaba con algunas citas seleccionadas e incluidas por Antonio Alcázar que subrayaban la línea estética experimental del evento, obra de autores ligados con la música concreta y un poeta francés del siglo XIX:

- "Donde quiera que estemos, lo que oímos es ruido. Cuando lo ignoramos, nos incomoda. Cuando lo escuchamos, descubrimos que es fascinante. El sonido de un camión a 90 km. por hora. Los ruidos parásitos entre una emisora y otra. La lluvia...". John Cage.
- "Quien no escucha, es como si no viera". Baudelaire.
- "Música es una organización de sonidos producida con la intención de ser escuchada". M. Schafer.

- "Registrar el sonido de las estrellas moviéndose. No escuchar la grabación. Cortarla y dar los pedazos a la gente en la calle. O venderlos a precio muy moderado". J. Hidalgo.

e) Edición especial aniversario (2017)

En 2017, David García Serrano lanzó a Antonio Alcázar una idea, ya que recientemente se había cumplido el veinte aniversario del primer 'Con cierto Des-concierto': recuperar, con este motivo, esta propuesta contando con los antiguos estudiantes, ahora en su mayoría docentes en activo en distintos colegios de la provincia de Cuenca, Madrid, Murcia y Jaén. En definitiva, realizar una nueva reunión años después y retomar y reavivar las buenas sensaciones y recuerdos vividos en la época universitaria sumando la perspectiva laboral de los intérpretes.

La convocatoria fue un éxito, y cincuenta maestros de la especialidad de Educación Musical, ex alumnos de la Facultad de Educación, se inscribieron en el curso que organizó el área de Música de este centro y que fue homologado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (JCCM).

Se contó como director de la orquesta escolar Orff con David García Serrano y la colaboración de las profesoras de la Facultad de Educación de Cuenca Lola Segarra Muñoz, en el apartado de movimiento y escenografía, y Julia Grifo Peñuelas, en el diseño gráfico de las imágenes que se proyectaron, el decorado y los elementos plásticos. La idea original, montaje y dirección corrió a cargo de Antonio Alcázar.

Además, la Dirección Provincial de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes colaboró activamente apoyando el evento y otorgando cuatro días de formación a los docentes para

que, así, pudieran desarrollar sin acudir a sus centros de trabajo el taller y las actuaciones. Del mismo modo, el Teatro Auditorio de Cuenca cedió gratuitamente la Sala Theo Alcántara para la celebración de los recitales.

El 'Con cierto Des-concierto aniversario' se llevó a cabo el 2 y 3 de febrero de 2017. Se efectuaron en total ocho conciertos a los que asistieron cerca de mil ochocientos escolares de 4º curso de Educación Primaria, procedentes de treinta y ocho colegios de Cuenca: a pesar del poco tiempo disponible para descansar que quedaba entre funciones y del nutrido



número de las mismas (por ejemplo, el jueves 2 de febrero se celebraron tres pases por la mañana -9, 11 y 12:30 h.- y otros dos por la tarde), se decidió con buen criterio no dejar fuera a ningún centro de los que se habían inscrito y que todos los niños interesados pudieran disfrutar del evento, máxime teniendo en cuenta que la práctica mayoría de las escuelas en los que los intérpretes impartían clases asistieron como público.

En consecuencia, los pequeños pudieron ver a sus maestros en otra vertiente distinta a la que habitualmente estaban acostumbrados. Además, se realizó una función abierta a todo aquel interesado y un ensayo general para los alumnos de la Facultad de Educación y del campus de Cuenca de la UCLM.

Así, en 2017 se retomó el trabajo con los instrumentos de láminas, placas o afinación determinada, los de afinación indeterminada o 'pequeña percusión' y se añadieron otros instrumentos convencionales (violín, viola, flauta travesera, flauta dulce, bandurria, acordeón, trompa, saxofón, clarinete, charango, guitarra...), cuerpos sonoros e instrumentos Baschet. En este último caso, se trata de un novedoso conjunto instrumental creado por

los hermanos Bernard y François Baschet que está formado por catorce estructuras sonoras que poseen una tímbrica muy sugestiva y completamente diferente de la de los instrumentos tradicionales. Sus sonoridades invitan a una improvisación y creación sonora desligada de la afinación habitual del instrumental escolar y, en este sentido, enlazan de manera directa con una producción musical contemporánea y experimental. Atendiendo a estas posibilidades se adquirió este instrumental para ser empleado en la clase de música de la Facultad de Educación de Cuenca.

Retornando al concierto, tenía el subtítulo de 'Música para todo y para todo_s', ya que la música sirve siempre y a todos como vehículo de expresión. La selección musical pretendía mostrar un acercamiento a diferentes estilos y terminaba con un viaje sonoro alrededor del mundo. Se tomaron algunas piezas ya interpretadas en otras ediciones precedentes y se añadieron otras nuevas seleccionadas, instrumentadas y arregladas por Antonio Alcázar.

El texto con el que se abría el primer apartado también estuvo presente en el programa de mano, que incluía debajo de

cada obra una breve contextualización y acercamiento a las mismas. En definitiva, se interpretaron:

- *Bienvenidos* (J. Wuytack): os saludamos muy contentos. ¡Esto es un desconcierto!
- *Portogruaro Blues* (A. Alcázar): podemos acercarnos a otros tipos de música...
- *Rondó Chinesco* (A. Alcázar): esta música provoca movimientos pausados y misteriosos...
- *Don't worry, be happy* (Bobby McFerrin, Celia Egea): no te preocupes, sé feliz...
- *Exconxuro* (conjuro gallego, Antonio Alcázar): mediante este recitado atraemos a los espíritus benignos...
- *Rondó de los periódicos* (A. Alcázar): con el papel de periódico se pueden hacer diferentes sonidos...
- *Desde mi ventana* (David G. Serrano): en recuerdo a varios amigos músicos...
- *This ol' hammer* (spiritual song, USA, Antonio Alcázar): esta canción la cantaban los esclavos negros picando piedra...

- *De allacito* (Perú, Antonio Alcázar): suenan las flautas en el altiplano...
- *O-o-le* (Zaire, Antonio Alcázar): nos adentramos en tierra africana...
- *Kookaburra* (Australia, Antonio Alcázar): así cantan estos pájaros tan graciosos...
- *Sakura* (Japón, Antonio Alcázar): las flores de cerezo parecen nubes...
- *Elisa va en un coche* (Cañamares, Cuenca, España, Antonio Alcázar): con este canto jugaban al corro nuestras abuelas...
- Propina 1: *Ja-da* (Bob Carleton, Antonio Alcázar)
- Propina 2: *Tsjoembo ye* (Ghana, Antonio Alcázar)¹

De forma activa, los niños participaron en muy diversos instantes: percusión corporal, canto, movimientos, silbidos, canto, sonidos y ritmos con papel de periódico... Con una duración de poco más de una hora, las sensaciones y sentimientos que los maestros-intérpretes revivieron fueron muy intensas: compañerismo, emoción, unión, disfrute, felicidad, amis-

¹ Los interesados pueden ver y escuchar una actuación completa en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=T5Z1hLfYWVY&t=1230s>

tad... El propio creador del concierto lo reseñó en una entrevista respondiendo a la pregunta de qué había significado para él volver a llevarlo a cabo tras tantos años:

Realmente es algo que no tiene precio. Es difícil expresarlo. Poder ver a los alumnos otra vez, después de tanto tiempo... Cuando empezamos a hablar del proyecto pensaba que se reunirían unos pocos porque están lejos y atareados con asuntos laborales y familiares..., pero al final han sido alrededor de 60 y muchos otros que querían venir pero no han podido... El hecho de contar con estos alumnos tan queridos y volverlos a ver desde hace veinte años en algunos casos para mí supone algo

difícil de describir... Algo sin duda muy emotivo y absolutamente precioso (Gutiérrez, 2017: online).

Tras el éxito de estas actuaciones, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha propuso continuar el proyecto y realizar nuevas representaciones en Toledo dirigidas a los escolares de esta provincia, que se llevaron a cabo el 20 y 21 de abril de 2017, también con gran éxito de asistencia. El programa fue el mismo que el que se interpretó en Cuenca, con la sustitución de *Elisa va en un coche* por *Don Melitón*, una canción tradicional toledana. Además, en vez de *Sakura* se tocó y cantó *Pichi Chapu*.

En cuanto al futuro, está muy abierto, ya que la práctica totalidad de maestros están interesados en continuar esta propuesta y poder realizarla en años sucesivos. Eso sí, se intentará incluir a alumnos de la Mención de Música de la Facultad de Educación y crear nuevos programas con actividades, audiciones, instrumentaciones y canciones de Antonio Alcázar y de otros muchos autores, algunos de ellos miembros del conjunto instrumental del 'Con cierto Des-concierto-.

5. Conclusión

Consideramos que la música contribuye a mejorar nuestro día a día, y que un concierto de calidad, ofrecido con la activa implicación de todos los que participan en él, es una herramienta educativa y cultural única (Sánchez, 2016: 92)

Este 'Con cierto Des-concierto', proyecto ideado por el profesor Antonio Alcázar, ha supuesto una experiencia musical muy subrayada tanto para sus alumnos de la antigua especialidad de Magisterio por Música y la Mención de Música como por los muchos niños que han acudido a presenciar alguna de sus representaciones en sus diferentes ediciones.

En estos recitales, late la idea de una formación musical activa, atractiva, cercana, completa, dirigida a todos los niños, diversa, global, lúdica y abierta a muy distintas manifestaciones. Además, el hecho de que los intérpretes fueran futuros maestros o docentes de Educación Musical otorga una experiencia comunitaria, integral y directa sobre la importancia de la música en vivo y de propuestas musicales pedagógicas dirigidas a los niños.

Del mismo modo, el aniversario que se llevó a cabo en 2017 con algunos de los protagonistas de las primeras ediciones despertó de nuevo en ellos muchas de las sensaciones y sentimientos que vivieron veinte años antes, que parecieron trasladarse a los pequeños auditores.

Por supuesto, la figura de Antonio Alcázar es uno de los nexos principales del concierto, ya que su cercanía y la pasión que evidencia por la Educación Musical, ade-





más de la apertura, creatividad, dedicación, esfuerzo, interés y rigor que siempre muestra en sus clases, también se prolongó en estos proyectos en los que, como hemos tratado de mostrar, se involucró a los universitarios, maestros y en cuanto niños de forma enriquecedora, integral y muy positiva.

Por último, como hemos mencionado y en lo referente a posibles nuevas ediciones del 'Con cierto Des-concierto', en varias ocasiones se señaló por parte del grupo el deseo de continuar con él en años sucesivos. Tal vez en la suma de apoyos institucionales y en el hecho de conjugar como intérpretes a antiguos alumnos junto a estudiantes actuales puedan situarse algunas de las claves de algunas ediciones posteriores. Pero, sea como fuere, este recital didáctico trata de subrayar los objetivos indicados por Palacios:

Motivar y crear expectativas entre nuestros alumnos, buscar caminos y medios para mantener la atención, buscar centros de interés, hacer desaparecer el rechazo y conducir la escucha para oír lo inaudito, ahí está el quid de la cuestión. Romper el hielo, derribar las barreras que separan el mundo de nuestros alumnos del que

les queremos mostrar, promover el respeto por lo desconocido; conducirles, de la manera menos traumática posible, desde el punto sensible donde se encuentren hasta donde se halle el de la música propuesta. Este debe ser nuestro objetivo. Ningún fruto podremos extraer de una sesión de audición musical si no predisponemos la mente y el espíritu de nuestros alumnos para captar mejor, entender y respetar la obra artística (2010: 155).



6. Referencias bibliográficas

Alcázar, A. (1988). *Canciones infantiles y de mocedad. Armonización y orquestación para Instrumental Orff (temas seleccionados del 'Cancionero popular de la provincia de Cuenca' de José Torralba)*. Cuenca: Ed. Antonio Alcázar.

_____ (1999). *88 temas para voz e instrumental Orff. Materiales didácticos para la Educación Musical en primaria y secundaria*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.

_____ (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. En A. Alcázar (Ed.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 25-42). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

_____ (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.

_____ (2013). Seis invitaciones para una Educación Musical creativa. En J. Gustems (Ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (16-31). Barcelona: Dinsic.

Cárdenas, I. (2003). *Evolución de la Educación Musical. La pedagogía de creación musical*. Lugo: Unicopia.

[en línea] Casadevall, J. (2008). *Instrumentos Baschet*. <http://www.acusticaweb.com/blog/acustica-musical/233-instrumentos-baschet.html>. [Consultado: 16 de marzo de 2017].

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

[en línea] Gutiérrez Ruiz, R. (2017). *Entrevista a Antonio Alcázar: 'La música tiene un valor insustituible'*. <http://making.uclm.es/antonioalcazar.html>. [Consultado: 20 de marzo de 2017].

Malagarria i Rovira, A. (2008). Conciertos en familia. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 44, 37-45.

Ossa, M. A. de la (2011). Carmina Burana, un 'clásico' del siglo XX. *Música y Educación*, 86, 34-45.

_____ (2015). *Educación Musical en Educación Primaria. Claves para el acceso a la función pública docente*. Cuenca: CeLeO Editorial.

Palacios, F. (2010). *Escuchar. 20 Reflexiones sobre música y Educación Musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

_____ (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía. Didáctica de la música*, 64, 7-18.

Sánchez López, V.; Marín López, J. (2009). Los conciertos didácticos del Festival de Música Antigua de Úbeda y Baeza: cinco años de experiencias educativas (2002-2006). *Eufonía. Didáctica de la Música*, 45, 117-123.

Sánchez López, V. (2016). Los conciertos didácticos desde la mirada del programador. En N. Lag López (Coord.), *Didáctica de la música: de la investigación a la práctica* (pp. 77-92). Málaga: Procompal Publicaciones. ♦



→ Recibido 05/05/2017
✓ Aceptado 14/07/2017

María de Ávila en el Ballet Nacional de España: trayectoria y legado¹

María de Ávila in the National
Ballet of Spain: trajectory and
legacy

ANA ISABEL ELVIRA ESTEBAN

Conservatorio Profesional de Danza "Carmen Amaya"

Resumen

Durante los años 1983 a 1986 María de Ávila desempeñó la labor de directora del Ballet Nacional de España, un periodo que puede considerarse especial y característico, al ser el único momento de su historia en el que una misma persona ejerció ese cargo al mismo tiempo que lo hacía en el Ballet Nacional Clásico. El objetivo de este artículo es examinar este periodo utilizando distintas fuentes documentales (textos compilatorios y conmemorativos, programas, tesis doctorales, revistas especializadas en artes escénicas y prensa), para proceder después a su análisis y ofrecer una exposición razonada de la documentación recopilada siguiendo un enfoque histórico-temporal cualitativo que permita conocer mejor, no sólo el legado de María de Ávila, sino también su influencia en la evolución y la historia del BNE.

Palabras clave

Historia de la danza española · Ballet Nacional de España · María de Ávila

¹ Esta comunicación fue presentada en el II Congreso Internacional de Investigación en Danza Española. La creación contemporánea en la danza española, organizado por la Universidad Nebrija los días 21 y 22 de noviembre de 2014.

Abstract

During the years 1983-1986 María de Ávila played the work of director of the National Ballet of Spain, a period which can be considered special and characteristic, being the only time in its history in which one person exercised that position while did in Classic National Ballet. The aim of this paper is to examine this period using various documentary sources (texts and commemorative compilations, programs, dissertations, journals performing arts and media) to proceed after your analysis and provide a rationale for the documentation compiled following a historical-temporal qualitative approach that allows better understand not only the legacy of María de Ávila, but its influence on the evolution and history of the BNE.

Keywords

History of Spanish dance · National Ballet of Spain · María de Ávila

Introducción

Desde su creación en el año 1978, varias han sido las personalidades que se han hecho cargo de la dirección del Ballet Nacional de España. Al tratarse de una compañía dedicada específicamente a la danza española -entendiendo ese adjetivo como indicador de estilo y no como gentilicio- la mayoría de sus nueve direcciones² han estado ocupadas por profesionales vinculados directamente con la interpretación, el magisterio o la creación de ese género de danza, lo que no significa que hayan mantenido una misma línea estética o que no hayan mostrado puntos de vista diferentes y cambios de rumbo en el recorrido histórico de la compañía.

Si se analizan sus perfiles profesionales, sin embargo, hay dos casos entre ellos que llaman bastante la atención, porque muestran claras diferencias respecto al resto. Son María de Ávila y Aurora Pons. Barcelonesas de nacimiento y muy ligadas al Gran Teatro del Liceo de Barcelona, ambas tuvieron experiencias bastante semejantes como bailarinas. Habían recibido una formación global durante su periodo de formación y ello favoreció que interpretaran indistintamente roles de género español y de danza clásica, pero su vivencia como directoras fue muy distinta, tanto en el tiempo como en la forma de abordarla. La primera llegó al BNE en un momento de fuertes transformaciones sociales y políticas, después de alcanzar un gran prestigio como maestra de danza académica, y vivió una dirección con fuertes controversias; la segunda lo hizo siete años después, y tras haber tenido una larga experiencia como maestra y directora interina en esa misma institución, volvió para coordinar una dirección tripartita bastante menos accidentada.

Pese a las semejanzas que pudieran tener las carreras profesionales de las artistas arriba citadas, su llegada a la dirección del BNE fue muy distinta. Teniendo en cuenta que el paso de María de Ávila por esta entidad fue el único momento en el que se produjo una fusión administrativa de las dos compañías nacionales de danza -peculiar y

² Las nueve direcciones del BNE han sido: Antonio Gades (1978-1980) / Antonio Ruiz Soler (1980-1983) / María de Ávila (1983-1986) / José Antonio (1986-1992) / Aurora Pons, Nana Lorca y Victoria Eugenia (1993-1997) / Aida Gómez (1998-2001) / Elvira Andrés (2001-2004) / José Antonio (2004-2011) / Antonio Najarro (2011-actualidad)

excepcional característica cuanto menos-, resulta muy relevante examinar este periodo y ofrecer un análisis del mismo³.

El 23 de febrero de 1983, José Manuel Garrido, Director General de Música y Teatro (DGMyT), informó a los medios de comunicación del nombramiento de María de Ávila como nueva directora de las dos compañías nacionales, Ballet Nacional Español y Ballet Nacional Clásico (BNC) (Moreno, 1983a), que desde su creación y hasta ese preciso momento habían contado con direcciones separadas: Antonio Gades en la primera, y tras su dimisión Antonio Ruiz Soler⁴, y Víctor Ullate en la segunda.

La designación de esta maestra fue recibida con cierta sorpresa, e incluso con incompreensión, desacuerdo y fuerte rechazo en el caso de Víctor Ullate (Amilibia, 1983), no sólo por lo que significaba personalmente para sus directores, sino porque implicaba un importante cambio en su concepción. La directora, al menos en este caso, ya no asumía un papel tan creativo, sino mucho más ordenador y gestor.

El Ballet Nacional Español no había surgido de la nada, era una institución que nació, al igual que el BNC, al calor de los cambios que tuvieron lugar durante la Transición, pero, a diferencia de ese último, era el resultado de un proceso evolutivo previo, en el que estuvieron involucradas varias compañías anteriores⁵ (Álvarez y Pérez, 2008), todas ellas dedicadas específicamente al género español; estilo que había sido aupado y utilizado por el régimen franquista como eficaz instrumento propagandístico dentro de su concepto nacionalista de España.

³ Quiero agradecer la generosa ayuda ofrecida por Rosana López y Cristina González a la hora de consultar los fondos del Centro de Documentación de Música y Danza (INAEM), así como las facilidades que me han dado Antonio Najarro y Ana Albarellós, Director y Jefa de Prensa del BNE respectivamente, para acceder al archivo de la institución.

⁴ En lo sucesivo será nombrado simplemente Antonio, nombre artístico por el que siempre ha sido conocido tanto en España como en el extranjero.

⁵ Estos fueron: el Ballet Español Antología, más tarde denominado como Ballet Folklórico Festivales de España, y el Ballet Folklórico Nacional. Dos agrupaciones que al tener nombres muy semejantes, suelen generar gran confusión. No se debe olvidar, sin embargo, el importante papel que tuvo también la compañía de Antonio (Antonio Ballet Español).

Con la nueva dirección se apostaba por otra fórmula, denominada por Roger Salas como “modelo Mercé” (Salas et al., 1999), que aunaba el género español y el clásico en una compañía unitaria dirigida por una sola persona. Era una tipología que entroncaba, tal y como apunta dicho autor, con la tradición de los dos principales teatros españoles, el Liceo de Barcelona y el Real de Madrid, cuyas agrupaciones habían englobado ambos estilos.

Podría profundizarse algo más sobre las razones reales que provocaron dicho cambio (Monjas, 1983)⁶, pero lo cierto es que tuvo lugar en pleno estreno del primer gobierno socialista de la democracia, uno de los momentos de transformación socio-política más señalados del último tercio del siglo XX. La victoria del PSOE por mayoría absoluta en las elecciones del 29 de octubre de 1982 permitió la creación de un gobierno que prometió, entre otras cosas, una verdadera política cultural que diera respuesta al desencanto de la sociedad española (Ferrary, 2011). Javier Solana, el primer ministro de cultura nombrado por Felipe González, fue uno de los promotores de dicha renovación, junto a

⁶ Javier Monjas aseguraba que tuvo acceso a un informe interno donde se recogían ciertas irregularidades administrativas durante la dirección de Antonio.

José Manuel Garrido que formaba parte de su equipo, y de hecho fue durante este mandato, el 24 de abril de 1985, cuando se firmó la reestructuración del Ministerio de Cultura (MC) que dio lugar a la creación del actual Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música (INAEM).

Para hacerse cargo de la compañía, que pasaría a denominarse Ballet Nacional de España de forma unitaria y contaría con dos secciones (español y clásico), era necesario contar con alguien que tuviera una amplia experiencia profesional abierta tanto la danza académica como la específicamente española. María de Ávila, además de cumplir dicho requisito, había alcanzado un gran reconocimiento como maestra, y a ello se sumó también, el éxito obtenido como directora del recién creado Ballet de Zaragoza (Elvira, 2000).

El nuevo organigrama incorporaba la figura del director adjunto, uno específico para cada sección, que habría de ajustarse al proyecto general propuesto por la directora, cuyo objetivo prioritario fue, desde un principio, elevar el nivel técnico y artístico de ambas secciones, dotar a la compañía de nuevas creaciones e incrementar el número de actuaciones (Del Val, Daniel y García., 1983). Ella misma ex-

plicó el proyecto: “Estoy como coordinadora, podríamos decir, entre una compañía y otra, porque el propósito de la Administración es hacer una única compañía en dos vertientes, la clásica y la española, de modo que, además, forme parte de un teatro estable, donde el baile sirva lo mismo en las temporadas de ballet, en las zarzuelas y en las óperas en que se necesite el ballet clásico. Como en todos los teatros del mundo, sólo que aquí en vez de tener las llamadas danzas de carácter tenemos la maravilla de la danza española” (Moreno, 1993a).

También estaba prevista la publicación de un estatuto que regulara las actividades y presupuestos de los ballets nacionales (Orden de 8 de junio de 1983), lo que contribuiría a solidificar el nuevo proyecto, y una de las estrategias para potenciarlo fue la utilización de una imagen corporativa para la entidad: la foto de una bailarina mostrando una pose y ataviada con un vestido con los colores de la bandera española: rojo y amarillo. Dicha imagen pretendía ser identificativa de la compañía, pero distinguía cada sección del Ballet Nacional de España, por lo que el caso del sector español el vestido tenía las características del género.

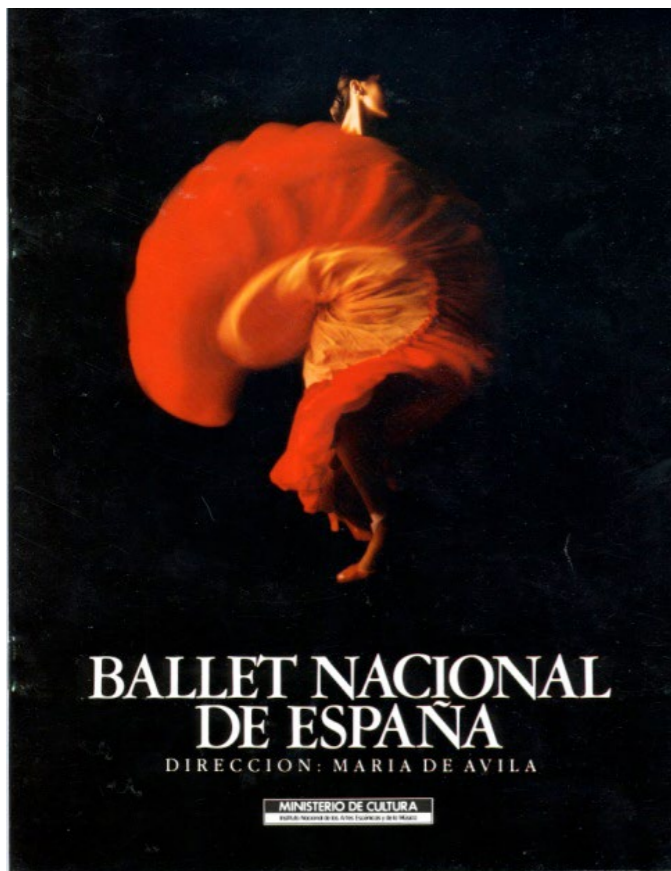


Figura 1. Portada de programa de mano con imagen corporativa (1985). Cesión del BNE.

Una vez superado el primer shock de la noticia, Antonio se manifestó esperanzado sobre la futura labor de la nueva directora y decidido a trabajar junto a ella. El re-denominado Ballet Nacional de España continuó con los compromisos adquiridos y mantuvo el plan de trabajo y prácticamente el mismo equipo. Sin embargo, pronto comenzaron a surgir desavenencias. Antonio se manifestó en contra de una reestructuración de personal de la sección española. Las declaraciones públicas no cesaron durante varias semanas y el clima de tensión creció hasta que finalmente el 9 de mayo fue destituido por reiteradas faltas de disciplina (Redacción, 1983).

Fue un despido notorio, en el que se hizo patente la incompatibilidad entre ambos. Antonio declaró que esperaba propuestas administrativas de la nueva directora, pero que no admitía injerencias en su cometido, el artístico, algo lógico dada su brillante trayectoria y la autoridad que había alcanzado como bailarín y coreógrafo, tal y como ha demostrado Dolores Segarra (2012) en su tesis doctoral. María de Ávila por su parte apuntó que Antonio no estaba acostumbrado a colaborar y no aceptaba que nadie mandase más que él (Moreno, 1993b). También

señaló que su repertorio y sus elencos no variaban; que no daba oportunidad a todos los bailarines (Garaicoechea, 1983). Los conflictos se mantuvieron durante un tiempo, pero la actividad prevista (actuaciones en Zaragoza en junio y gira por EE.UU. entre septiembre y noviembre) no sufrió interrupciones.

Ángel Pericet se incorporó como Director adjunto en julio de 1983 y acompañó al grupo durante el *tour* norteamericano. El resto del equipo, conformado por las maestras de ballet (Aurora Pons y Juana Taft), los maestros de baile español (Victoria Eugenia y Martín Vargas) y el repetidor coreográfico (Felipe Sánchez), apenas varió en ese momento; incluso se mantuvo la programación diseñada por Antonio en los compromisos adquiridos previamente, como la gira europea por Alemania, Suiza y Luxemburgo de septiembre y octubre de 1984⁷.

Fue a la vuelta de EE.UU, cuando el grupo comenzó a trabajar de lleno sobre un programa ideado enteramente por la nueva directora. María de Ávila quería alejarse del planteamiento más personalista de Antonio (García, 1983), que había

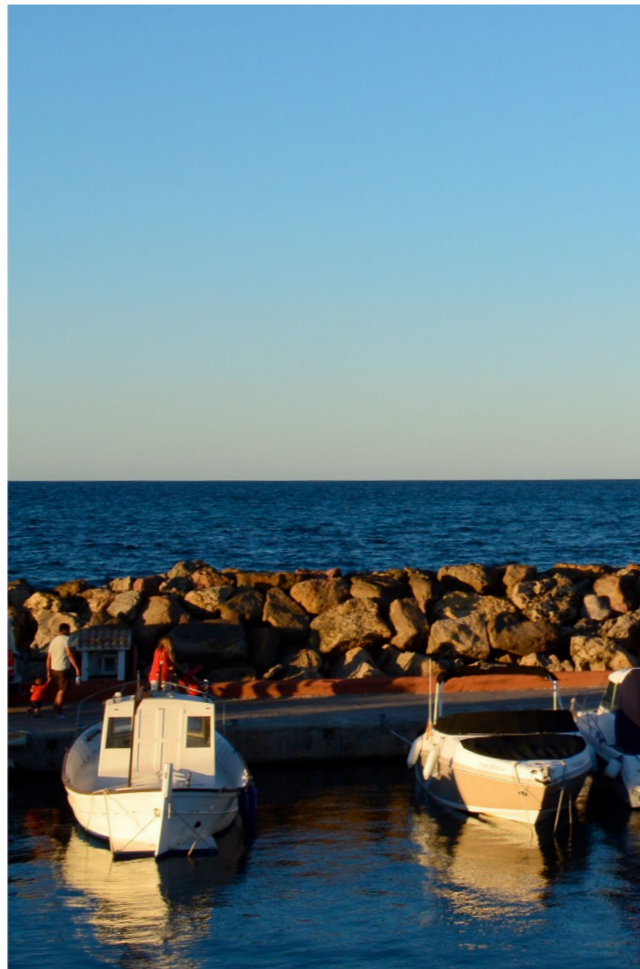
⁷ En el archivo del BNE se conserva un ejemplar del programa general.

elegido un repertorio en el que la mayoría de las coreografías eran suyas, aunque también hubiera invitado a participar a otros creadores como Manuela Vargas, José Antonio, Vicente Nebrada, Rafael Aguilar o Luisillo. Pretendía ofrecer una visión más heterogénea de la danza española. Se acercaba, en cierto modo, al concepto de Antonio Gades en los inicios del Ballet Nacional Español, pero a diferencia de éste, ella no aportaría nada como creadora.

En los cuatro escasos años que duró su dirección, configuró tres programas que contenían obras de formato, estética y estilos variados, algunas más abstractas y formales, otras más dramáticas y expresivas, que se exhibieron, casi en su totalidad, en una gran temporada de danza⁸ organizada en el Teatro Monumental de Madrid en marzo de 1986, seis meses antes de renunciar a su cargo al comenzar septiembre (Parra, 1986).

La gestación del primer programa fue larga y se estrenó el 13 de julio de 1984 en el Teatro de la Zarzuela de Madrid. Constó de cuatro obras de diferentes artistas. *Danza y tronío (en el Madrid del XVIII)*

⁸ Se conserva un ejemplar del programa de julio tanto en el CDMyD como en el archivo del BNE.



(Mariemma/Antonio Soler-Boccherini, en versión sinfónica de Antón García Abril), una obra de escuela bolera; *Solo* (Victoria Eugenia/Adela Mascaraque) y *Ritmos* (Alberto Lorca/ José Nieto) de clásico-español y *Medea* (José Granero/Manolo Sanlúcar), una versión flamenca del mito clásico que contó con la participación de Miguel Narros⁹.

⁹ En el archivo del BNE se conserva un programa de mano del Festival del Cante de las Minas de Murcia con fecha anterior (11 de julio), en el que aparecen referenciadas tres de estas obras, *Solo*, *Ritmos* y *Medea*, lo que implicaría que el estreno fue anterior, sin embargo desde el Gabinete de prensa se asegura que debe haber una errata.



Figura 2. Imagen de *Ritmos* (Jesús Robisco). Cesión del BNE.

Su éxito fue rotundo. La mayor parte de las críticas felicitaron y halagaron tanto el valor de las obras, como la calidad técnica de los bailarines. Poco después, en octubre del 1984, se estrenó una nueva versión del *Zapateado* de Sarasate, esta vez con coreografía de Felipe Sánchez (BNE 25 años, 2003), que se añadió al programa. Los aplausos se extendieron a gran parte de las actuaciones posteriores, como sucedió en abril de 1985 en el Teatro de los Campos Elíseos (II Semana Cultural de Bilbao) y el Teatro del Liceo de Barcelona (Festival de Primavera). No faltaron, sin embargo, algunos comentarios negativos, como los publicados en la revista *Ritmo* (Hidalgo, 1984) y *Diario 16* (Plaza, 1985a) que mostraban un total desacuerdo con las “supuestas” virtudes de *Medea*.



Figura 3. Imagen de *Medea*. Cesión del BNE.

En junio de 1985 estaba previsto presentar un segundo programa dentro del XXXIV Festival Internacional de Granada. Así lo indica la información general de la organización¹⁰, pero el estreno hubo de posponerse por problemas con el vestuario hasta el mes siguiente, dentro del XXVIII Festival de los Dos Mundos (Italia). Las nuevas coreografías se representaron en el Teatro Romano de Spoleto: *Seis sonatas para la reina de España* (Ángel Pericet/ Scarlatti-Miguel Ángel Coria), con figurines y decorados Ramón Ibars, un nuevo guiño hacia la escuela tradicional; *Doña Francisquita* (Alberto Lorca/ Amadeo Vives-Antón García Abril) inspirada en la zarzuela del mismo nombre y *Flamenco*, que mostraba un mosaico variado de palos tradicionales coreografiados por artistas distintos: *Alegrías*, *Farruca* y *Bulerías* de Juan Quintero, *Rondeña* de Felipe Sánchez, *Soleá* de Rosario y *Mirabrás* de José Antonio. La compañía permaneció en Italia visitando varias ciudades y la recepción del público, al menos desde el punto de vista de la prensa española, fue bastante exitosa.

¹⁰ En el archivo del BNE se conserva un ejemplar.

En octubre el BNE se trasladó al Teatro Stanislavski de Moscú, donde se ofrecieron dos nuevos estrenos: *Laberinto* una obra sobre música de Xavier Montsalvatge de José Antonio, muy bien recibida por la crítica (Plaza, 1985b), y una nueva coreografía de José Granero, *Alborada del gracioso*, con música de Maurice Ravel.

Las novedades estrenadas fuera de España llegaron al Teatro de la Zarzuela de Madrid en diciembre de 1985. Fue allí donde se presentó por primera vez *Danza IX*, un solo femenino creado por Victoria Eugenia con música de Enrique Granados y Ernesto Halfter.

Las últimas incorporaciones al repertorio se vieron por primera vez en Madrid en marzo de 1986. Eran dos coreografías de José Antonio (*Con mi soledad*, con música de Carles Santos y *Castilla* de Albéniz, con arreglos de Rafael Frübeck de Burgos), convertido ya en bailarín estrella de la compañía, y una nueva versión de *Flamenco* que incluía *Caracoles* de Martín Vargas, *Soleá* de Merche Esmeralda, *Rondeña* de Felipe Sánchez, *Romeras* y *Martinete* de José Antonio, y *Farruca* y *Bulería* de Juan Quintero.

Como suele suceder en los cambios de dirección, María de Ávila fue configurando su propio equipo de trabajo, al que se incorporaron Ricardo Cue, como Jefe de producción y su hija Lola de Ávila como Ayudante de dirección, que sería relevada más tarde por José Antonio. Otras novedades fueron la marcha de Aurora Pons primero y de Juana Taft más tarde. Ana Baselga ocupó su lugar.

Hubo también modificaciones en el elenco de bailarines, algunos salieron con gran trascendencia mediática, como Manuela Vargas, otros lo hicieron con menos revuelo, pero provocando controversia, también los hubo que cambiaron su función.

Además de incrementar sus actuaciones en España, la compañía intensificó considerablemente su actividad internacional visitando varios países europeos, URSS, Norteamérica e incluso Australia, aunque en septiembre de 1986, durante el viaje a Melbourne para participar en el Festival de los Tres Mundos, María de Ávila ya había abandonado su cargo.

Conclusión

Aunque algunas voces juzgan los años de dirección de María de Ávila como el momento más fructífero de la trayectoria del BNE (Salas, 2014), lo cierto es que estos estuvieron plagados de luces y sombras. Las luces coincidieron con los éxitos que tuvo la compañía en distintos escenarios (españoles y extranjeros) mientras los momentos de mayor oscuridad estuvieron vinculados, en su mayoría, a las relaciones con sus colaboradores y los integrantes de la compañía, fuente de muchos conflictos y bastante ruido.

María de Ávila dejó siempre claro que la causa de su dimisión no tuvo nada que ver con la sección española de la compañía. De acuerdo a sus declaraciones, el motivo fue la falta de entendimiento con los integrantes del Ballet Nacional de España-Clásico. Pero su marcha demostró que ese modelo unitario de compañía, el que había intentado poner en marcha el MC y que ella misma había defendido desde un principio, no se había consolidado. Las fisuras se exteriorizaron casi inmediatamente y poco tiempo después las dos secciones se separaron de forma definitiva. José Antonio se hizo cargo del rumbo de la compañía española, que conservó el nombre adquirido en 1983, Ballet Nacional de España, y también la imagen corporativa incorporada en el diseño de carteles y programas a partir de 1984, al menos durante algún tiempo¹¹. No obstante, las huellas de su labor permanecieron: una mayor solidez técnica y artística, un elenco visiblemente renovado, y sobre todo, la incorporación al repertorio de varias obras (*Danza y Tronío*, *Ritmos y Medea*) que la propia institución continúa valorando como simbólicas a día de hoy¹².

¹¹ Aunque habría que analizarlo de forma sistemática, Ana Albarellos afirma que la imagen corporativa sí ha sido utilizada como identificativa de la compañía, aunque no por todas las direcciones. La dirección actual no mantiene dicha imagen, pero sí la idea de utilizar los colores de la bandera española, aunque en este caso en las siglas del nombre de la compañía. Véase <http://balletnacional.mcu.es/index.php/es/>, consultado el 21 de agosto de 2014.

¹² Dichas obras aparecen señaladas como “emblemáticas” en la web de la compañía. Véase <http://balletnacional.mcu.es/index.php/es/compania/historia>, consultado el 21 de agosto de 2014.

Fuentes documentales y bibliográficas

Álvarez Franesqui, B. y Pérez Pérez, A. (2008). *Régimen jurídico de los ballets nacionales*. Trabajo de Máster, Gestión Cultural, ICCMU, Madrid, España. Recuperado el 16 de julio de 2014 de <http://www.mastergestioncultural.org/files/File/TESINAS/T08-0207%20Alvarez%20y%20Perz,%20Regimen%20juridico%20de%20los%20ballets%20nacionales.pdf>

Amilibia. (1983, 25 febrero). Víctor Ullate: “parece existir una confabulación para que dimita”. *ABC*.

Ballet Nacional de España. 25 años. (2003). Madrid, España: Subdirección General de Información y Publicaciones, MECD.

Del Val, C., Daniel, B. y García Otzet, M. (1993). María de Ávila. Nueva directora de los dos ballets nacionales. *Dansa* 79, 30, 45.

Elvira Esteban, A. I. (2000). *Una aproximación a la danza académica en España: aportaciones artísticas y estéticas de María de Ávila* [microficha]. Tesis doctoral. Madrid, España: Ediciones de la UAM.

Ferrary, Á. La cultura española después de Franco. En Paredes, J. (Dir.). (2011). *Historia de España Contemporánea* (pp.1065-1091). Barcelona, España: Ariel.

Garaicoechea, S. (1983, 18 mayo). Sobre la polémica en el Ballet Nacional de España. *Pueblo*.

García, Á. (1983, 27 febrero). María de Ávila, asustada e ilusionada, se prepara para dirigir los Ballets Nacionales. *El País*.

Gil de la Vega, C. (1980). Antonio Ruiz. Director del Ballet Nacional Español. *Montsalvat*, 63, 359-360.

Hidalgo, F. (1984). "Medea", un melodrama zarzuelero de José Granero. *Ritmo*.

Moreno Capa, M. (1983a). Polémica en los Ballets Nacionales. *Ritmo*, 531, 16-17.

_____ (1983b). Continúa la polémica en los Ballets Nacionales. *Ritmo*, 533, 88.

Monjas, J. (1983). Informe inédito sobre los Ballets Nacionales". *Ritmo*, 434, 35-36

Orden de 8 de junio de 1983, por la que se aprueban los estatutos del Ballet Nacional de España y de los Teatros nacionales de la "Zarzuela" y "María Guerrero" de Madrid, como unidades de producción coreográfica; lírica y teatral, respectivamente, del organismo autónomo "Teatros Nacionales y Festivales de España. (1983). En B.O.E. nº 150 (24 de junio)

Parra, J. (1986, 2 septiembre). María de Ávila deja la dirección del Ballet Nacional. *Ya*.

Plaza, J.M. (1985a, 13 enero). Los "Ritmos", del Ballet Nacional de España. *Diario 16*.

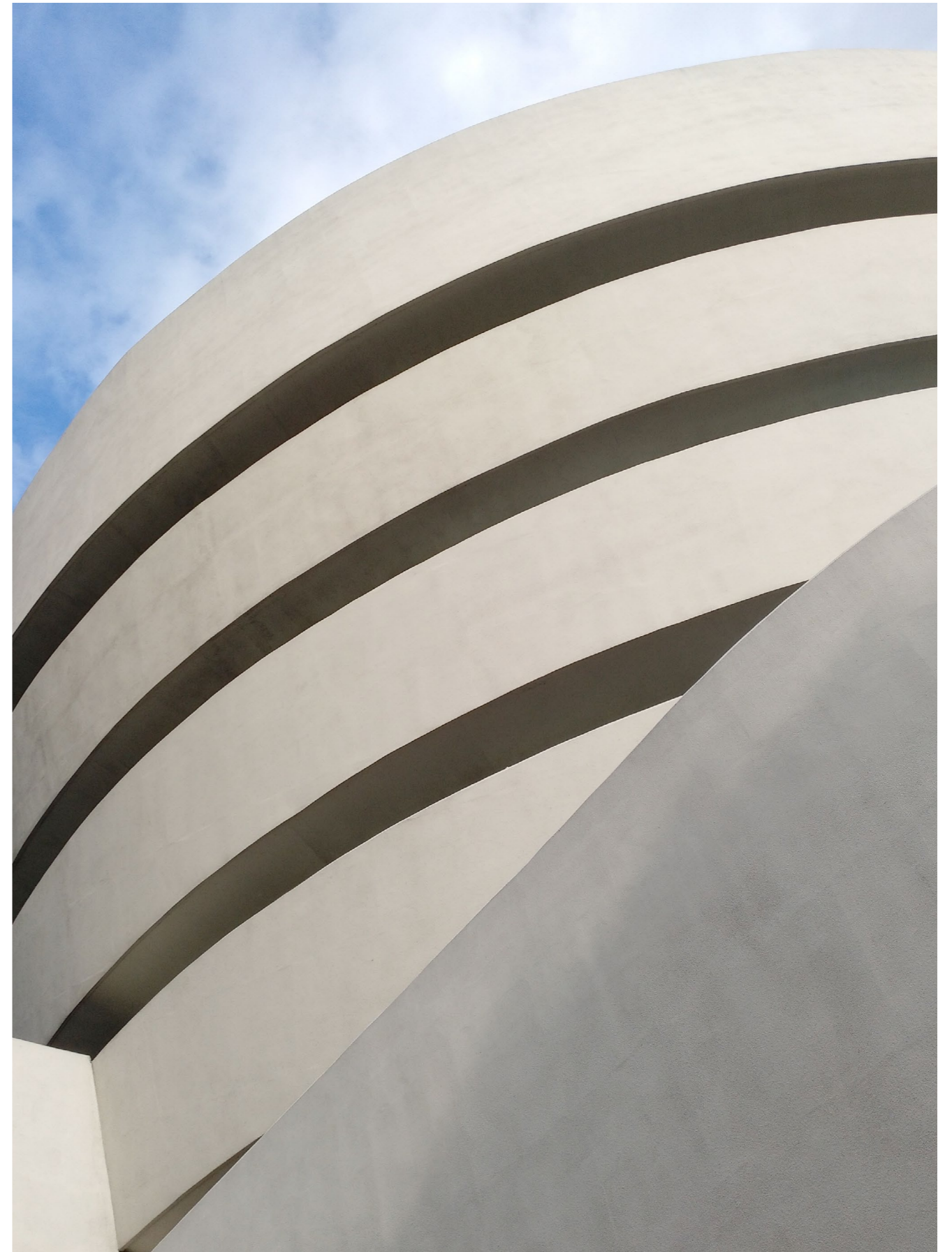
Plaza, J.M. (1985b, 14 diciembre). El "Laberinto", del Ballet Nacional. *Diario 16*.

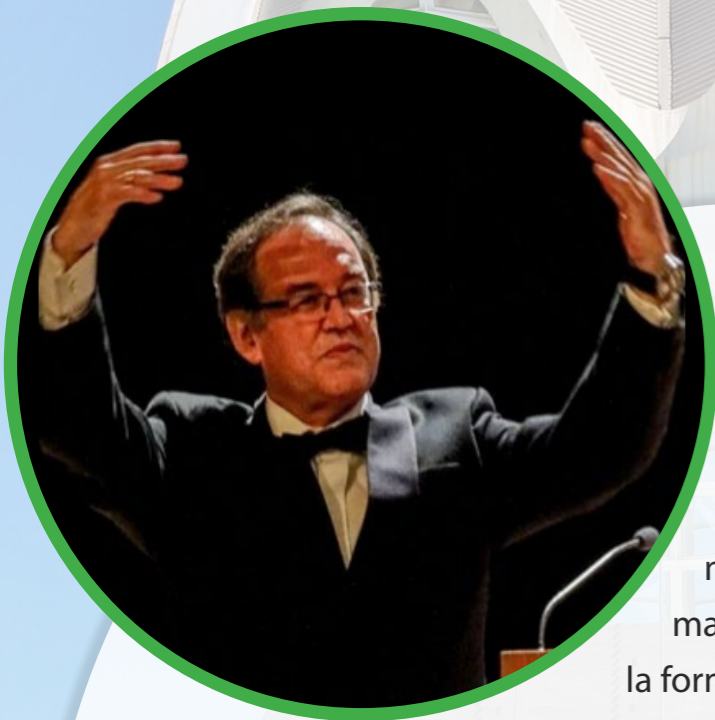
Redacción, Madrid. (1983, 10 mayo). Antonio, destituido como director del Ballet Español por "reiteradas faltas de disciplina". *El País*.

Salas, R. et al. (1999). *Ballet Nacional de España. 20 años*. Madrid, España: INAEM, MECD.

Salas, R. (2014, 27 febrero). María de Ávila, eslabón esencial del ballet clásico español del siglo XX. *El País*.

Segarra Muñoz, M. D. (2012). *Antonio Ruiz Soler y la danza española estilizada: configuración y desarrollo de un género*. Tesis doctoral. Madrid, España: UCM. Recuperado el 19 de septiembre de 2013 de <http://eprints.ucm.es/17502/> ♦





Juan Rafael Muñoz

Juan Rafael Muñoz Muñoz es profesor de didáctica de la expresión musical en la Universidad de Almería. Formador de formadores en distintos ámbitos de la formación del profesorado. Autor de numerosas publicaciones sobre didáctica de la música. Compositor y director de la banda de música de la Universidad de Almería Juan Rafael Muñoz Muñoz. Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Didáctica de la Expresión Musical. Licenciado en Humanidades por la Universidad de Almería y Maestro Especialista en Ciencias Humanas, así como Maestro Especialista en Educación Musical. Miembro del Grupo de Investigación HUM-25. Ha sido Asesor Regional de Música de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía desde el año 1987 hasta el año 2000, en el que se incorporó a la Universidad de Almería. En la actualidad forma parte del Consejo de Dirección de la Revista EUFONÍA, Didáctica de la Música, de la Editorial GRAÓ en Barcelona. Ha participado en la elaboración de los Planes de Estudio de los cuatro Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación. Es en la actualidad el Coordinador del Área de Expresión Musical. Paralelamente, ha desempeñado el cargo de Director del Secretariado de Actividades Culturales, del Vicerrectorado de Extensión Universitaria; y el de Vicedecano de estudiantes y Cultura de la Facultad de Ciencias de la Educación.

por ANA M. VERNIA

Abril 2017

Entrevista



Ana M. Vernia

Juan Rafal Muñoz, Doctor en Ciencias de la Educación y apasionado de la Música. ¿Por qué la opción de dedicarse a la Educación Musical?

Juan Rafael

Desde siempre me ha gustado la idea de dedicarme a la enseñanza y, paralelamente, desde niño he sido un enamorado de la Música. Continuamente me ha preocupado como afrontar la Educación Musical desde los primeros años, intentando que su tratamiento permita a quién aprende y a quién enseña disfrutar en cada momento de todo lo que nos ofrece el maravilloso mundo de la Música. Por eso, poder desarrollar mi actividad profesional enseñando música es genial, porque me permite disfrutar por partida doble todos los días.

AV Formador de formadores o educador de educadores?

JR Me gusta más pensar en educador de educadores. Pero, sobre todo, prefiero entender que soy un docente que trata de compartir sus experiencias y vivencias profesionales con otras personas que se dedican a la docencia de la Música.

AV Desde su experiencia, ¿cómo ve las publicaciones dentro de la investigación, en educación musical?

JR Creo que hay que distinguir entre aquellas publicaciones que se centran en la investigación y aquellas otras que se ocupan de la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje y las acciones didácticas. Considero que ambas son necesarias, si bien, parece que hay una mayor necesidad de realizar publicaciones de carácter investigador en un intento de estar a la altura de otras materias y áreas de conocimiento. Quizás este es el resultado de la dinámica general que se ha ido creando en los últimos años.

AV Usted desarrolla además de su labor docente, su tarea en la dirección. ¿Cómo surgió la banda de la Universidad y con qué finalidad?

JR La principal finalidad de esta Banda es servir de medio para la realización de actividades musicales, actuaciones y conciertos didácticos, que permitan la aplicación de los conocimientos y experiencias musicales adquiridas por nuestro alumnado de los Grados de Maestro y Maestra. Paralelamente, es un magnífico recurso para que quienes son alumnas y alumnos de la Universidad de Almería puedan disfrutar de la Música y hacer que disfruten los demás. A lo largo de cada curso asisten a nuestros conciertos más de 8.000 niñas y niños desde 2 años

AV Desde su implicación docente, cree usted que el perfil generalista para el grado de maestro es el adecuado o deberíamos volver a las especialidades?

JR Considero que la formación musical de los especialistas era más completa que la que actualmente se ofrecen en los Grados. Sin embargo, pensando en el hecho del perfil profesional de las futuras maestra y maestros sería conveniente reorganizar el reparto de créditos que se asignan a las diferentes materias. De esta forma, se podría compatibilizar una buena formación generalista con una buena formación como especialista.

AV Actualmente tenemos una situación respecto a la educación musical, según opiniones, inestable y decadente. Bajo su punto de vista ¿qué acciones se podrían iniciar para que la Educación Musical sea considerada relevante?

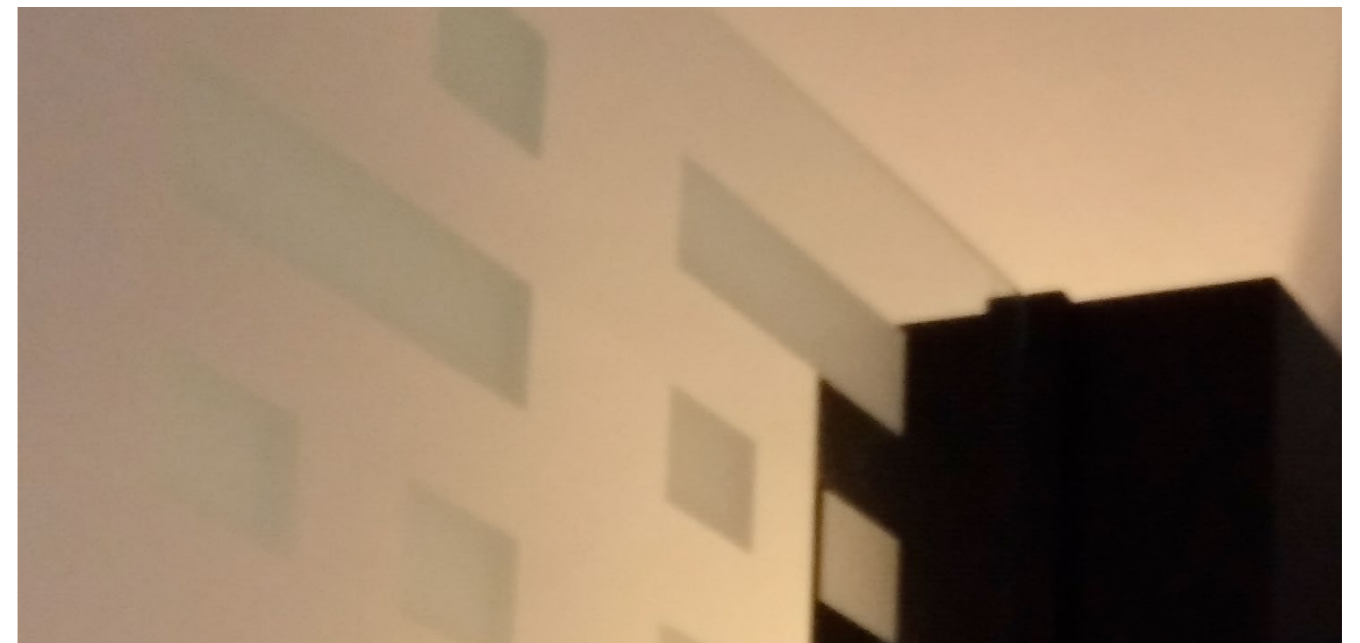
JR Hay que potenciar una educación social que refuerce la imagen de la Educación Musical. Debemos hacer visible que una adecuada formación musical fomenta el desarrollo integral de las personas y, por lo tanto, su ámbito cognitivo, sensorial-motriz y afectivo social. Del mismo modo, debemos fomentar la idea de la Educación Musical como un medio para potenciar el disfrute, la relación social, el desarrollo personal y emocional y la Educación en Valores.

AV Para ir cerrando la entrevista ¿considera usted que los profesionales dedicados o relacionados con la educación musical deberían unirse? Parece ser que cada colectivo tiene su propio frente abierto.

JR Esa es una cuestión fundamental. La mejora de la imagen de la Educación Musical pasa por la creación de un frente común en el que todas las realidades musicales y todas y todos los profesionales pueden contribuir a una mejor imagen y un mejor desarrollo de la enseñanza de la Música, así como de las actividades musicales en general, como elemento indispensable en la sociedad actual.

Desde las escuelas infantiles, centros de primaria, secundaria y bachillerato, hasta las escuelas de música, los conservatorios o la universidad, los profesionales de la enseñanza de la música tiene mucho que aportar. Como también tienen mucho que decir los integrantes de las numerosas agrupaciones musicales que encontramos en nuestro entorno, con especial atención a las Bandas de Música. Incluso serían muy importantes las sugerencias y recomendaciones de quienes se dedican a la actividad musical: intérpretes, grupos, directores, productores, técnicos, etc.

AV Muchas gracias por su tiempo y compartir sus conocimientos con ARTSEDUCA ♦





Ricard Huerta

Es profesor de educación artística en la Universitat de València. Docente en la Facultat de Magisteri.

Doctor en Bellas Artes y licenciado en Música, en Bellas Artes y en Comunicación Audiovisual. Ha

dirigido el proyecto Maestros y museos, en el que partici-

pan ocho universidades de cinco países. Presidente de AVALEM (Associació Valenciana d'Educadors de Museus i Patrimonis). Es miembro de ICOM-Unesco y director de la publicación EARI Educación Artística Revista de Investigación. Ha sido invitado a universidades de Cuba, Uruguay, Argentina, Colombia, Chile, Perú, Francia, Italia y Reino Unido. Ha publicado los libros Funció Plàstica de les Lletres, Art i Educació, Un Dia, Cultura Visual a Ontinyent, Apaga-la!, Museo Tipográfico Urbano, Maestros y museos, Ciudadana Letra, La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación, Transeducar. Arte, docencia y derechos lgtb, así como artículos en revistas especializadas, habiendo coordinado numerosas publicaciones dentro del ámbito del arte, la educación y los museos. Como artista visual ha presentado exposiciones con temáticas muy impregnadas por la tipografía y las caligrafías («Alfabet del Tixrant», «Alfabet de Jesucrist», «Alfabet d'Alexandre», «Alfabet de les Ciutats»), propuestas donde incorpora pintura, grabado, fotografía y video. Desarrolla el proyecto de fotografía «Letras de Ciudades» al tiempo que continúa con las exposiciones de la investigación artística «Mujeres Maestras», una muestra que se ha podido ver en Bruselas, Santiago de Chile, Montevideo, Colombia, Lima y varias ciudades españolas.

por ANA M. VERNIA

Junio 2017



Ana M. Vernia

Ricard Huerta, arte y educación en una misma persona, preocupada por el impacto social de las artes y cómo mejorar la vida a través de ellas. ¿Cree usted que es posible cambiar el mundo desde las artes?

Ricard Huerta

Estoy convencido de que podemos cambiar y preocupado por mejorar muchas cosas. Soy una persona entusiasta, exigente, emotiva. También soy escéptico por naturaleza, lo cual no le quita ni un ápice de garra a mi deseo de compartir deseos y a mis ganas de aprender constantemente. Mi escepticismo es en parte heredado: nieto de abuelo anarquista que tuvo que pasar cinco años encarcelado por defender la legalidad republicana, e hijo de un padre con ideales comunistas que tuvo que ahogar sus pasiones en silencio durante las largas décadas de la dictadura franquista. A pesar de las dificultades, ellos me transmitieron un gran sentido de la justicia y me inculcaron muchísima alegría. Les estoy inmensamente agradecido. Es la herencia que me dieron, con la que he crecido. Soy un trabajador, tengo conciencia de clase, creo en la humanidad, y por eso mismo considero muy acertado intentar mejorar las cosas. Hemos de luchar constantemente. Queda mucho por hacer. Estudié Bellas Artes, y siempre me he movido en los terrenos de la creación artística y de la educación en artes. Para mí, las experiencias artísticas forman parte de un modo de entender la propia vida. Y la vida se comparte, por supuesto.

AV Su trayectoria en investigación recorre muchos y diferentes proyectos ¿Cuál destacaría y por qué?

RH Soy una persona inquieta. No me mueven las modas o las tendencias de cada momento. Más bien las observo y me intereso por ellas, pero siempre estoy mucho más pendiente de aquello que realmente me apasiona. He observado que mis obras siempre tienen algo de homenaje y de reivindicación. Al ser mi lengua materna el catalán, y al haber sufrido en la infancia situaciones lamentables de odio hacia quienes hablábamos nuestra lengua, opté por aprenderla y por enriquecerme de esta gran oportunidad de comunicación. Entiendo que es un honor haber compartido conversaciones y amistad con personas que admiro como Joan Fuster, Antoni Tàpies, Joan Brossa, Matilde Salvador, Carmen Calvo, Romà de la Calle, Carme Vidal, Ramón Lapiedra, y por supuesto con toda la gente cercana que me quiere y a quienes quiero con locura. Las personas son el motor que hace vibrar mis inquietudes. La investigación que comparto con la gente del Grup Creari de Recerca en Pedagogies Culturals (GIUV2013-103) sería un buen ejemplo de ilusiones y realidades compartidas. Investigo y genero homenajes en proyectos como “Mujeres maestras”, “Maestros y museos”, “HomoAlphabet” o “Second Round: Art i lluita en Secundària”. Destacaría uno que nació hace tres años y que me apasiona, porque considero muy importante defender los derechos humanos, los derechos de las minorías, y por cercanía con la problemática, en mi caso con las minorías de la diversidad sexual. El proyecto “Museari Museu de l’Imaginari” supone una experiencia junto a mi marido, el profesor Germán Navarro Espinach. Se trata de un museo online en el que llevamos a cabo una serie de propuestas e investigaciones que nacen de lo académico pero que recorren asimismo lo humano y lo reivindicativo www.museari.com

AV Bajo su punto de vista ¿está valorada la investigación artística en España?

RH En principio quisiera concretar que mis investigaciones como creador en artes están siempre muy impregnadas de lo que sería un espíritu en tanto que educador artístico. Mis trabajos siempre llevan una fuerte carga educativa, por

lo que jamás elimino mi faceta creativa al ejercer como docente, ni tampoco descarto una tendencia comunicativa y educadora al crear piezas o montajes artísticos. A pesar de mi relación con la educación musical, lo cierto es que mis investigaciones están más centradas en las artes visuales. Lo digo porque vivimos un momento de auge de la investigación en educación musical. Si tenemos que atenernos a los datos, lo que está poco valorado en España es la investigación, en general. Pero por lo que respecta a la investigación en educación artística (que es en la que me muevo habitualmente), podemos hablar de un momento de eclosión, y de una fuerza emergente que permite tener abiertos muchos frentes, ya que se visibilizan numerosas problemáticas. La investigación artística está generando muchísimos resultados (en tanto que creación desde las artes), y la investigación en educación artística está viviendo una situación esperanzadora. Creo que, a pesar de los impedimentos, vamos a poder comprobar el éxito de estas investigaciones a medio plazo. En investigación nunca podemos hablar a corto plazo, eso sería suicida. Pero en diez o quince años este momento actual de efervescencias dará sus frutos. Cuesta muchísimo investigar en buenas condiciones.

AV En su opinión ¿cree que hay una adecuada conexión entre las Universidades y los colegios de educación infantil, primaria y secundaria?

RH Si nos centramos en la educación artística, lo cierto es que debemos insistir muchísimo en mejorar la situación. En educación infantil y primaria no tenemos especialistas en educación artística, y tampoco los maestros y las maestras disponen de suficiente oferta para actualizar sus conocimientos o plantear nuevas tácticas. Es una gran pena que todavía se estén utilizando recursos propios de lo que ocurría hace cien años, cuando en estos momentos, y en otros países de nuestro entorno, se está avanzando muchísimo en este terreno de la educación en artes. Yo confío en la capacidad del profesorado para moldear nuevos recursos artísticos, pero al colectivo docente se le deben ofrecer las herramientas adecuadas. Si la única hora a la semana en la que se imparte educación artística en primaria (la denominación es “plástica”) sirve para reforzar el inglés, entonces



hay algo que no encaja. Es surrealista. Lo viví personalmente cuando mi hija vino a casa con un dibujo de una vaca amarilla. Pensé que su maestra era divertida, que se trataba de una acción performativa. Pero la niña me dijo que esa tarde habían estado trabajando los conceptos (las palabras) “cow” y “yellow” en la clase de plástica. Es lamentable. Hay que poner freno a estos despropósitos. Hemos pasado de las manualidades a la plástica en inglés. En lo que se refiere a la problemática de la Educación Secundaria, concretamente entre el profesorado de Dibujo, estamos hablando de una situación muy grave. Es por ello que hemos lanzado el proyecto “Second Round: Art i lluita a Secundària”, una iniciativa universitaria de la que nació posteriormente la AVPD Associació Valenciana de Professorat de Dibuix, muy activa en sus reivindicaciones.



AV Dada su experiencia, ¿prefiere profesores generalistas o especialista?

RH Siempre fui un firme defensor del maestro o la maestra generalista, tanto para infantil como para primaria. Precisamente por eso, considero fundamental preparar a dicho profesorado para saber utilizar las imágenes. Eso se consigue dominando las cuestiones de la educación en artes. La creación y la difusión de imágenes están a la orden del día. Nuestro alumnado elabora y difunde miles de imágenes, y también el profesorado lo hace. Entonces, ¿por qué no les aconsejamos y les preparamos para que sean capaces de generar buenas imágenes? Un docente de primaria debe estar preparado para afrontar este reto. Las imágenes son importantísimas, especialmente cuando están vinculadas a las TIC, a las tecnologías con las que generamos una constante avalancha de iconos e imágenes. Por tanto, lo que urge es preparar a los futuros docentes en la creación, el conocimiento y la difusión de las imágenes. Además, al profesorado en activo debemos ofrecerle el apoyo necesario para que dicho conocimiento forme parte de sus tareas cotidianas. No creo que sea una cuestión vinculada a la compra de ordenadores para las aulas. Eso no sirve. Lo que debemos aprovechar son los dispositivos móviles que manejan habitualmente tanto el alumnado como el profesorado. Una reciente tesis doctoral presentada por el profesor David Mascarell habla precisamente de este contacto necesario con los dispositivos móviles.

AV Usted es presidente de AVALEM (Associació Valenciana d'Educadors de Museus i Patrimonis). ¿Qué impacto social supone una asociación de estas características?

RH AVALEM fue pionera como asociación de educadores de museos y mediadores culturales. Nacimos en Valencia en 2012, fruto del Diploma de Posgrado Educación Artística y Gestión de Museos de la Universitat de València. Ahora estamos asesorando a las asociaciones que se van creando en Madrid, Canarias, Murcia, Cataluña y Andalucía. Pensamos que en poco tiempo contaremos con una federación estatal. Nuestra intención es visibilizar y defender la figura del educador especialista en los espacios informales. La precariedad se ha instalado

en casi todos los estratos laborales y sociales, algo que está afectando de manera cruenta a las actividades culturales y educativas. No podemos esperar que los departamentos educativos de los museos funcionen si al equipo educativo solamente se le paga por horas dedicadas en la atención al público. Las actividades se tienen que preparar con tiempo, en condiciones. Y posteriormente resulta necesario reflexionar sobre lo hecho. Hay que investigar. La investigación es la clave. Para innovar se tiene que investigar. Y eso requiere tiempo. Que las autoridades políticas estén fomentando la precariedad me parece lamentable. Desde AVALEM hemos lanzado la campaña "Avalem el 20%". Entendemos que para conseguir un adecuado funcionamiento de la actividad educativa en los espacios expositivos es necesario dedicar el 20% del presupuesto, del tiempo y de las energías a conseguir un buen ejercicio de lo educativo. No puedo entender que los museos con mayores presupuestos estén dedicando cantidades exageradas de presupuesto a la compra de obras y que digan después que nunca les queda prácticamente nada para reforzar lo educativo. Es triste. Vamos a continuar luchando por intentar mejorar la situación. Me da vergüenza la actitud hipócrita de quienes defienden en público ciertas opciones pero después son capaces de recortar impunemente hasta lo indecible aquello que deberían dedicar al departamento educativo.

AV Doctor en Bellas Artes y Licenciado en Música ¿Qué ha supuesto su formación musical para su vida profesional?

RH Cuando se aprende, la música se vive, y en ocasiones hasta se vive de la música. Tuve la gran suerte de estudiar en el Conservatorio Superior de Música de Valencia en un momento histórico en que nos conocíamos prácticamente todos los que estábamos allí matriculados. Fue precisamente en esa época de la infancia cuando me apasioné por los museos, ya que al lado mismo de Conservatorio de la Plaza de San Esteban se encontraba el Museo Paleontológico, por entonces ubicado en el Almudín. Entre mis profesores estaban Lucas Conejero, Amando Blanquer, Eduardo Montesinos, Salvador Seguí, el trato era personal, cordial, cercano. Durante décadas he compartido experiencias como intérprete musical

en diferentes situaciones, algo que ha venido nutriendo mis saberes e itinerarios recorridos. Pero si hay algo que considero fundamental de mi experiencia musical es la idea del ritmo. El ritmo es algo que comparten todas las artes. Me llama mucho la atención que no se trabaje más en esta línea, incidiendo en la pauta rítmica. Cuando preparo un proyecto, un texto, una conferencia, un libro, una creación artística, siempre estoy obsesionado por la idea del ritmo. Es algo que considero estrechamente vinculado a mi formación como músico. La vida está llena de ritmos. Y las personas con las que nos relacionamos nos marcan ritmos que podemos combinar y fortalecer. Siendo una persona tranquila, mi ritmo interior es muy marcado y acelerado. Mi cuerpo marca ritmos, y me comunico a través de ellos. Ahí nace todo, asumiendo los propios ritmos. El mundo se nutre de ritmos que contrastan y se entrelazan. La creación artística y la educación en artes exigen un ritmo acentuado, de lo contrario, nos podemos quedar estancados. Una maestra cubana me contaba que su ritmo preferido era el reggaetón, y lo hacía mientras se daba palmadas en el pecho marcándolo, al tiempo que cantaba. Mi deseo es compartir, de forma libre y desprejuiciada, el máximo de ritmos y de momentos creativos con las personas a quienes siento cerca. A buen ritmo.

AV Muchas gracias por su tiempo y compartir sus conocimientos con ARTSEUCA. ♦



Lo que se ve y lo que se escucha: una experiencia sobre el aprendizaje visual de la música a través de la imagen artística

What Is Seen and What Is
Listened: an Experience on
the Visual Learning of Music
Through the Artistic
Picture

CARMEN M. ZAVALA ARNAL

Conservatorio Profesional de Música de Huesca

Experiencias Educativas



→ Recibido 15/03/2017
✓ Aceptado 05/06/2017

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados de una experiencia compuesta por una secuencia de actividades didácticas realizadas con alumnos de 1º curso de Lenguaje Musical de Enseñanzas Profesionales de Conservatorio a través de la imagen artística como principal herramienta como apoyo para la contextualización histórico-musical y para la práctica de la audición musical activa y la interpretación. En esta ocasión, una tabla central del retablo de la Coronación de la Virgen de la iglesia parroquial de Retascón (Zaragoza), realizada en el primer tercio del siglo XV por el conocido como Maestro de Retascón, en la que figuran ángeles cantores con rollos de música, es el soporte a través del cual se van a desarrollar las diferentes actividades de aprendizaje. Además, se aporta una descripción iconográfico-musical inédita de la pintura seleccionada. Con la finalidad de alcanzar unos objetivos de aprendizaje específicos relacionados con la música medieval, además de las metodologías propias de la educación artística y musical, se utiliza el método cuantitativo, cuyos resultados confirman la utilidad de la imagen artística en el aprendizaje del lenguaje musical.

Palabras clave

Educación musical · Imagen artística · Lenguaje musical · Audición musical
· Patrimonio artístico

Abstract

This paper shows the results of an experiment consisting of a sequence of didactic activities carried out with students of first grade of Musical Language of Professional Conservatory Education through the artistic picture as main tool for the historical and musical contextualization and to support musical audition and interpretation. On this occasion, the central panel of the altarpiece of the Coronation of the Virgin from the parochial church of Retascón (Zaragoza), made in the first third of the fifteen century by the Master of Retascón, which includes singing angels with music sheet rolls / music scrolls, is the medium through which the different learning activities are going to be developed. In addition, an unpublished iconographic-musical description of the selected work is provided. With the aim of reaching some specific learning objects related to Medieval and modal music, apart from the particular methodologies of artistic and musical education, the quantitative method is used. Its results confirm the usefulness of the artistic picture in Musical Language learning.

Keywords

*Music education · Artistic picture · Musical language · Musical audition
· Artistic heritage*

Se presenta una investigación basada en una experiencia de enseñanza musical ambientada en el 1º curso de la asignatura Lenguaje Musical, impartida en Conservatorio Profesional de Música de Huesca, tomando como principal recurso una imagen artística en la que se representan elementos musicales. De este modo, se propone la utilización didáctica de la imagen artística como base para ilustrar un contexto musical, y para motivar a la audición y la interpretación musical. En este caso, el empleo de la imagen de una pintura que pertenece al estilo gótico internacional aragonés, en la que se representa música escrita, se puede utilizar como soporte para la práctica y el estudio de nociones básicas de la música medieval.

La competencia didáctica es un atributo intrínseco de la imagen artística, independientemente de que sea uno de sus propósitos originales. Aunque cualquier imagen puede ser empleada en un contexto didáctico, cabe hacer la siguiente distinción para definir las estrategias previas adecuadas: las imágenes didácticas *per se* son aquellas en las que la información ha sido construida y organizada con la finalidad de facilitar el aprendizaje y la comprensión, mientras que las imágenes didácticas *per accident* (Prendes, 1995)

son aquellas imágenes correspondientes a obras artísticas, fotografías, etcétera, que se utilizan como medio instruccional en el proceso educativo, de modo ajeno a la intención del autor. En este caso, se plantea un *uso didáctico de la imagen* (Menegazzo, 1988), ya que se muestran los resultados de unas actividades de enseñanza-aprendizaje musical vinculadas a la imagen de una obra artística que representa elementos musicales.

Por otro lado, cabe señalar que la imagen artística tiene la capacidad de trascender las convenciones de la época en que se realizó, y sus usos culturales, incluidos los didácticos, vienen determinados por la percepción que de ésta tenemos a lo largo de la historia (Piquer, 2013) Aplicado esto al contexto didáctico-musical, se puede reflexionar sobre cómo se construye la cultura visual de la música o la “historia musical de las imágenes” en los alumnos. También se debe considerar la práctica que ejercemos sobre el lenguaje visual y si éste interactúa de manera adecuada con los objetivos, los contenidos y la metodología planteada, así como el grado de capacidad crítica que desarrollamos a la hora de seleccionar las imágenes que sirvan a nuestra finalidad didáctica, musical, en este caso.

La selección de una determinada imagen artística en la que se representen elementos musicales es el punto de partida de esta experiencia didáctica. Cabe apuntar que el rigor documental y la profundización en el conocimiento de los distintos aspectos que conlleva el estudio de la obra artística es necesario para su adecuado uso y para la obtención de conclusiones a partir de esta, lo que debe aplicarse al uso de las imágenes musicales en el campo de la enseñanza.

Con respecto a la hipótesis de esta experiencia, se pretende mostrar cómo la imagen artística puede favorecer y motivar el aprendizaje integral de la música en su contexto artístico. Con tal fin se ha diseñado esta experiencia de aprendizaje musical que a su vez tributa en otros campos disciplinares afines, favoreciendo un aprendizaje más significativo e integrado en los alumnos (Frega, 2004).

A través de una metodología basada fundamentalmente en el método experimental cuantitativo, y en la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje, se han perseguido los siguientes objetivos:

- Realizar una actividad didáctico-musical de carácter interdisciplinar.
- Realizar actividades de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a su formación musical.
- Contribuir a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias generales y específicas de la asignatura.
- Fomentar el adecuado uso de la imagen artística como recurso en el ámbito educativo.
- Propiciar la realización de actividades culturales de carácter divulgativo y educativo.
- Promocionar la cultura y el patrimonio artístico medieval aragonés, contribuyendo a su difusión y conservación.

A continuación, se aborda el contexto y la metodología de la experiencia para, posteriormente, exponer su desarrollo, resultados y conclusiones finales.

Contexto educativo y curricular

Esta experiencia se ha realizado con tres grupos de alumnos de 1º curso de Lenguaje Musical de Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música de Huesca, 35 alumnos en total, de edades comprendidas entre los 11 y 13 años en su mayoría.

Tomando como punto de partida la Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón, esta experiencia corresponde a los siguientes objetivos:

- Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.
- Compartir vivencias musicales con los demás elementos del grupo que le permita enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto en grupo.
- Conocer los elementos del lenguaje musical y su evolución histórica, para relacionarlos con las obras musicales dentro de su tiempo y su circunstancia.

Respecto a los contenidos, tal y como hemos señalado, tanto el currículo como la programación del centro incluyen el estudio de la música medieval, desde el punto de vista teórico así como de la práctica auditiva y vocal en sus diversas manifestaciones.



Metodología didáctica de la experiencia y materiales

A continuación, tras atender a la justificación, objetivos y contextualización, se expone la metodología y se describen los materiales. Como paso previo a la realización de la experiencia y, por tanto, a la aplicación de una metodología específica, se parte de la selección de una obra artística que los historiadores del arte hayan estudiado y catalogado, de tal manera que, por su cronología, estilo y procedencia, pueda utilizarse de manera correcta en la secuencia didáctica. Posteriormente, se ha procedido a realizar un estudio identificativo y descriptivo inédito de los elementos musicales representados. Por otro lado, se ha seleccionado una pieza del repertorio musical medieval aragonés conservada con la que se pueda relacionar.

- Selección y estudio de la pieza artística: la tabla de la Coronación de la Virgen de la iglesia parroquial de Retascón (Zaragoza).

En una capilla del lado derecho de la epístola de la iglesia parroquial de San Blas y de San Cristóbal de Retascón (Zaragoza), municipio de la Comarca de

Campo de Daroca, se conserva un retablo gótico dedicado a la Virgen María, que formó parte de la parroquia anterior a la actual, de época medieval. El cambio de emplazamiento del retablo al nuevo templo pudo ser la causa de que se colocaran de forma arbitraria algunas de las tablas. En su última restauración se realizó a cargo de la Diputación de Zaragoza entre los años 2004 y 2005. Desde el punto de vista estilístico, se reconoce que las pinturas del retablo han sido obra de dos talleres diferentes, pertenecientes al estilo gótico internacional aragonés del segundo cuarto del siglo XV (Lacarra, 2012, 2013).



Figura 1. Escena de la Coronación de la Virgen. Retascón (Zaragoza). Fotografía: Carmen M. Zavala

La tabla que nos ocupa, que corresponde a la escena inferior de la primera calle lateral derecha del retablo de la Virgen de Retascón, según el observador, se identifica estilísticamente con el taller del llamado Maestro de Retascón, cuyo apelativo proviene precisamente de la atribución de este retablo (Galilea, 1995). En ella se muestra a la Virgen coronada por su hijo Jesucristo, que se representan ataviados con ricos ropajes de brocado en un suntuoso trono de carpintería gótica. Rodean a los protagonistas seis ángeles cantores, dos en primer término más dos parejas situadas a ambos lados del trono, que entonan los textos musicales con notación cuadrada que figuran en las filacterias o rollos que llevan en sus manos.

Los dos ángeles situados en la parte superior, a la izquierda del espectador, sostienen una filacteria, sin notación musical, en la que se lee: *Gloria in excelsis Deo* ("Gloria a Dios en el cielo"). Se trata de un himno litúrgico perteneciente al Ordinario de la Misa. Y en la parte inferior otro ángel cantor sostiene un rollo con música parcialmente legible, en él se puede leer: *Benedicamus patrem et filium cum sancto spiritu, laudamus...* ("Bendigamos al Padre al Hijo y al Espíritu Santo, alabemos..."). Se trata de un himno perteneciente a la Liturgia de las Horas.



Figura 2. Detalle de la escena de la Coronación de la Virgen. Retascón (Zaragoza). Fotografía: Carmen M. Zavala



Figura 3. Detalle de la escena de la Coronación de la Virgen. Retascón (Zaragoza).
Fotografía: Carmen M. Zavala

Respecto a los dos ángeles situados en la parte superior, a la derecha del espectador en este caso, muestran de nuevo un rollo con música parcialmente legible, en el que figura: *Magnum (...) laudabis*.

Por último, el ángel situado en el lado inferior derecho, sostiene un rollo con música en el que se lee: *Gloria in altissimis deo, et in terra pax hominibus bonae voluntatis* ("Gloria a Dios en las alturas y paz en la tierra a los hombres de buena voluntad", en el Evangelio de Lucas 2, 14). Se trata de un himno litúrgico del Ordinario de la Misa, en el que se sustituye la palabra "altissimis" por "excelsis", es decir, el himno original se titula "Gloria in excelsis Deo". En el rollo de música, sin embargo, se reproduce la frase tal y como se cita en el Evangelio de Lucas 2, 14, que es el comienzo del texto con el que los ángeles anuncian el nacimiento de Jesús a los pastores.

- Selección de las piezas musicales

Se ha seleccionado, como apoyo visual para la contextualización y la práctica musical, la imagen de un fragmento de un códice litúrgico-musical del siglo XV, procedente del Archivo Histórico Notarial de Daroca (Calahorra, 2011). Esta corresponde al fragmento 53 r., en cuyo versículo se puede leer: "*Benedicamus patrem et filium cum sancto spiritu, laudamus...*" ("Bendigamos al Padre al Hijo y al Espíritu Santo, alabemos..."), tal y como se puede leer en uno de los fragmentos de la pintura de Retascón.

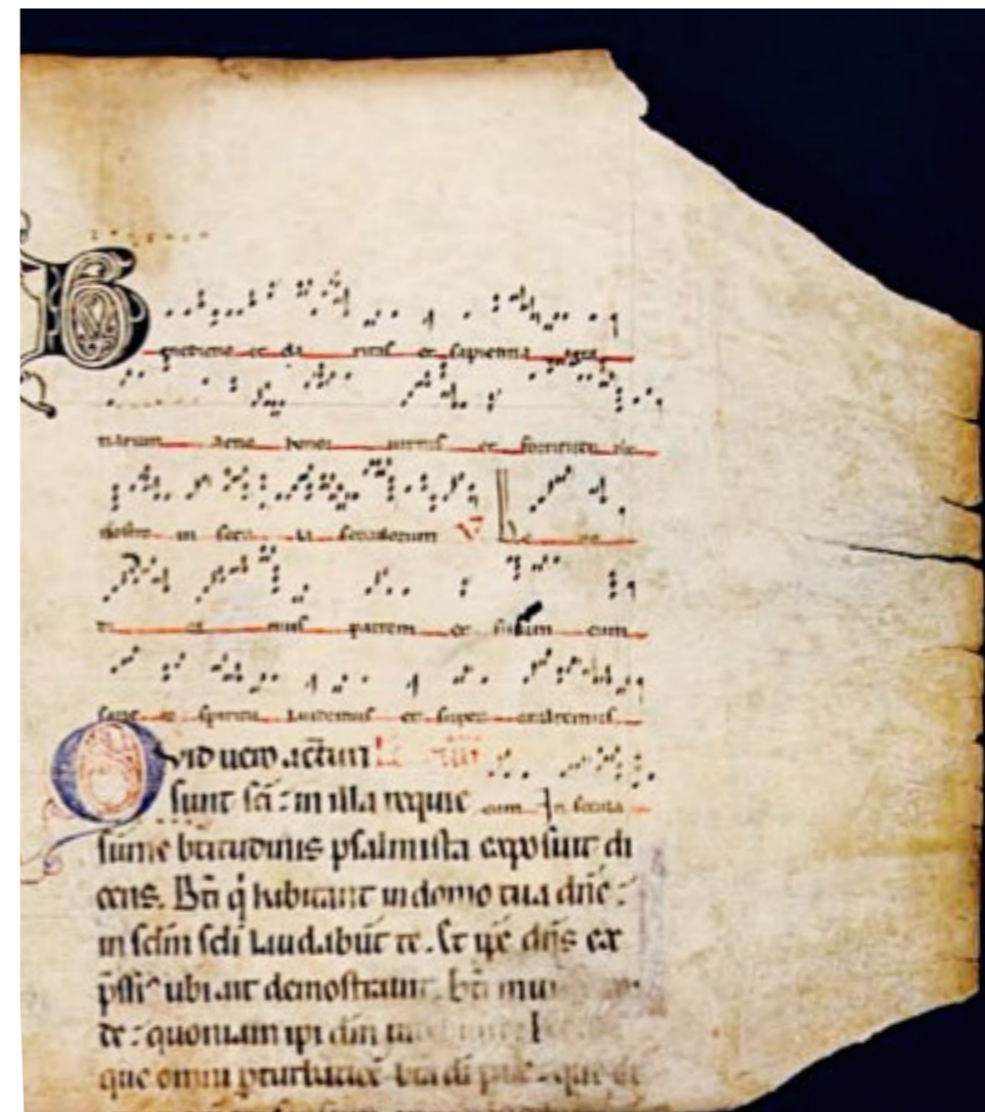


Figura 4. Fragmento musical procedente del Archivo Histórico Notarial de Daroca. (Calahorra, 2011).

De tal forma, se vincula una pieza plástica a otra musical, ambas de la misma época y del mismo sitio de procedencia, comarca del Campo Daroca, que muestra a los alumnos un realidad musical a través de fuentes materiales conservadas. Además, el hecho de que ambos fragmentos cuenten con notación musical diferente, cuadrada en el primer caso, y aquitana en el segundo, ilustra el contexto musical-teórico de la época, y cómo los usos litúrgicos se mantienen a final de la Edad Media. Por último, se ha seleccionado un grabación de los monjes benedictinos de la abadía de Solesmes (CD- *Abbaye de Solesmes VIII - Ascension. Pentecôte. Trinité*, pista 24), para realizar una audición activa de otra versión.

Con estos materiales, se ha diseñado una secuencia de actividades cimentadas en la observación, la audición y en la interpretación, cuyo desarrollo se aborda en el siguiente apartado.

Por otro lado, además de las metodologías utilizadas, a las que hemos hecho alusión, se sigue un método cuantitativo en cuanto se produce la creación de un cuestionario original de preguntas cerradas para que contesten los alumnos al final de las actividades, que se relacionan directamente con la obtención de resultados y con la emisión de conclusiones.

El cuestionario final nos permite averiguar hasta qué punto éste cumple su cometido tal y como se pretendía, y sus preguntas provocan el tipo de respuesta esperada tras la realización de las actividades de aprendizaje. A través de los datos proporcionados por el cuestionario, se obtienen unos porcentajes que suministran el conocimiento de un fenómeno real, y con los que se realizan las tablas de frecuencias o gráficos.

A continuación, se reproduce el cuestionario final que realizaron los tres grupos de alumnos, formados por 5 preguntas cerradas, que respondieron con “sí”,

“indiferente” y “no” (excepto la primera pregunta, “sí” o “no”):

- 1- ¿Conocías alguna obra de arte medieval en la que se representaran elementos musicales?
- 2- ¿Crees que la imagen de una obra artística en la que se representan elementos musicales puede resultar útil para el aprendizaje musical en general?
- 3- ¿Te ha resultado sencillo comprender el texto literario y musical de los fragmentos seleccionados, antes de la explicación?
- 4- ¿Te han ayudado las actividades realizadas para contextualizar la música de la época estudiada?
- 5- Después de las actividades, ¿valoras más el patrimonio artístico material e inmaterial de tu Comunidad Autónoma?

Con la primera pregunta, se puede indagar acerca del bagaje previo de cultura visual medieval que poseen, y reflexionar sobre los mecanismos de la memoria “histórico-artística” que se ponen en marcha (Navarro Espinach, 2011). En la segunda, pueden valorar la imagen artística como soporte para el aprendizaje musical y per-

mite comprobar si se cumple uno de los objetivos de esta experiencia didáctica. La siguiente pregunta permite que los alumnos reflexionen sobre el valor musicológico de la transcripción musical y la interpretación. La cuarta pregunta permite comprobar si el conjunto de actividades responde al mismo fin, y la última, indaga acerca de cómo las actividades de tipo interdisciplinar favorecen todas las áreas implicadas y fomentan el conocimiento del patrimonio artístico.

Procedimiento y desarrollo

Atendiendo a la sucesión cronológica de las actividades, estas se ha producido del siguiente modo:

- En primer lugar, se han realizado unas actividades de diseño instruccional basadas en la transmisión de contenidos con la música medieval aragonesa, Ca. 1300-Ca.1500 y su contexto general, musical y cultural.
- A continuación, se ha realizado una actividad basada en la observación, identificación y análisis de los elementos representados en la obra artística seleccionada: la Coronación de la Virgen del Maestro de Retascón. El soporte específico para el visionado de la imagen se ha realizado a través de la herramienta auxiliar del *Power Point* (Trepal y Rivero, 2010), por las múltiples ventajas que ofrece: la posibilidad de proyectar un material didáctico que incluya textos e imágenes.
- A través de la imagen de la pintura se ha realizado una nueva contextualización histórico-musical, temporal y geográfica. Posteriormente, esta imagen se ha vincula a una pieza musical, cuya partitura musical conservada es visionada, y a través de la cual se desarrollan una serie de actividades referidas a la práctica del lenguaje musical materializadas en la interpretación vocal, según determinadas pautas suministradas previamente a los alumnos.
- Posteriormente, se ha realizado una audición musical activa que completa la secuencia práctica.
- Por último, los alumnos han realizado el cuestionario final.

Resultados específicos

A continuación, se realiza un análisis y una exposición de los resultados obtenidos en el cuestionario final.

Respecto a si conocían una pintura similar, prácticamente la mayoría reconoce que no es así, lo que muestran una escasa cultura visual respecto al arte medieval lo que, por otro lado, confirma la utilidad de la experiencia.

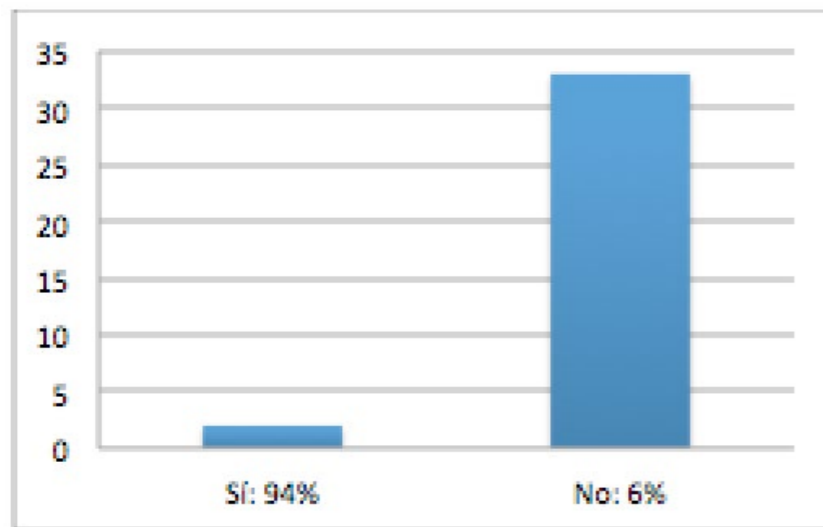


Figura 5. Gráfico 1

De la misma forma, afirman ampliamente la utilidad en el aprendizaje y la contextualización musical.

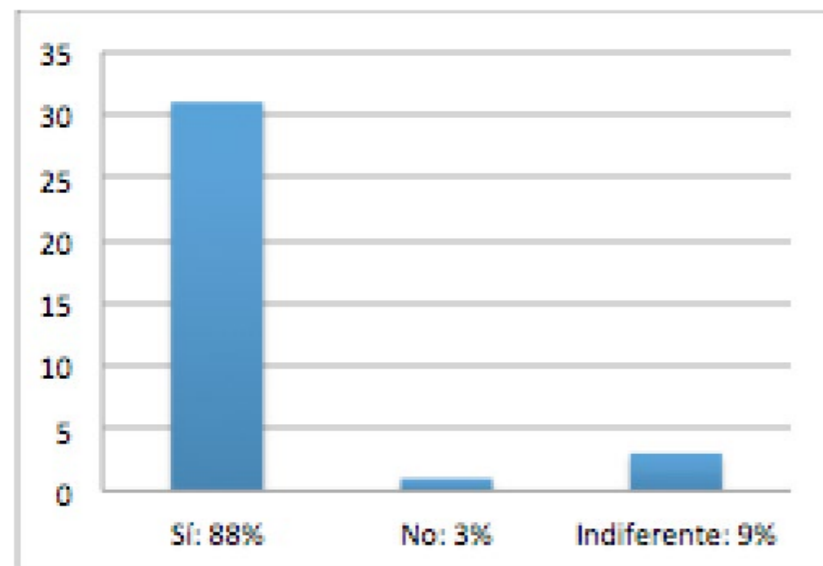


Figura 6. Gráfico 2

La gran mayoría reconoce la dificultad de la lectura y comprensión de la escritura musical medieval, y valoran la necesidad de adquirir unos conocimientos previos así como la necesaria labor de la investigación y la transcripción musical.

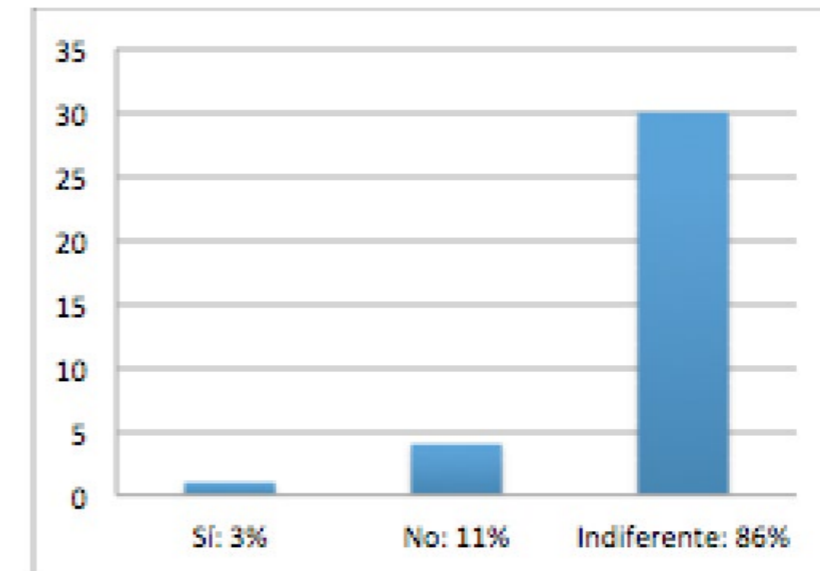


Figura 7. Gráfico 3

Confirmando la hipótesis de la experiencia, el resultado muestra la utilidad de la obra artística con elementos musicales para la contextualización musical histórica.

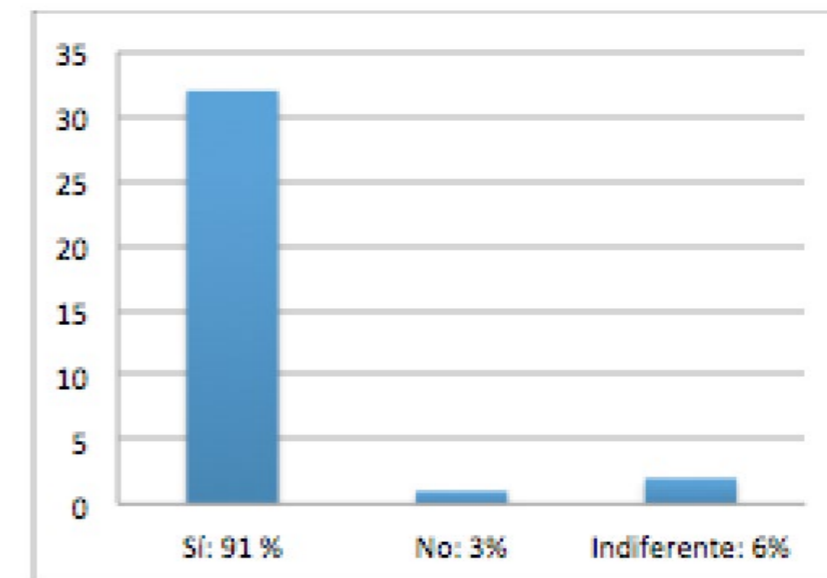


Figura 8. Gráfico 4

Por último, con el porcentaje que refleja el resultado de la última pregunta, se muestra el beneficio de la experiencia respecto a que los alumnos sean conscientes del rico patrimonio musical y artístico que se conserva en su Comunidad Autónoma.

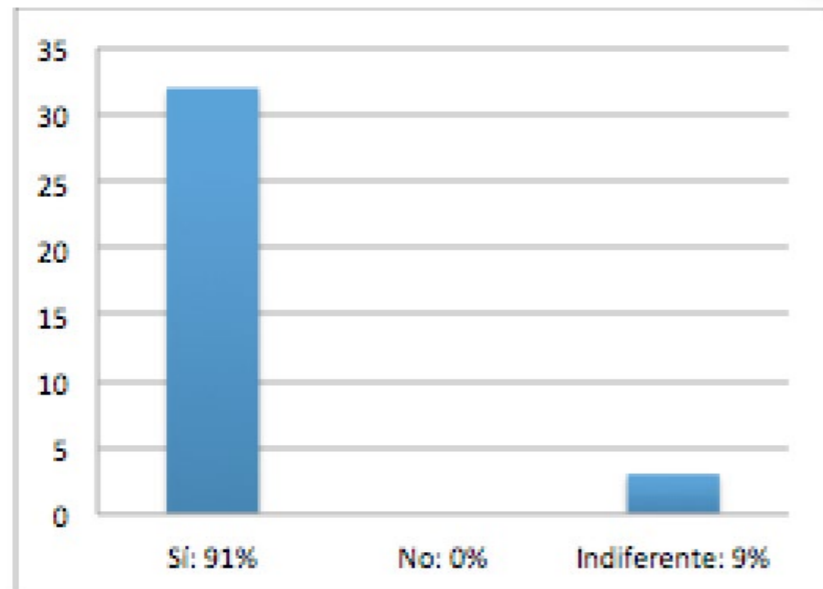


Figura 9. Gráfico 5

Conclusiones

A través de esta experiencia, basada en la utilización de la imagen artística en el área de Lenguaje Musical de las enseñanzas profesionales de música de Conservatorio, y a tenor de los resultados que acabamos de exponer, se ha podido constatar su beneficio a la hora de realizar actividades de aprendizaje musical. Los alumnos han mejorado su motivación hacia el conocimiento de la música medieval en sus aspectos teóricos y prácticos; ha sido muy útil para su formación la realización de actividades que pudieran integrar en otras disciplinas afines, en aras de enriquecer su aprendizaje y su cultura académica, y de despertar su interés por ellas. De la misma forma, su cultura visual, referida tanto a imágenes musicales como al conocimiento del patrimonio material, musical y artístico, ha mejorado a través de las actividades propuestas.

Por otro lado, aunque en las actividades que se han llevado a cabo no se ha realizado una comprobación estricta de los conocimientos musicales adquiridos, es impor-

tante señalar que la opinión generalizada de los alumnos es que han ampliado su formación en los aspectos desarrollados. Desde el punto de vista del docente, se ha comprobado la utilidad de la imagen artística en el diseño de actividades docentes con imágenes artísticas que representen elementos musicales.

A través de la investigación-acción, se ha contribuido al estudio de una pintura de gran valor artístico e iconográfico-musical, como es la tabla que representa la Coronación de la Virgen del retablo de la Virgen de Retascón (Zaragoza). Además, se ha vinculado esta pintura a un fragmento musical conservado coetáneo y cercano geográficamente a la pintura, lo que ha permitido establecer nexos de unión que contribuyen al de la historia de la música y del arte en Aragón.

Podemos concluir diciendo que se han alcanzado todos los objetivos previstos al principio de esta experiencia. A través de esta, además, se ha tratado de sentar las bases para ahondar más profundamente en aspectos relevantes relacionados con la imagen artística y su aplicación en el área de Lenguaje Musical.

Bibliografía

Calahorra Martínez, P. (2011). Fragmentos litúrgico-musicales (ss. XIII-XVI) del Archivo Histórico Notarial de Daroca (Zaragoza). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Frega, A. L. (2004). Arte, música, educación e interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso. *Cuadernos Interamericanos de investigación en educación musical*, 2, (4), 69-85.

Galilea Antón, A. (1995). La pintura gótica española en el Museo de Bellas Artes de Bilbao. Catálogo. Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Lacarra Ducay, M^a C. (2012). Retablo de la Virgen con el Niño. Retascón. En J. I. Calvo Ruata (Coord.), *Joyas de un patrimonio IV: estudios* (pp. 61-65). Zaragoza Diputación de Zaragoza.

Lacarra Ducay, M^a C. (2013). Dos tablas góticas del pintor darocense Martín del Cano en el Museo Diocesano de Zaragoza. En M. I. Álvaro Zamora, C. Lomba Serrano, J. L. Pano Gracia (Coords.). *Estudios de historia del arte: libro homenaje a Gonzalo M. Borrás Gualis* (pp. 411-421). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".

Prendes Espinosa, M^a P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? *Revista Enseñanza*, 13, 199-222.

Menegazzo, L. F. de (1988). *Didáctica de la imagen: (comunicación visual y medios audiovisuales)*. Buenos Aires: Editorial Latina, D.L.

Navarro Espinach, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 153 y 160.

Piquer Sanclemente, R., Rodríguez López, I. (2012). Criterios de catalogación y propuestas de estudio. Instrumentos para la catalogación de Iconografía Musical. En C. Bordas Ibáñez e I. Rodríguez López (Eds.), *Imagen es Música. Recursos para la catalogación y estudio de fuentes de Iconografía Musical en España y Portugal*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Asociación Española de Documentación Musical.

Piquer Sanclemente, R. (2013). Aquello que se escucha con el ojo: la iconografía musical en la encrucijada. *Síneris. Revista de Musicología*, 9, 1-17.

Trepas, C-A., Rivero Gracia, M^a P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Ed. Graó.

Zavala Arnal, C.M. (2016). La iconografía musical en el ámbito de las enseñanzas profesionales de música de conservatorio: una experiencia integradora. *ReiDoCrea*, 5, 255-262. ♦





→ Recibido 12/01/2017
✓ Aceptado 15/05/2017

La investigación como plataforma de la interdisciplinariedad artística

Research as platform for
artistic interdisciplinarity

PATRICIA AYALA · NAYELI FERNÁNDEZ · DAVIDE NICOLINI

Universidad de Colima

Resumen

El presente texto elabora un resumen detallado de las actividades y productos que se realizaron al interior del Cuerpo Académico 92: Arte y Sociedad de la Universidad de Colima. El CA 92 es el segundo Cuerpo Académico del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima y está conformado por siete miembros y cinco colaboradores, pertenecientes a cuatro diferentes planes de estudio. Este texto plantea los éxitos del CA92, retos y áreas de oportunidad que a lo largo de tres años y medio han ocurrido. Tales como el impacto en los programas de estudio y la trascendencia de los eventos organizados. Entre los logros más importantes hasta el momento, se comenta el crecimiento académico en la continua formación de los docentes involucrados.

Palabras clave

Interdisciplinariedad · Arte · Artes visuales

Abstract

The present text elaborates a detailed summary of the activities and products that were realized within the Academic Body 92: Art and Society of the University of Colima. The CA 92 is the second Academic Body of the University Institute of Fine Arts of the University of Colima and is made up of seven members and five collaborators, belonging to four different curricula. This text raises the successes of CA92, challenges and areas of opportunity that have occurred over the course of three and a half years. Such as the impact on curricula and the importance of organized events. Among the most important achievements to date, the academic growth in the ongoing training of teachers involved is discussed.

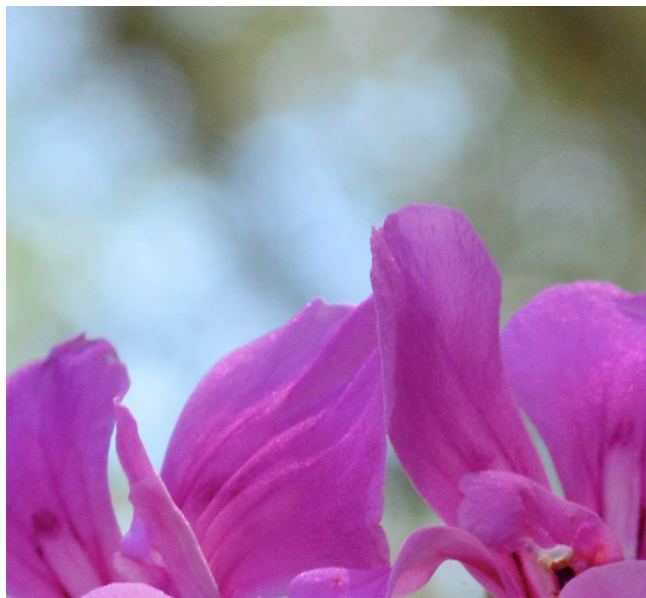
Key words

Interdisciplinarity · Art · Visual arts

Historia del CA 92: Arte y Sociedad

En febrero de 2013, cuatro integrantes de la planta docente del Instituto Universitario de Bellas Artes se reunieron para iniciar la planeación de un segundo Cuerpo Académico del Instituto. Los cuatro integrantes, eran profesores investigadores de tiempo completo, tenían el perfil deseable del PRODEP y una óptima evaluación en el programa ESDEPED. Los cuatro tenían un profundo interés de conformar un Cuerpo Académico pero sentían preocupación porque pertenecían a diferentes planes de estudio, dos de ellos eran docentes de la licenciatura en Música, uno de la licenciatura en Danza y uno de la licenciatura en Artes Visuales.

Al iniciar esta agrupación, los miembros apenas se conocían por nombre y adscripción, no habían trabajado todos juntos en ningún proyecto. Emitieron una invitación y esperaron que los cuatro asistieran a la primera reunión para planear la formación de ese nuevo grupo de investigadores que querían conformar. La primera reunión fue seminal en la conformación del grupo, ya que aunque en un inicio, la mayoría comentaba que su fuerte estaba en la interpretación musical, dancística o artística, y que no habían experimentado la investigación profunda en las artes o sobre la educación artística, todos coincidían en que era un camino que les interesaba emprender. No todos conocían los lineamientos de publicación académica y algunos no tenían conocimiento profundo sobre las disciplinas de los demás.



En esta primera reunión, cada participante explicó sus intereses, hizo alarde de sus fortalezas y planteó sus proyectos y planes para el futuro: entre ellos, el estudio de un doctorado, requisito para que en un futuro la agrupación pudiera ser un Cuerpo Académico Consolidado. Por esas fechas, tres de los integrantes contaban con maestría y solo uno con doctorado.

Casi al terminar la reunión, se decidió nombrar al líder. Por decisión unánime se eligió a la profesora con mayor rango académico, la que contaba con un doctorado en educación artística y amplia experiencia en publicaciones académicas, sin tampoco ser parte del Sistema Nacional de Investigadores, pero con mucha inquietud por lograr esa meta algún día, lo que significaba trabajo arduo y continuo. Se realizó una votación oficial para seleccionar al líder y se asentó la primera acta de una reunión oficial.

Casi de inmediato se calendarizó un ciclo de reuniones mensuales en las que se comentaban los planes y avances que se tenían de proyectos en conjunto. Sesión con sesión se acordó que el trabajo en equipo sería en beneficio del Cuerpo Académico. Cada uno de los responsables de los proyectos colectivos invitaba a otro miembro del Cuerpo Académico, y cada texto realizado involucraba a dos o tres miembros en su revisión y edición.

Casi de inmediato se evidenció la necesidad de contar con colaboradores, y cuatro profesores por horas comunicaron su interés por pertenecer al grupo. De estos cuatro profesores de asignatura, dos per-

tenecían a la licenciatura de Música y uno a la de Artes visuales. El esfuerzo y trabajo de los colaboradores llegó en ocasiones a ser tan intenso y dedicado como el de los miembros, lo cual debe ser reconocido, ya que los colaboradores no obtienen los mismos beneficios por pertenecer a un Cuerpo Académico.

Durante el primer año, se trabajó arduamente en dos programas existentes en el Instituto Universitario de Bellas Artes, que involucraban clases y conciertos en diferentes instituciones del estado. El primero era “La música se acerca,” creado por el profesor Davide Nicolini, y vinculado con el proyecto “Jugando a Sanarte” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima y del gobierno del Estado de Colima. “La música se acerca” es un programa que lleva interpretaciones musicales en forma de pequeños conciertos a casas albergues, instituciones para ciegos, autistas y enfermos terminales, participa activamente en prácticas artísticas en el centro de rehabilitación integral APAC y en la fundación mexicana de autismo TATO.

El programa “Conciertos didácticos” era organizado por Mayra Patiño, actual

coordinadora de la licenciatura en Música. Se preparaban conciertos exclusivamente para niños de escasos recursos y se les impartía una clase introductoria para que el concierto aportara la experiencia de un nuevo conocimiento acerca de instrumentos musicales, épocas artísticas, música y artes visuales, ya que junto con el concierto se les hacía entrega de un pequeño separador con una imagen original creada por otro miembro del CA, lo que lograba una mezcla de varias emociones estéticas y artísticas al término de la experiencia.

Cabe aclarar, que ambos programas ya existían antes de que los integrantes del CA iniciaran su participación, pero la intervención de todos los integrantes del grupo dimensionó el número de presentaciones y mezcla de actividades en cada evento, convirtiendo cada sesión en una aportación de herramientas didácticas y terapéuticas.

Un ejemplo de actividad en la Fundación TATO que integró música, danza y artes visuales fue la creación de "Un pedacito de mar." Las profesoras de la licenciatura en Artes visuales crearon un espacio físico de color azul con recortes de papeles y listones azules, también diseñaron

y dibujaron más de 100 peces y animales marinos. Los niños autistas eran invitados a acomodar todos esos materiales en el suelo. Una vez terminado el espacio marino, se interpretaban piezas musicales y se les pedía que actuaran como peces, ballenas, estrellas de mar o camarones de acuerdo a la música escuchada, los profesores de danza y música seleccionaban cuidadosamente los ritmos y movimientos para que fueran de fácil ejecución.

Llegado a este punto de cohesión y ante la inminente necesidad de solicitar el registro del grupo de investigadores ante el PRODEP, se acordó una reunión para definir y delimitar las líneas de aplicación y generación del conocimiento que se habían estado trabajando hasta ese momento.

La primera, se formó por la necesidad de incluir a las tres disciplinas en un mismo grupo, y aunque la palabra interdisciplinar sonaba indicada, se decidió llamar a la primera línea: "Sincretismo Artístico y su vínculo con la sociedad." La explicación de esta nomenclatura mencionaba nuestro interés de que todas nuestras acciones, aun siendo de diferentes disciplinas artísticas pudieran permear en la sociedad, lo que es al parecer una necesidad

urgente en nuestro estado y que además está acorde a los principios de responsabilidad social de nuestra institución, la Universidad de Colima. El objetivo principal de esta primera línea es: aportar conocimiento para una mejor comprensión entre artes musicales, dancísticas y visuales en su contexto social.

La segunda línea, para entonces ya en marcha, lleva por nombre: "Metodologías incluyentes para el aprendizaje y sensibilización de la música, danza y artes visuales." Esta línea de aplicación y generación de conocimiento pretende desarrollar y aplicar metodologías que permitan el acceso al aprendizaje y sensibilización artísticos de diversos grupos sociales marginados.

En el momento en que participamos en la primera convocatoria para obtener un registro en PRODEP, ya habíamos trabajado casi un año ambas líneas, desgraciadamente, contábamos con muy poca producción y un año de trabajo en conjunto era poco tiempo. Nuestro primer dictamen no fue favorable.

Aunque sobra decir que en general los miembros del grupo se sintieron muy preocupados por esta primera resolución, se



realizaron nuevos compromisos y se reconoció que necesitábamos más trabajo en conjunto, así que redirigimos algunos de nuestros esfuerzos hacia el área de investigación y trabajo en conjunto.

Durante 2014, tres integrantes del CA escribieron y publicaron un texto académico en una revista arbitrada e indizada en España, logro que motivo a todos los miembros a continuar investigando y escribiendo sobre sus experiencias como docentes en el área de las artes. Se publicó el CD musical "Sentire e suonare" cuya portada incluía dibujos originales de otros miembros del CA. Se imprimió el libro *Viviendo la Música*, con partituras, poemas e ilustraciones originales creadas como un trabajo colaborativo entre los integrantes.

Ese mismo año, se realizó la "Segunda Jornada de la Inclusión. Artes e inclusión" y se impartieron talleres temáticos sobre cómo trabajar la enseñanza de la música con jóvenes ciegos. Se continuó trabajando en los programas "La música se acerca" y "Conciertos didácticos," estos últimos, se realizaban dentro de la Pina-coteca Universitaria, lo que daba al concierto un ambiente artístico y, a los niños, la oportunidad de escuchar música clásica

dentro de un museo. Ese año también se realizaron instalaciones plásticas en el campus central del IUBA, dirigidas a sorprender visualmente a los estudiantes de música y danza.

Para 2015, contábamos con un libro más: *La narrativa musical en el pensamiento y la expresión emocional en la niñez*, escrito e ilustrado nuevamente por miembros del CA. Ese año, los miembros presentaron tres ponencias internacionales y se continuó con el trabajo en los programas de años anteriores. En abril de 2015, nos avisaron que nuestra segunda solicitud de registro en el PRODEP había sido exitosa y nos daban el nivel de "Cuerpo Académico En Formación," junto con esta noticia, llegó una invitación para participar con un proyecto específico para cuerpos académicos en formación: CAEF 2015 y en una reunión posterior, se acordó atender a la solicitud. Era un reto, ya que de entrada habíamos tenido dudas sobre qué tipo de proyecto tendría mayor impacto en nuestra comunidad estudiantil, docente y artística.

Después de varias reuniones se decidió convocar a un Encuentro Nacional y crear una memoria en extenso de las ponencias presentadas. El llenado de la soli-

cidad no fue fácil, puesto que la mayoría de los miembros experimentaban un llenado tan minucioso por primera vez, con actividades individuales muy específicas, separadas por fecha, tema y participante para después en conjunto, conformar un *todo* académico. Tres meses después nos avisaban que habíamos recibido el apoyo para realizar el *Primer Encuentro Sobre Sincretismo Artístico: Habla el arte*. El cual estaría acompañado de una investigación y una memoria en extenso.

Iniciamos con confianza nuestra meta ya que a principios de ese año, 2015, habíamos agregado tres nuevos miembros a nuestro CA. Dos de Artes Visuales, y uno de danza, lo cual daba un equilibrio largamente esperado a nuestra multidisciplinaredad. Ahora contábamos con dos miembros de música, dos de danza y tres de artes visuales.

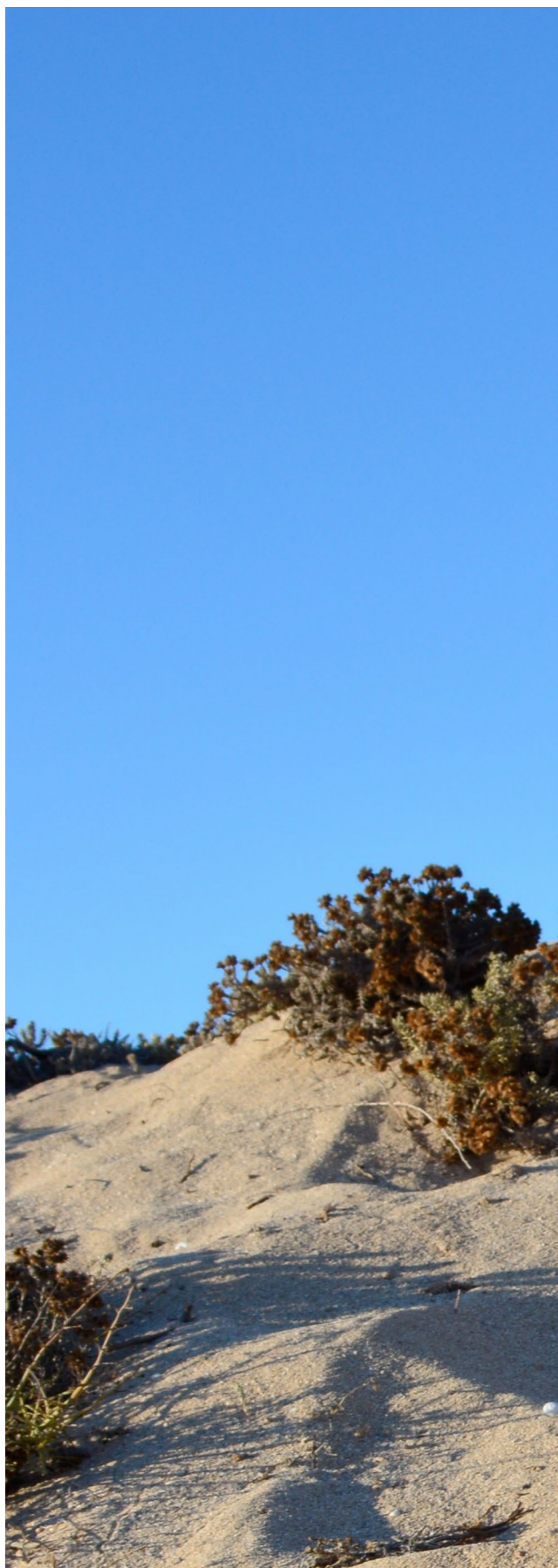
Iniciando el 2016, participamos en el "2do Coloquio de Fortalecimiento de la Investigación en México" en la ciudad de Colima y en una movilidad a la ciudad de Aguascalientes para presentar una ponencia en el coloquio "Aproximaciones interpretativas multidisciplinarias en torno al arte y la cultura." A mediados de mayo se llevó a cabo el *Primer Encuentro*

sobre Sincretismo Artístico: Habla el arte, de alcance nacional. Al encuentro asistieron ponentes de diez estados del país y se contó con la participación de profesores originarios de Argentina, Francia y Portugal.

Nuestro cuarto libro: *Colima en la narrativa gráfica*, está a punto de salir, la memoria en extenso del encuentro está casi lista y tenemos un quinto libro en dictamen en la Secretaria de Cultura del Estado. Dos miembros del CA tienen movilidades internacionales durante el verano -uno a Italia y otro a San Diego-, con invitaciones a participar en congresos y talleres, y hemos podido adquirir bibliografía especializada y materiales básicos para trabajar nuestras investigaciones.

Desde abril de 2016, el CA 92 en conjunto con el Museo Universitario de Artes Populares "María Teresa Pomar" organiza un ciclo de conferencias semanales "Académicos en el MUAP," plataforma ideal para que todos los miembros del CA e invitados académicos puedan exponer los avances y resultados de sus investigaciones.

Hasta aquí, una breve semblanza de lo que hemos logrado en el Cuerpo Aca-



démico: Arte y Sociedad en los últimos tres años. Consideramos la nuestra una historia de éxito puesto que hace cuatro años, ni siquiera nos conocíamos, y todo el trabajo realizado, ha fluido tan natural como si lleváramos toda una vida de ser amigos. En anteriores conferencias hemos expuesto los principios teóricos que facilitan el trabajo en conjunto y esa información está disponible en el Internet. A continuación, hablaremos de los retos y áreas de oportunidad que hemos descubierto durante los últimos dos años, cuando la luna de miel del CA terminó.

Áreas de oportunidad

Antes que nada, hemos de aceptar, que aunque todos los miembros y colaboradores trabajan incansablemente por el bien del CA, sí es una pena que los profesores de tiempo completo se vean beneficiados y los maestros por horas se lleven solo la satisfacción de un trabajo bien realizado, satisfacción que incluye a todos, sí, pero las ganancias de apoyos monetarios no tienen el mismo alcance, siendo beneficiados solamente los miembros. Viendo esta situación, a veces parece triste que algunos miembros no trabajen tan arduo como los colaboradores, sabiendo todos que obtendrán un beneficio. Hemos te-

nido algunas discusiones, porque por lo general, cuando alguien tiene un problema familiar, lo primero en descuidar es el trabajo en conjunto, ya que habitualmente los beneficios de pertenecer a un CA se evidencian principalmente en el periodo de evaluación docente.

Ante esta situación, se realizan charlas informativas en las cuales los miembros que experimentan algún problema familiar o laboral pueden optar por dejar momentáneamente un proyecto sin que esto les afecte como miembros. Esta actividad es necesaria para no dar un crédito a alguien que por motivos personales ha decidido no participar en determinado proyecto, mientras que el crédito y agradecimiento público se hace para los miembros y colaboradores que sí participan.

Nuestro cuerpo académico es una fuente de alegrías laborales, sin embargo, a veces el estrés cotidiano, el síndrome del *burn out* y las obligaciones familiares -cuatro de los integrantes del CA (entre miembros y colaboradores) tiene hijos menores de cuatro años- han ocasionado que existan malos entendidos y que algunas veces se generen resentimientos por cosas que se dicen duramente, ante esto,

la líder se ha dado a la tarea de intentar que todos y cada uno de los integrantes tenga la oportunidad de hablar de sus sentimientos en reuniones convocadas para comunicar inquietudes.

Se permite que los miembros con mayores obligaciones familiares trabajen desde sus casas durante las reuniones y se les toma en cuenta de igual manera aunque sus votos sean emitidos unas horas después de los acuerdos.

En relación a los estudiantes, actualmente, el CA cuenta con tres becarios, uno de cada una de las licenciaturas que se imparten en el Instituto Universitario de Bellas Artes y un voluntario recién egresado de la licenciatura en Artes Visuales. Estos cuatro jóvenes dedican algunas horas a la semana a apoyar en las tareas de los miembros del CA. Durante la reciente experiencia del *Primer Encuentro de Sincretismo Artístico*, los cuatro se dedicaron durante los tres días del encuentro a apoyar en todas las actividades a tiempo completo, logrando que gracias a sus esfuerzos el evento fuera un suceso de éxito.

En lo tocante a áreas de oportunidad, con gran tristeza se puede reportar que

quizá por el escaso tiempo que llevamos como agrupación interdisciplinar, no todos los miembros han tenido la oportunidad de participar en la mejora de los planes de estudio de cada una de las licenciaturas en las que laboran. Durante los últimos tres años, los tres planes de estudio han sido evaluados por CIEES y en 2015, la licenciatura en Danza obtuvo la acreditación por CAESA y su plan de estudios se encuentra en proceso de reestructuración.

Con respecto a la licenciatura en Artes visuales, no se ha visto una apertura a los trabajos del CA 92, ni a los tres miembros que pertenecen al área, (cabe aclarar que uno de los miembros de reciente admisión aunque es del área de Artes visuales, labora en la Escuela de Mercadotecnia). Se espera que en este año o a más tardar el próximo, sí pueda reportarse un impacto positivo en la licenciatura en Artes Visuales.

Otra área de oportunidad tiene que ver con los profesores de asignatura que no colaboran con el CA. Pocos han sido los profesores interesados en las actividades del CA. Nuestra promoción es ardua y efectiva, pero puede decirse que hemos sido contactados por más profesores de

otras áreas, como Literatura, Comunicación y Psicología para solicitar información sobre nuestros proyectos que por nuestros colegas más cercanos.

También pensamos positivamente, que en cuanto nuestro proyectos tengan mayor impacto, otros profesores de nuestros planes de estudio querrán participar, por el bien de la formación integral de los alumnos de la institución.

Redes

Durante el año 2015, tres miembros del CA asistieron al curso: "Claves para impulsar cuerpos académicos hacia la consolidación," organizado por la Universidad de Colima, para familiarizarse con los procesos de creación de redes interinstitucionales. Por el momento, el CA 92 no ha conformado ninguna red, pero gracias al *Encuentro sobre Sincretismo Artístico: Habla el arte*, recibimos varias invitaciones a conformar redes de investigación y producción en varias universidades del país. Este año esperamos conformar al menos una red inicial con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, cuyos profesores ya preparan un documento oficial para invitarnos.

Como nuestra actividad de investigación es joven, no queremos apresurarnos y aceptar todas las invitaciones, ya que uno de nuestros principios es trabajar en proyectos que nos sean atractivos y en los que podamos tomar decisiones e invertir el tiempo disponible sin estrés y con vías a obtener satisfacción y conocimiento al término del proyecto.

Por el momento, estamos orgullosos de nuestra labor, principalmente, porque las metas poco a poco se han cumplido y hemos aprendido a trabajar en equipo sin favoritismos, de manera sincera y muy respetuosa, el mayor reto es seguir trabajando duramente con los mismos resultados, iguales emociones y éxitos similares.

Logros

Aunque por el breve tiempo de trabajo en conjunto, no hemos tenido aun el impacto deseado al exterior del CA, sí podemos decir que al interior los logros son sustanciosos. Uno de los miembros originales, se encuentra ya en camino a realizar sus estudios doctorales, cuatro integrantes han participado en ciclos de conferencias que les permiten dictar cátedra sobre temas de su interés personal o relacionados con las líneas de investigación de los CA.

El mayor de los logros que se ha dado al interior del CA 92 es el hecho de que desde que trabajamos en conjunto el pensamiento artístico de cada uno de nosotros ha madurado en un modo profundo al comprender las diferencias que existen entre nuestras especialidades y las maneras en que podemos trabajar en conjunto a pesar o mejor dicho comprendiendo esas diferencias.

Profesores de música y danza reportan que tienen una nueva visión sobre el movimiento musical, la musicalidad de cada movimiento y el alcance de las imágenes en ámbitos musicales y dancísticos, por su parte, profesores de artes visuales, han incorporado estrategias interdisciplinarias para la creación de obra plástica. Hemos comprendido que nuestra idea de interdisciplinariedad funciona en la medida que podemos comprendernos y respetarnos como individuos versados en diferentes disciplinas.

Profesores de reciente contratación han aprendido estrategias y habilidades que les han permitido ampliar sus horizontes creativos y de investigación. Poco a poco todos los integrantes del Cuerpo Académico: Arte y Sociedad se han dado cuenta de que los esfuerzos traen frutos y valoración institucional y externa. Varios han sido los investigadores de otras partes del país y del mundo que nos han contactado para comentar que sus trabajos en conjunto con otras áreas son como los nuestros exitosos.

Sabemos que vamos por buen camino, sabemos que estamos a punto de crear referentes importantes en la percepción de las artes en su conjunto en la educación artística e integral de los jóvenes de Colima. Cada meta, cada logro se vive con la esperanza de que sea para beneficio de cada uno de los integrantes, del CA en general y sobre todo de los estudiantes a los que formamos. Vivimos con la esperanza de que las buenas prácticas que hemos tenido hasta el momento permanezcan positivas, formativas y exitosas por mucho tiempo.



Bibliografía sobre los temas

Caicedo, N.M. (2001) La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario en el Taller Internacional de Innovaciones Educativas, llevado a cabo en Las Tunas- Cuba

Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul* ISSN 1909-2474 No. 31, julio-diciembre, Universidad de Caldas.

Chang Castillo, H.G. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. *Revista Nacional de Administración*, 1 (1): 85-94 Enero-Junio.

Chávez Salas, L. et all. (2014 o sin fecha). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la formación profesional

Fernandez-Rios, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, n.º 20, pp. 157-166

García Hernández, B.J. (2010). "Los cuerpos académicos multidisciplinares en las Instituciones de Educación Superior y las megatendencias" en Seminario-taller "el papel de las redes universitarias en la creación del espacio de encuentro latinoamericano y caribeño" Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

García Morales, L. y Montero Vilar, P. (s.f.) Transversalidad y Transdisciplinariedad para un Nuevo Modelo de Universidad

García Valle, S. (s.f.). Hacia el sueño de la Transdisciplinariedad

Grisolía Cardona, M. (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias en Ciencias y Educación.

Lopez Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-septiembre de 2010, pp. 7-26. ISSN: 0185-2760.

Magaña Echeverría, M.A. y Lepe Aguayo, F. I. (2003) Análisis de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo, Colima: Universidad de Colima.

Méndez Pupo, A. R. y Hechavarría Leyva, R. (s.f.) Apuntes sobre el valor didáctico de la interdisciplinariedad.

Nicolescu, B. (1999). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje, en *Trans-pasando fronteras. Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, CIES, Universidad ICESI. Basarab Nicolescu *Trans-pasando Fronteras*, Núm.4, 2013. Cali-Colombia ISSN 2248-7212, ISSN-e 2322-9152

Pedroza Flores, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 13, enero-junio, pp. 69-98, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México

Peñuela Velásquez, L. A. (2005). La transdisciplinariedad más allá de los conceptos. *Dialéctica en Andamios*, Año 1, número 2, junio, 2005, pp. 43-77

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Diaz, C.J. (2006) La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes en La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. *Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ISBN 987-1183-33-X en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719030032/7CapituloIV.pdf>

Tamayo y Tamayo, M. (s.f.) La interdisciplinariedad, Colombia, *ICESI*, Publicaciones del CREA

Vélez Cardona, W. (2012). ¿Educación General o Estudios Interdisciplinarios? En el IV Simposio Internacional de Estudios Generales, llevado a cabo en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima. ♦





→ Recibido 25/06/2017
✓ Aceptado 10/07/2017

Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en Secundaria

Technologies: an
interdisciplinary resource
in arts education
in Secondary

DIEGO CALDERÓN · CAROLINA MARTÍN · JOSEP GUSTEMS

diego.calderon@unir.net · carolinamartin@ub.edu · jgustems@ub.edu

Univ. Internacional
de La Rioja

Universitat de Barcelona

Resumen

El uso de la tecnología se nos presenta como un aliado en pro de la interdisciplinariedad entre las diversas áreas de conocimiento. Este artículo presenta una propuesta de innovación realizada recientemente dirigida al alumnado de la etapa secundaria que une los ámbitos de música, expresión visual y plástica, historia del arte y las nuevas tecnologías. Para ello, y desde el área de educación musical y del área de educación visual y plástica, se propone el uso de *software* libre (*Storyboardthat, Musescore, Audiotool, Audacity, Gimp, Scribus, Moviemaker, iMovie, Wondershare, VirtualDub* y *Wax*) para, a través de la creación y edición de sonido e imagen, realizar un producto audiovisual que tiene como objetivo asimilar conceptos referidos a la evolución histórica del arte y las características principales de las diversas etapas artísticas en lo que a imagen y sonido se refiere.

Palabras clave

Educación musical · Educación visual y plástica · Historia del arte ·
Tecnología · Interdisciplinariedad · Educación Secundaria

Abstract

The use of technology is presented as an ally towards interdisciplinarity between the different areas of knowledge. This paper presents an innovative proposal recently held aimed at students of secondary stage linking the fields of music, visual and artistic expression, art history and new technologies. To do this, and from the area of music education and the area of visual and plastic education using free software (Storyboardthat, Musescore, Audiotool, Audacity, Gimp, Scribus, Moviemaker, iMovie, Wondershare, VirtualDub and Wax) for proposed, through the creation and editing of sound and image, make an audio-visual product that aims to assimilate concepts related to the historical evolution of art and the main characteristics of the various artistic stages in which the image and sound is concerned.

Keywords

*Music education · Visual and plastic education · History of art ·
Technology · Interdisciplinarity · Highschool education*

Introducción

La interdisciplinariedad entre las diversas áreas de conocimiento es algo que se nos presenta como una innovación educativa de los últimos tiempos, especialmente gracias a la cultura audiovisual, donde convergen varios modos de comunicación. Las generaciones de adolescentes y jóvenes han vivido desde edades muy tempranas esta inmersión en un lenguaje complejo aunque a veces la escuela, a remolque de las innovaciones sociales, no ha integrado convenientemente dichas novedades en las asignaturas y en su espacio formativo. Los postulados de la LOGSE proponían buscar puntos de unión entre los diversos espacios, a priori inconexos entre sí, buscando una realidad globalizada de conocimiento y un currículum integrado (Castañer y Trigo, 1995). Dichos postulados se han concretado paulatinamente en cada reforma educativa, hasta que la LOMCE, en la Orden EDC/65/2015, de 21 de enero, exige un aprendizaje funcional que favorezca la enseñanza orientada a la acción a través de la integración de diversas áreas.

Esta integración conlleva cambios definitivos en la “concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; [...] así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza” (Orden EDC/65/2015: 6988). Sin entrar en la valoración y repercusión de dichos cambios, tanto a nivel curricular como conceptual, la realidad en el aula y los estudios llevados a cabo en esta línea para tal efecto nos han mostrado como dicha interdisciplinariedad resulta beneficiosa tanto para el alumnado como para el profesorado implicado (González, Perandones y Rodríguez, 2016).

En la interdisciplinariedad que estamos introduciendo, la educación musical (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011), la expresión visual y plástica (González, 2016), la historia del arte (Sánchez y Castañeda, 2013) y las TIC (Sánchez, 2011) han sabido buscarse buenos compañeros de viaje, creando múltiples propuestas que han integrado y relacionado dichas áreas entre sí. El resultado final de dichas interacciones, además del desarrollo de competencias instrumentales y conceptuales, ha tenido siempre un denominador común: la motivación de los docentes y discentes (Delgado, 2009) y el

desarrollo autónomo de los usuarios (Sánchez, Gómez y Pintor, 2015). En este marco conceptual proponemos un planteamiento de innovación que une los ámbitos recién citados: música, expresión visual y plástica, historia del arte y las nuevas tecnologías.

Propuesta de innovación

La propuesta que aquí presentamos, y que se llevó a cabo con notable éxito en el último año escolar, está destinada al alumnado de secundaria y tiene como objetivo asimilar conceptos referidos a la evolución histórica del arte a través de la creación en la educación artística. En este caso se expone como una experiencia innovadora abierta a todas las modificaciones que cada uno de los usuarios quiera realizar, adaptándose a su propio contexto de aula. Para ello se propone el uso de *software* de libre acceso, con el fin de poder trabajar tanto en el aula como en otros espacios sin ningún problema, así como otros recursos propios de las TIC.

La actividad consiste en reflejar las distintas etapas históricas en lo que al arte se refiere a través de una evolución de las artes plásticas y la música. El resultado final será la creación de un producto audiovisual. Si bien es factible la realización de esta actividad centrada en cualquier cultura, únicamente como ejemplo haremos referencias a la cultura occidental.

La transversalidad de la actividad permite trascender de un único grupo de trabajo a toda una aula o, incluso, a varios cursos diferentes. Así pues cada grupo se puede encargar de la realización de una época, un estilo, un programa concreto, un autor, un género, etc.

A modo de inicio, y a través del programa on-line *Storyboardthat*, (<https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>), se creará un guión ilustrado a modo de secuencia para pre visualizar la estructura (así como las anotaciones relativas al tiempo, a lo sonoro y visual) que tendrá la propuesta final. Posteriormente, y una vez estructurados los diversos equipos de trabajo, se incidirá paralelamente desde el área de educación musical y de educación visual y plástica en el desarrollo de la propuesta.

Desde el área de educación musical

Para centrar la actividad nos basaremos exclusivamente en instrumentaciones musicales y estilos propios de cada periodo artístico. El *software* que se usa es:

- *Musescore* (<https://musescore.org>). Es un programa de edición de partituras de libre acceso, disponible para Mac, Pc y Linux. Este programa permite escribir música ya existente así como componer y arreglar seleccionando los instrumentos que el usuario desee. Ofrece un banco de sonidos y posibilidades capaz de satisfacer las necesidades de cualquier amateur, y permite exportar la música realizada en diversos formatos de audio.
- *Audiotool* (<https://www.audiotool.com/>). Es un programa gratuito de uso *online*. Con él se pueden crear secuencias musicales añadiendo percusiones, *samplers*, efectos, etc. Se pueden crear toda una serie de recursos en diversos formatos de sonido.
- *Audacity* (<http://audacity.es/>). Se trata de un editor de sonido de libre acceso disponible para Mac, Pc y Linux. Con este editor se pueden mezclar diferentes pistas de audio, aplicar efectos, cambiar volúmenes y un largo etcétera de posibilidades. Se puede exportar el resultado en diversos formatos de audio.

De esta forma, y a modo de ejemplo, nuestra propuesta partirá de la música medieval. Para ello se sugiere la creación de una cadencia armónica modal propia del estilo gregoriano con la utilización de voces sampleadas. Para ello, el programa *Musescore* nos permite seleccionar diversos tipos de voces (masculina, femenina, conjunto coral, soprano, tenor, etc.) y escribir una por una las notas que más nos convengan para recrear la sonoridad previamente estudiada en el aula. Esta primera recreación ya la podemos exportar en formato *mp3* o *wav* y guardarla para su posterior uso.

La misma estructura armónica, cambiando la instrumentación y el *tempo* nos puede transportar con la imaginación desde una catedral a la plaza de un castillo para recrear la música de los juglares. Realizaremos, al igual que con todos los estilos, el mismo pro-

ceso de exportación sonora anterior. La misma estructura modal, añadiendo el contrapunto propio de la música renacentista nos servirá para introducirnos en dicha época.

Posteriormente, a esta música modal le añadiremos el sentido tonal del clasicismo. La misma estructura armónica que escojamos ahora la podremos usar en los estilos musicales posteriores. Para ello, aconsejamos la elección de una secuencia que podríamos tratar a modo de cliché. Así por ejemplo, los acordes de la obra musical *Canon de Pachelbel* son una buena elección, ya que el alumnado ha escuchado esta secuencia armónica en multitud de canciones actuales. Para la escritura e instrumentación de estos acordes seguiremos usando el programa *Musescore*. A partir de esta etapa artística, y hasta llegar a la música popular característica de los siglos XX y XXI, las únicas diferencias serán relativas a la instrumentación, por lo que siempre se podrá usar el mismo software.

Llegados a dicho siglo XX, escogeremos una base compuesta por guitarra, piano y bajo eléctrico que realicen la secuencia armónica ya descrita. Exportaremos toda la secuencia en formato midi y pasaremos a usar el *Audiotool*. Sin entrar en diferencias culturales ni estéticas, la principal diferencia existente en la música popular del s. XX parte de la utilización del ritmo, la batería y el procesamiento de sonido. Todo ello es posible con este programa. Así pues, y generalizando, podemos recrear el jazz, el country, el funk, el rock y el pop.

Cuando el alumnado haya realizado todas las partes musicales y exportado cada una de ellas en formato mp3 o wav, llega el momento de usar el programa *Audacity* para editar una única obra musical final relacionada con el período seleccionado para el producto final, poniendo énfasis en la continuidad musical y la uniformidad en la intensidad sonora. Este producto final se exportará, preferiblemente, en formato wav para mantener la máxima calidad posible.

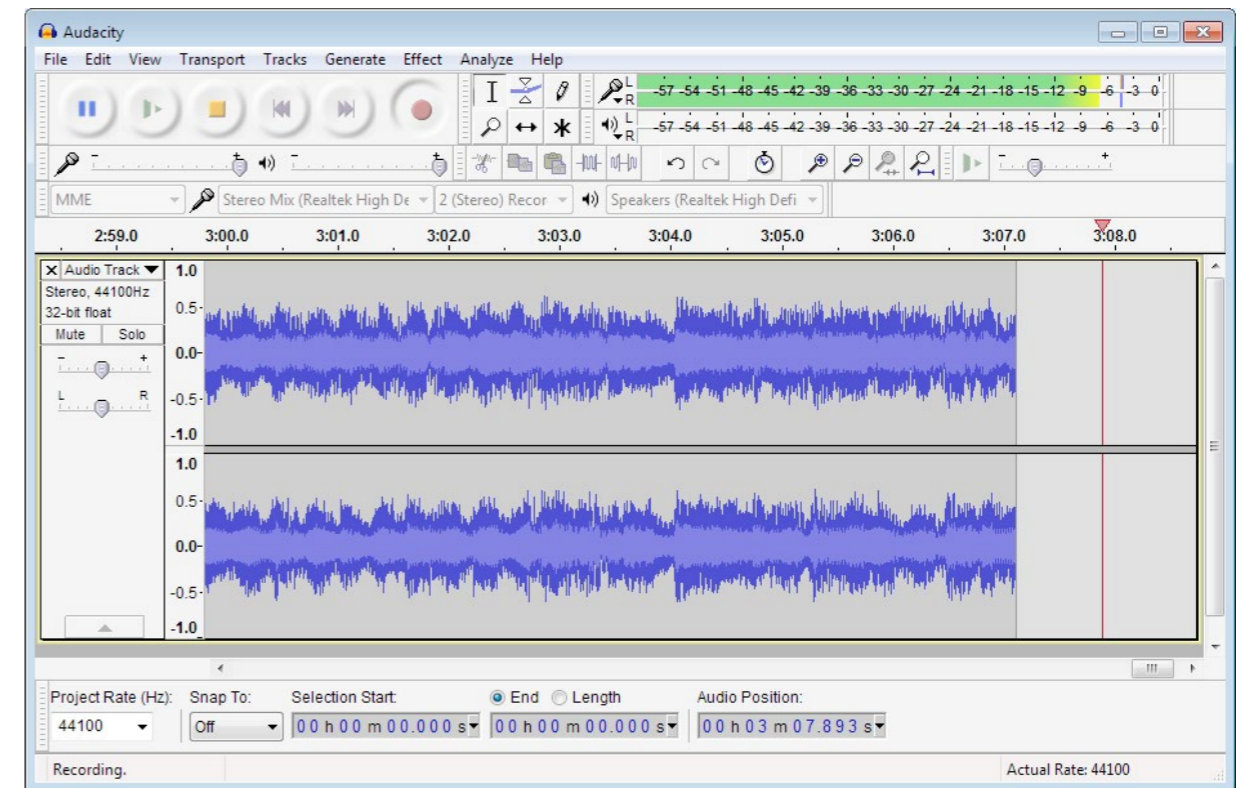


Imagen 1. Ejemplo del programa *Audacity*.

Desde el área de la educación visual y plástica

Desde el área de la didáctica de la educación visual y plástica hay infinidad de recursos para poder trabajar en el aula. El software que se utiliza para la creación del producto es:

- *Gimp* (<http://www.gimp.org.es/>). El *GNU Image Manipulation Program* es un programa libre y gratuito de edición de imágenes. Se trata de un programa de imagen de mapa de bits (imagen fotográfica) con el que se pueden realizar todo tipo de retoques fotográficos en postproducción.
- *Scribus* (<https://www.scribus.net/>). Se trata de un programa libre de maquetación que ofrece múltiples posibilidades al alumnado para la creación de sus productos de distribución y exhibición como posters o folletos de información profesionales.

La propuesta de producto audiovisual que se trabaja está vinculada con la técnica de animación llamada *stop motion* o *pixilación*. Ésta consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos (*stop motion*) o de personas (*pixilación*) a través del montaje de imágenes fijas sucesivas como la fotografía.

Al igual que en el caso del área musical, desde el área de la educación visual se propone este recurso digital para poder trabajar las características estéticas de las distintas épocas artísticas mediante pequeños relatos visuales que narren a través de las secuencias de imágenes y de su lenguaje visual intrínseco. En el aula se trabajan a través de diversos *softwares* aspectos tan importantes como la iluminación, la composición y sus encuadres, las tonalidades o las atmósferas vinculadas con las características de cada uno de los movimientos de vanguardia, pasando de esta forma por las diversas etapas artísticas que también se han recreado a través de la música.

En un primer momento se realizan las fotografías con objetos o personas reales como protagonistas. Una vez tomadas las imágenes se retocarán con el programa de edición de imagen los aspectos que definan visualmente la estética de

un movimiento. Finalmente se trabaja en el montaje y paralelamente se trabaja la composición así como aquellos elementos más característicos de la estética elegida. Para finalizar, se trabajará también la imagen para su publicidad y promoción, creando posters para la distribución y exhibición del producto audiovisual.

A modo de muestra, si proponemos utilizar un objeto inanimado de protagonista como un recipiente o vaso y buscamos trabajarlo visualmente con elementos de estéticas artísticas particulares podemos convertirlo en un *picto film* (Jost, 1990), de tal manera que los alumnos actúan como auténticos pintores digitales. Por ejemplo, si una de las propuestas se centra en el romanticismo alemán veremos como el alumnado trabaja aspectos como el individualismo, la composición dramática, el simbolismo trasladándolo a imágenes fijas creadas por ellos mismos y posteriormente editadas.

De otro modo, si otro de los grupos trabaja la estética impresionista, jugarán con los colores puros claros y brillantes, la saturación, la abundancia del color, propia de luz solar de exteriores y con elementos naturales tanto en producción como en postproducción con el software adecuado.



Imagen 2. Ejemplo de edición de imagen.

También en la selección y ensamblaje de las sucesivas imágenes fijas se buscará emular narrativas pictóricas, así si el alumnado apuesta por el cubismo, tratará de representar a través del objeto protagonista la perspectiva múltiple, eliminando la profundidad y los detalles. Así buscará la geometrización del objeto protagonista (vaso-imagen 3) intentando mostrar la descomposición de la realidad.



Imagen 3. Ejemplo de edición de imagen

El producto final y últimas consideraciones

Para realizar esta fusión de música y video, se puede usar cualquiera de los programas que cada plataforma ofrece, tales como *Moviemaker*, *iMovie*, *Wondershare*, *VirtualDub*, *Wax*.

Así pues, y a modo de resumen planteamos el siguiente esquema del proceso y los recursos usados:

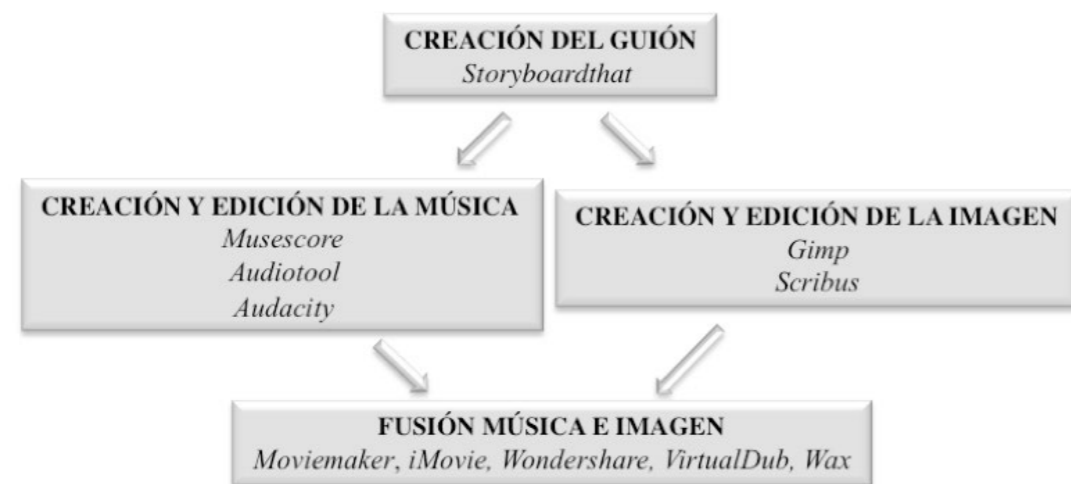


Imagen 4. Cuadro resumen de procesos y software empleado

Si bien aquí nos hemos centrado en algo tan genérico como la historia del arte, esta actividad es susceptible de realizarla centrándonos en una época concreta y las diferencias entre diversos compositores, diversos artistas, diversos países, etc. Incluso es perceptible de ser usada en ámbitos de educación superior e, incluso, incluir el uso de programas de grabación de música y contar con la colaboración de músicos reales. Igualmente se pueden usar otros programas para mejorar la calidad como *Garage-Band, Band in a Box, iReal Pro, Final Cut*, etc. En cualquier caso, el objetivo final será el mismo: aprovecharnos de los beneficios que la interdisciplinariedad nos ofrece en los ámbitos educativos con el uso de las tecnologías y sus múltiples posibilidades como telón de fondo.

Bibliografía

Castañer, M., y Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: Inde.

Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24, 11-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000300002

González, R. (2016). Experiencia interdisciplinar del arte en la era postmedia. Un cuestionario de su didáctica. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 10.

González, M. M., Perandones, M., y Rodríguez, G. A. (2016). Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical II. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 10, 243-268. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429370>

Guitierrez, R., Cremades, A., y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3877921>

Jost, F. (1990). Le picto film. En Bellour, R (dir.)(1990). *Écritures et Arts Contemporains. Cinéma et peinture. Approches*. París: Presses Universitaires de France.

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.

Sánchez, V. (2011). Innovaciones metodológicas en Educación Secundaria: TIC, música y medios audiovisuales. *EDETANIA*, 39, 151-157.

Sánchez, M. J., y Castañeda, M. R. (2013). Historia y Arte en las prácticas en un programa de formación en y para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/380/372>

Sánchez, I., Gómez, M. G., y Pintor, M. M. (2015). Los recursos tecnológicos y su adopción en la asignatura de Artes (Música) en los estudiantes adolescentes. *EARI*, 6, 110-128. Recuperado de : <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/4167> ♦

La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes.

Desarrollo de un proceso musicoterapéutico dentro del centro educativo.

Music therapy as a stress reducing agent and anxiety in adolescents.

Development of a musicoterapeutical process within the educational center.

RAFAEL MORA
Musicólogo y Musicoterapeuta.

Graduado en Historia y Ciencias de la Música por la UAM. Máster de Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones de la Facultad de Medicina de la UAM.

MIREN PÉREZ
Doctora en Sociología y Musicoterapeuta.

Miembro del equipo docente del Máster de Musicoterapia Avanzada y Aplicaciones de la Facultad de Medicina de la UAM.

→ Recibido 01/03/2017
✓ Aceptado 05/06/2017

Arte y Salud



Resumen

La musicoterapia es una técnica terapéutica de intervención muy potente que conecta de manera muy rápida con el contenido emocional del individuo. En el ámbito educativo español el desarrollo personal y emocional ha quedado relegado a una segunda posición en detrimento del supuesto rendimiento y de los logros académicos. Bajo esta situación muchos de los adolescentes de nuestra sociedad sufren diariamente problemas de ansiedad y estrés, asociados o no a otras posibles patologías. El siguiente estudio pretende arrojar una pequeña muestra de los efectos de la musicoterapia en el desarrollo individual de los adolescentes de un instituto público. Tratamos a estos alumnos desde la totalidad de su persona, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales, musicales e intrapersonales dentro de cada sesión. Se pretende ante todo reducir los niveles de ansiedad y de estrés al que muchos de ellos se ven sometidos a diario, víctimas de su propia situación de riesgo o exclusión social, sumada o no a diferentes patologías diagnosticadas.

Palabras clave

Adolescencia · Ansiedad · Musicoterapia · Centro educativo · Desarrollo personal

Abstract

Music therapy is a very powerful therapeutic intervention technique that connects very quickly with the emotional content of the individual. In Spain, the facts of education and emotional development have been relegated to a second position in detriment of performance and academic achievement. Under this situation many adolescents in our society suffer daily problems of anxiety and stress, associated or not to other possible pathologies. The following study aims to shed little specks of light about the effects of music therapy on individual development of adolescents from a public school. We treat these students in their entire whole, including cognitive, emotional, social, musical and intrapersonal aspects within each session. It is intended primarily to reduce levels of anxiety and stress that many of them are subjected to daily, victims of their own risk or social exclusion, added or not to different pathologies diagnosed.

Key words

Adolescence · Anxiety · Music therapy · Educational · Personal development

Introducción

Una intervención de musicoterapia dentro de un centro educativo es capaz de reducir los niveles de estrés y ansiedad al que están sometidos diariamente adolescentes en riesgo de exclusión social o adolescentes con patologías diagnosticadas dentro de un centro de enseñanza.

En algunas ocasiones los centros escolares posicionan en lugares secundarios el desarrollo personal de los jóvenes estudiantes, centrándose únicamente en el rendimiento escolar. La justificación del tema elegido viene dada por la propia necesidad de estos centros. ¿Qué pasaría si el centro educativo facilitara herramientas de desarrollo y crecimiento personal a los estudiantes? Los centros escolares se ven actualmente muy limitados en estos campos ya que deben cumplir con las programaciones didácticas establecidas por la ley.

La problemática frente a la que nos encontramos es la que viven diariamente un gran número de adolescentes en nuestro país. El rendimiento escolar es un factor importante en nuestra sociedad. Cuando este no es alcanzado por los alumnos se convierte en un factor de riesgo. Si suma-

mos estos factores a otros, añadidos de la propia vida de muchos jóvenes, obtenemos un cóctel de inadaptación cuyo interés no debe pasar desapercibido. Actualmente es común encontrar en los centros públicos jóvenes en riesgo de exclusión social, jóvenes con patologías comunes como TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) o estudiantes con adaptaciones curriculares significativas. A pesar de que estas patologías no van asociadas a la adolescencia *per se*, son problemáticas que encontramos en la mayoría de centros. Cuando esto sucede el centro se convierte en un agente poco capaz de cubrir el desarrollo personal del individuo. Las diversas situaciones anteriores, sumadas a la cotidianidad de pruebas académicas y enfrentamientos sociales constantes, generan en los adolescentes altos niveles de estrés y ansiedad que en muchas ocasiones no son capaces de controlar y gestionar por sí mismos. Esta vivencia constante de periodos prolongados de estrés y ansiedad descontrolada pueden originar diferentes trastornos de conducta o trastornos antisociales más allá de otras patologías previamente existentes (Segura, 2016).

Todo este tipo de adolescente puede ser encontrado en cualquier centro educativo del país. El estudio pretende, por lo tanto, medir si una intervención musicoterapéutica es capaz de influir en la reducción de estos niveles de estrés y ansiedad de los jóvenes y si quizá esto pueda verse reflejado en su conducta dentro y fuera del centro o en su rendimiento escolar.

Sin duda un añadido como este mejora la oferta de desarrollo personal dentro de cualquier centro de enseñanza formal. Es interesante lanzar al aire la reflexión sobre que queremos educar ¿personas o autómatas? Quizá este tipo de procesos aporten algo de luz a estas cuestiones que nos planteamos.

Desde el punto de vista educativo, autores como Joana Alegret (2011) o Elisenda Castanys (2011) exponen que el centro de enseñanza puede promover la salud mental dentro de sus tareas formativas. Estos centros son lugares de socialización en los cuales, cada joven puede aprender e interrelacionarse con sus iguales así como aprender de la experiencia compartida. Cabe destacar la importancia del lugar de enseñanza como medio de socialización y aprendizaje diferente a lo experimentado en el entorno familiar. Es-

tas autoras establecen que cuando el ambiente familiar no favorece a la estabilidad del joven, el centro puede proporcionar una ayuda limitada en su desarrollo. Si nos centramos en la adolescencia y en la complejidad que esta etapa de la vida plantea, encontramos textos (Toro, 2010) que exponen que toda adaptación a un cambio implica estrés y ansiedad.

Este estrés es la fuente de innumerables problemas, disfunciones en el comportamiento y trastornos. Son riesgos ante los que se enfrentan cotidianamente los adolescentes y sobre los que es necesario intervenir.

A la hora de trabajar con los adolescentes es importante posicionarnos en un punto de cercanía y no de distanciamiento. Por ello es indispensable ajustar la visión que tenemos de ellos y la que ellos mismos piensan que proyectan o transmiten a los demás. En encuestas acerca de la opinión que se tiene de los adolescentes realizadas a madres, padres, educadores y personas mayores, se relaciona la adolescencia con promiscuidad, nocturnidad, malas relaciones familiares, drogodependencia y conductas antisociales (Oliva, 2006). La forma en la que percibimos nuestra realidad adulta condi-

ciona la manera de relacionarnos con los jóvenes y, por lo tanto, influye en nuestro trabajo con los estos, así como en la manera de educarles. Es muy importante tener una visión limpia y sin prejuicios a la hora de realizar una intervención o investigaciones con adolescentes, ya que los resultados pueden quedar sesgados de antemano, alterando los datos hacia un resultado más favorable o predisponer a los jóvenes a resultados desfavorables en su propio desarrollo. Muchos de los problemas que los adultos observan son justificados por conductas patológicas con excesiva rapidez. Una parte de los adolescentes son diagnosticados por psicólogos clínicos, a los cuales han acudido con problemas escolares nada patológicos en principio. Puede ser que la sociedad esté enfrentando a los adolescentes a una forma de vida perjudicial, debido a una obsesión generalizada de categorizar conductas estandarizadas o preestablecidas pero realmente exentas de patología. Según la Organización Mundial de la Salud entre un 10% y un 20% de los adolescentes europeos padece algún problema de salud mental y advierte que en el 2020 será la primera causa de alteración de la salud entre los jóvenes (Hidalgo et al., 2012). Lo que es cierto es que para algunos expertos, una parte importante

de estos trastornos está inducida por la sociedad. "Cuando aparece el desorden ¿no será sobre todo de naturaleza social, el fruto amargo de una sociedad exigente, humillante, injusta y llena de creencias de las que son víctimas los más débiles que son, por desgracia, los más jóvenes?" (Fize, 2009, p.2). Es de extrema prioridad distinguir entre la posible patología del adolescente frente a aquello que forma parte de su personalidad y las problemáticas de su desarrollo. El estrés y la ansiedad pueden ir asociados a cualquier patología pero es un factor común dentro del proceso evolutivo del individuo puesto que nos prepara para afrontar los diferentes retos que se presentan. Cuando el adolescente no sabe regularlo o no tiene los recursos necesarios para hacerlo es cuando se plantea una intervención terapéutica. Françoise Dolto (2004) decía que:

Los jóvenes no son conducidos juntos y solidariamente de una orilla a otra (refiriéndose a su evolución y paso de la infancia a la vida adulta) y se ven obligados a conseguir este derecho de paso por sí mismos lo que les exige en ocasiones tener una conducta de riesgo. Con frecuencia, los adultos no sabemos dar respues-

ta adecuada a estas cuestiones y/o carecemos de herramientas con las que afrontar estos conflictos (Dolto, 2004, 189-190).

La intervención musicoterapéutica es por tanto una vía para llegar al núcleo de la problemática adolescente y exponerles herramientas de autogestión y autorregulación añadida dentro de su desarrollo como personas.

Si centramos la visión a la investigación propia en musicoterapia encontramos diversas publicaciones. Chao Fernández (2015) analiza los beneficios de la música en la modificación de la conducta, la autoconfianza, la empatía, la autoestima y las habilidades sociales, fruto de la experiencia realizada durante un curso escolar con un grupo de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Con este estudio

se pretendía reducir conductas antisociales o de riesgo. Otros estudios plantean la adolescencia desde un punto de vista amplio, que abarque la totalidad de los aspectos de desarrollo del individuo (Poch, 2001).

Existen otros autores que han realizado estudios de importancia sobre los que hemos basado distintos aspectos de nuestra intervención como (Bonny, & Savary, 1973), (Carretero, 1985), (Baztan, 1994), (Conger, 1994), (Aguirre, 1999), (Fernández-Abascal, 2004), (Pelletier, 2004), (Rickson, 2006), (Dubín & Navarro, 2010) o (Pérez, Salinas, y Del Olmo, 2015) entre otros.

Los objetivos principales o generales fueron:

- Reducir los niveles de ansiedad y de estrés de los adolescentes a partir de una intervención musicoterapéutica.
- Mejorar las capacidades rítmico-motoras y expresivas de los alumnos.
- Desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos.

En relación a los objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Aumentar los niveles de confianza y autoestima.
- Crear espacios de relajación.
- Facilitar el reconocimiento y la gestión del contenido emocional propio de cada alumno.
- Potenciar la expresividad emocional.
- Autoajustar la imagen de sí mismos.
- Potenciar la atención mantenida.
- Reforzar la memoria.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.
- Aumentar la motivación para acudir al centro y reducir el absentismo escolar.
- Mejorar la psicomotricidad gruesa y fina.

Tras todo ello, la hipótesis que buscamos con nuestra investigación fue discernir si tras una intervención de musicoterapia dentro del centro educativo se observarían cambios en los niveles de estrés y ansiedad al que están sometidos diariamente los adolescentes.

Metodología

Participantes

El estudio se realizó con seis adolescentes dentro del horario escolar de un instituto público de la Comunidad de Madrid. Los procesos fueron individuales y personalizados con cada uno de los alumnos.



Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se realizaron dos sesiones individuales, de cincuenta minutos cada una, de forma semanal. Cada alumno salía dos veces por semana de su clase respectiva y acudían al aula de música para las sesiones de musicoterapia. El proceso se desarrolló a lo largo de todo un trimestre, con un total de trece semanas de duración. Cada alumno realizó veintiséis sesiones de media. El estudio global contó con ciento cincuenta y seis sesiones realizadas con un total de ciento treinta horas de análisis y trabajo de musicoterapia. Los seis alumnos fueron elegidos por el equipo de orientación formado por tres profesionales del centro, psicólogos y psicopedagogos. Estos profesionales estudiaron los expedientes de una serie de alumnos que, en su opinión, podrían beneficiarse del proceso musicoterapéutico.

Los adolescentes seleccionados se encontraban en situación de exclusión social con situaciones familiares complejas y un entorno social desfavorable para su desarrollo como individuos. Otros estaban diagnosticados de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Y por último algunos de ellos tenían un desfase

curricular significativo que equiparaba su desarrollo personal a un mínimo de cinco años por debajo de su edad cronológica. Todos ellos provenían de familias con problemas o desestructuradas. A lo largo del proceso se trabajó de manera interdisciplinar con el equipo de orientación evaluando poco a poco los posibles cambios de conducta de los alumnos o mejoras en la misma.

Recopilación de datos

Para medir de forma cuantitativa los resultados referentes al estrés y la ansiedad se pasó un pre-test y post-test a los alumnos con el fin de observar el estado en el que se encuentran antes y después del proceso. Estos fueron resultados cuantitativos y medibles en el tiempo. Los test que se utilizarán serán una adaptación de los siguientes:

- Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A)
- Escala de Ansiedad y Depresión Goldberg (GADS)
- Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)

La escala de ansiedad social para adolescentes, en su versión en lengua española, se presentó en un revista de interés científico (Olivares et al, 2005) y fue desarrollada como herramienta específica para evaluar la ansiedad social en adolescentes, entendida como una estructura dividida en tres factores: el miedo a la evaluación negativa, la evitación y la ansiedad social ante nuevas situaciones.

La escala de ansiedad y depresión de Goldberg se lleva utilizando desde el año 1979 y fue traducida al español a finales de la década de los noventa (Campodarbe, et al, 1999). Se trata de un test que no solo orienta el diagnóstico hacia ansiedad o depresión (o ambas en casos mixtos), sino que discrimina entre ellos y dimensiona sus respectivas intensidades.

La escala de autoestima de Rosenberg fue creada en 1965 y traducida al español en la primera década del siglo XXI (Albo, et al, 2007). La escala mide lo que entendemos como la consideración positiva o negativa de uno mismo, se expresa en castellano con frecuencia como amor propio. Esta escala ha sido validada interculturalmente en 53 países diferentes y traducida a 28 idiomas.

El uso de estas escalas de medición ha sido adaptado a la muestra con la que hemos contado en nuestro estudio, extrapolando y comparando nuestros datos con las medias estandarizadas de cada una de estas escalas validadas.

Para medir los resultados de mejora y evolución rítmica musical nos basamos en el estudio y el análisis de los vídeos. Fueron resultados cualitativos. Los ítems de estudio y valoración que utilizamos para justificar este desarrollo fueron:

- Seguimiento del pulso en las interpretaciones (con cambios de tempo y sin él).
- Expresión rítmico-motriz en compases binarios.
- Expresión rítmico-motriz en compases ternarios.
- Desarrollo de la lateralidad psico-rítmica (uso de ambas manos en las interpretaciones)

Para justificar el desarrollo emocional nos basamos en un cuestionario *ad hoc* que realizaron antes y después del proceso para analizar los cambios vividos a lo largo del mismo.

Sesiones de musicoterapia

El modelo utilizado en el proceso es el conocido como Nordoff-Robbins. Según decía Bruscia (1999) si seguimos las líneas del mismo podemos decir que se basa ante todo en la improvisación musical, ya sea mediante instrumentos o de forma vocal. Se atiende a la necesidad presente del usuario y se persigue que estos se expresen a través de la acción musical activa y no permanezcan como meros sujetos pasivos. Todo ello queda enmarcado en el tiempo con una canción de bienvenida y otra de despedida, tocada y cantada con guitarra o piano y compuesta de forma personalizada para cada alumno. De esta manera se crea una concepción temporal en la que se sitúa la sesión de musicoterapia (Wigram, 2002).

Análisis de datos

Para analizar los resultados del estudio se procedió a la grabación de todas las sesiones tras solicitar la autorización correspondiente.

Por todo lo expuesto, podemos decir que nuestro estudio poseía unas bases cuantitativas y cualitativas de análisis y que dependiendo de cuál fue la cuestión a analizar, se pudieron establecer unos datos medibles sobre los mismos o por el contrario unos datos menos objetivos.



Resultados

Para poder desglosar cada uno de los ítems trabajados, se examinaron cada uno de los test realizados de manera independiente a los demás. Posteriormente se procedió a un análisis cualitativo de la evolución emocional de los usuarios y por último cómo fue el desarrollo psicomotriz reflejado en el ritmo musical, y si se pudo relacionar con los resultados anteriores.

La siguiente tabla muestra cuáles fueron los resultados obtenidos en los pre-test y post-test realizados en la escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A), comparando los resultados con los datos de media estandarizados.

Usuarios	Media estándar	Datos Pre-test	Datos Post-test
Usuario 1	43,17	50	35
Usuario 2	43,17	57	55
Usuario 3	43,17	25	32
Usuario 4	43,17	62	47
Usuario 5	43,17	90	74
Usuario 6	43,17	56	56
Media Estudio	43,17	56,7	49,8

Nota: Comparativa de los resultados obtenidos siguiendo la media de validación internacional del test utilizado.

Tabla 1. Resultados comparados (SAS-A). Escala de ansiedad social para adolescentes.

Como comprobamos en la tabla, en la mayoría de los casos los niveles de ansiedad social se encontraba muy por encima de la media. En el único caso en el que la puntuación aparecía por debajo, existía una gran diferencia con respecto a los valores de referencia. Este fue un caso particular cuyas circunstancias exigían ajustar la imagen que el alumno tenía de sí mismo. Se sobreestimaba en exceso y focalizaba toda su atención en él. Como consecuencia, se veía reflejado en un desinterés social total y una única





preocupación por aquello que tuviera que ver consigo mismo. Por lo tanto un nivel de ansiedad social era muy reducido.

En general la situación con la que nos encontramos al iniciar el proceso fue de un elevado nivel de ansiedad.

Si comparamos los datos del pre-test con los obtenidos al finalizar el proceso, vemos como la tendencia general concordaba con una reducción de los niveles de ansiedad social. Tan solo en el único caso en el que anteriormente estaba por debajo de la media, estos niveles subieron desde el inicio del proceso. Posiblemente resultó de un reflejo del ajuste que experimentó el usuario con respecto a sí mismo y a su entorno. Anteriormente no sentía preocupación por aquellos que le rodeaban y tras el proceso, y con los resultados obtenidos, se podría decir que comenzó a preocuparse por cómo se relacionaba con los demás y las dificultades que la socialización plantea.

Sin duda el resultado global del test nos muestra una reducción de casi siete puntos de diferencia entre el comienzo y el final del estudio. No podemos afirmar que esta tendencia reductora de la ansiedad fuera exclusivamente resultado del proceso musicoterapéutico.

A continuación, mostramos los datos obtenidos con la escala de ansiedad y depresión de Goldberg (GADS).

Usuarios	Resultado Máximo	Datos Pre-test	Datos Post-test
Usuario 1	A.9 D.9	A.1 D.2	A1 D.0
Usuario 2	A.9 D.9	A.3 D.3	A.0 D.2
Usuario 3	A.9 D.9	A.7 D.3	A.4 D.0
Usuario 4	A.9 D.9	A.8 D.4	A.5 D.5
Usuario 5	A.9 D.9	A.9 D.9	A.8 D.3
Usuario 6	A.9 D.9	A.8 D.7	A.8 D.4
Media Estudio	A.9 D.9	A.5,5 D.4	A.4,3 D.2,3

Nota: Comparativa de los resultados obtenidos siguiendo la media de validación internacional del test utilizado. La inicial A. indica la puntuación obtenida por ansiedad general y la inicial D. equivale al índice de depresión.

Tabla 2. Resultados comparados (GADS). Escala de ansiedad y depresión de Goldberg.

Según establecía el sistema de medición de esta escala, cada usuario podía obtener una puntuación máxima de nueve puntos y una mínima de cero. Los diferentes estadios equivalían a niveles de ansiedad y depresión progresivos, siendo el nueve el punto crítico que mostraba la necesidad de una intervención profesional.

Este tipo de escala se refería la ansiedad general a diferencia de la anterior que mostraba la ansiedad social. A pesar de ello en el momento de inicio del proceso musicoterapéutico los niveles de ansiedad eran generalmente elevados. Incluso en los casos más bajos encontramos que la ansiedad existía y estuvo presente en la vida de los alumnos.

La escala además nos permitió medir el índice de depresión al que se encontraba sometido el usuario. Solo encontramos un caso con una puntuación bastante elevada. En cuanto al resto, todos ellos mostraron síntomas de depresión a pesar de no ser cifras elevadas.

Viendo los resultados del post-test se podría afirmar que en general ha existido una tendencia hacia la reducción de los niveles de ansiedad. Las puntuaciones fueron menores de manera significativa, con una diferencia media de más de un punto desde que empezó el proceso hasta su cierre. Especialmente característica fue la disminución de los índices depresivos en los alumnos. Del mismo modo, en la ansiedad, los valores referentes a la depresión se situaron en una puntuación inferior a la inicial. Este último dato fue un valor añadido ya que el proceso que realizamos no pretendía en un principio reducir o incidir en aspectos depresivos de los usuarios. El desarrollo personal dentro del proceso musicoterapéutico se mostró como una amalgama de ítems que fueron mejorando a la par que se estabilizaron en su conjunto intrapersonal.

El desarrollo personal de cada individuo viene dado por la suma de diferen-

tes factores que vivenciamos a lo largo de nuestra vida y en diferentes momentos. Es complejo el hecho de individualizar cada parte en la que nos desarrollamos y seccionarla del resto, ya que todo nuestro desarrollo va asociado entre sí. Igual que no podemos dividir el desarrollo personal en partes minúsculas es complicado categorizar cuáles fueron los ítems en los que los usuarios mejoraron en el proceso y cuáles en los que evolucionaron menos. Muy vinculado a los niveles de ansiedad, estrés y depresión de nuestros usuarios encontramos la autoestima. Para medirla utilizamos la escala de autoestima de Rosenberg (RSES).



Usuarios	Media estándar	Datos Pre-test	Datos Post-test
Usuario 1	31,84	33	37
Usuario 2	31,84	32	34
Usuario 3	31,84	31	33
Usuario 4	31,84	25	31
Usuario 5	31,84	25	26
Usuario 6	31,84	26	33
Media Estudio	31,84	28,6	32,3

Nota: Comparativa de los resultados obtenidos siguiendo la media de validación internacional del test utilizado.

Tabla 3. Resultados comparados (RSES). Escala de autoestima de Rosenberg.

Como se pudo observar, los valores de autoestima media se encontraban por debajo de la media normal o bastante ajustados a los valores mínimos indicados. Si observamos los resultados después del proceso, comprobamos cómo tras la intervención musicoterapéutica existió una diferencia de puntuación. Si nos detenemos a analizar los resultados generales obtenidos con esta escala, comprobamos una mejora significativa en la autoestima de los usuarios. Se inició el estudio con unos valores por debajo de la media y se finalizó obteniendo una diferencia de casi cuatro puntos.

En cuanto a la parte más cualitativa de nuestro estudio, cabe destacar los resultados obtenidos en los cuestionarios *ad hoc*. en el que se disgregaba una puntuación de uno a cuatro en diferentes emociones. Tras analizar sus respuestas, los usuarios expresaron al inicio que se sintieron confusos muy a menudo, incapaces de gestionar sus propios sentimientos y emociones. En muchas ocasiones se encontraron alterados sin motivos aparentes y reaccionaban de forma agresiva con su entorno. La irascibilidad era uno de los factores más comunes entre todos ellos. En alguno fue muy significativo el sentimiento de pánico frente a cualquier acontecimiento nuevo en su vida.



Tras realizar los test, una vez finalizado el proceso, la mayoría de ellos concedió una gran importancia a la mejora en sus estados anímicos. Casi todos los usuarios expresaron que se sintieron menos irascibles, menos alterados y no respondieron ante todo lo que les ocurría con agresividad. Una reunión final en el centro educativo con los padres de los alumnos corroboró los datos que se recogieron en los cuestionarios. Para todos los alumnos que participaron en este proceso, como para sus familias, lo más importante que aprendieron en las sesiones de musicoterapia fue el control de las emociones.

Para analizar si existía una relación entre la mejora de las conductas y el estado de ánimo con la expresión rítmico-motriz se procedió al visionado de las grabaciones. Así mismo, nos basamos en tres ejes fundamentales para poder establecer si existieron justificaciones o cambios significativos.

Usuarios	Seguimiento del pulso	Expresividad	Ev. Psicomotriz
Usuario 1	(B.SP) (T. PE)	SP	NC
Usuario 2	(B.SP) (T. PE)	SP	NC
Usuario 3	(B. PE) (T. IS)	SP	NC
Usuario 4	(B.SP) (T. PE)	PE	NC
Usuario 5	(B. PE) (T. IS)	SP	NC
Usuario 6	(B.SP) (T. IS)	PE	NC

Nota 1: Análisis de la evolución reflejada tras el visionado de los videos de las sesiones del proceso.

Nota 2: La B. de la primera columna equivale al análisis en compases binarios y la T. a ternarios.

Nota 3: Los resultados posibles son SP (sin problemas de seguimiento), PE (problemas de seguimiento eventuales), IS (incapacidad de seguimiento) o NC (no concluyente).

Tabla 4. Resultados comparados evaluación rítmico-motriz.

En relación al seguimiento del pulso en las interpretaciones realizadas en las sesiones se obtuvieron resultados similares en todos ellos. La observación de estos ítems se realizó sobre todo en las interpretaciones improvisadas, las cuales concedían un carácter expresivo mayor. Desde el inicio de las sesiones el seguimiento del pulso no supuso un gran problema para los usuarios, siempre y cuando no existieran alteraciones de tempo por parte del musicoterapeuta. Cuando se incluyeron dinámicas en las improvisaciones los usuarios perdieron el hilo musical. Según fue avanzando el proceso mayor fue el éxito en el seguimiento del pulso, incluso con cambios de tempo. Si el compás era binario no existía ningún problema de seguimiento pero con los compases ternarios se encontró gran dificultad para que los alumnos se incluyeran dentro de las improvisaciones.

Si hablamos de expresividad rítmico-motriz nos referimos a la capacidad rítmica de expresar aquello que piensan o quieren ejecutar en un momento concreto. Este concepto va asociado a un contenido psicomotriz fundamental e importante. En compases binarios, tras un número reducido de sesiones, los alumnos eran capaces de incluir temas rítmicos propios e incluso repetirlos posteriormente a modo de *Leitmotiv* rítmico. Al igual que en el ítem anterior, los compases binarios fueron dominados con cierta rapidez independientemente del instrumento que se tocara. Estos patrones rítmicos propios en los que los usuarios expresaban su contenido anímico fueron interpretados en instrumentos de todo tipo como idiófonos, membranófonos o cordófonos (bien de cuerda percutida o de cuerda pulsada).

A pesar de lo anterior, seguían hallando mayor dificultad en las interpretaciones en compás ternario, encontrando dificultades motrices para seguir el ritmo. Es importante destacar que cuanto mayor era el nivel de autoestima y más se reducían los niveles de ansiedad, mayor era la expresividad a través de la interpretación musical. La música, al conectar de forma directa con la emoción, fue un catalizador muy rápido y extremadamente potente (García Sanz, 1989). Es por ello que cuanto más se introducía el usuario en las sesiones y en el proceso, mayor era la mejora de la expresión rítmica, y por lo tanto mejoraba la psicomotricidad gruesa o fina asociada a la interpretación del instrumento en cuestión.



Por último para categorizar el desarrollo rítmico-motriz que han experimentado los alumnos fue muy importante destacar el desarrollo de la lateralidad psico-rítmica. Este término se refiere al uso de ambas manos por igual a la hora de utilizar un instrumento musical. Esta alternancia entre manos manifiesta un proceso cerebral entre ambos hemisferios que en algunos casos (especialmente con déficits intelectuales significativos) puede estar deteriorado o poco desarrollado.

En los usuarios TDAH y en riesgo de exclusión social no existía ningún problema en alternar ambas manos para interpretar. En los casos de desfase curricular sí que encontramos problemas para mantener una alternancia de ambas manos durante una interpretación. En este campo se observaron pocos avances y no se pudo deducir nada de manera significativa.



Conclusiones

Una vez analizados los resultados tanto cualitativos como cuantitativos se pudieron establecer diferentes ideas.

En primer lugar, podría decirse que la musicoterapia es un proceso capaz de ayudar a reducir los niveles de estrés y ansiedad, así como mejorar la autoestima y ajustar la autoimagen del usuario. Aumentando estos niveles de confianza comprobamos como la expresividad aumenta dentro y fuera de las sesiones, y a su vez obtenemos un reflejo de esta mejora en el comportamiento rítmico-motor del usuario. Trabajando como parte fundamental lo ya expuesto, abordamos temas secundarios como el de crear espacios de relajación, trabajar la atención mantenida o aumentar la motivación de los alumnos.

Es vital no olvidar lo importante que es trabajar el contenido emocional con este tipo de procesos y lo mucho que ayuda a estos jóvenes con serias dificultades en su desarrollo.

Para concluir, los resultados arrojaron percepciones positivas acerca de estos procesos dentro de los centros educativos, por parte de los alumnos, familias y educadores. Sin duda este tipo de proceso incorpora una nueva visión del desarrollo del individuo y proporciona una vía más para poder trabajar un aspecto más que los jóvenes necesitan dentro de sus lugares de enseñanza habitual.

La musicoterapia desarrollada dentro de un centro escolar se presenta como una opción que puede llegar a cubrir una necesidad, el desarrollo personal del individuo. La importancia de estos estudios, más allá de comprobar si estas intervenciones tienen una repercusión u otra, es la de demostrar que son efectivas y positivas en la conducta humana y que por lo tanto debemos hacer lo posible para que estos efectos perduren en el tiempo por aquellos que los vivencian.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Albo, M., et al. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (vol. 2), 458-467.

Alegret, J., et al. (2011). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Grao.

Alfredo, O. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 3 (vol. 37), 209-221.

Baztán, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Bonny, H., & Savary, L. (1973). Music & Your Mind. *Journal of Music Therapy*, 9.

Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte.

Campodarbe, D., et al. (1999) Psicometría de la ansiedad, la depresión y el alcoholismo en Atención Primaria. *Semergen*. 25 (vol. 3), 209-225.

Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud; las operaciones formales. *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.

Chao Fernández, R., et al. (2015). Beneficios de la Música en Conductas Disruptivas en la Adolescencia. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. 3 (vol. 15), 1-24.

Conger, R., et al. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child development*, 65, 541-561.

Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Madrid: Paidós Ibérica.

Dubín, S. D., & Navarro, R. B. (2010). *Sociología de la música y educación musical*. México: Luzam.

Fernández-Abascal, E. (2004). La ansiedad. *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Fize, M. (2009). Crisis de la Adolescencia ¿pasaje obligado?. *Magazine de la Santé*. [Consulta: 3 nov. 2016].

García Sanz, E. (1989). Musicoterapia y enriquecimiento personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Universidad de Valladolid. 4, 91-108.

Hidalgo Vicario M. I., et al. (2012) *Medicina de la adolescencia. Atención integral*. Madrid: Ergon.

Olivares, J., et al. (2005) Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5 (vol.1), 85-97.

Pelletier, C. L. (2004). The Effect of Music on Decreasing Arousal Due to Stress: A Meta-Analysis. *Journal of Music Therapy*, 41 (vol. 3), 192-214. American Music Therapy Association.

Pérez, M; Salinas, F. y Del Olmo, M^a J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso. Revista de Educación*, 38, 107-128

Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113. Universidad de Zaragoza.

Rickson, D. J. (2006). Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43 (vol. 1), 39-62. American Music Therapy Association.

Segura, M.P. (2016) *Psicopatología adolescente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Toro Trallero, J. (2010). *El adolescente en su mundo: Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.

Wigram, T., et al. (2002). *Guía completa de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte. ♦

Análisis del 1er Congreso Nacional de Enfermedades Profesionales de los Músicos

DRA. CLARA GALLEGO

Universidad Católica de Valencia

Reseña



Los días 11 y 12 de Marzo del año 2017, se celebró en Alzira el “Primer Congreso Nacional de enfermedades profesionales de los músicos”, con la colaboración de la clínica Tecma, la Asociación de Músicos Profesionales de Orquestas Sinfónicas, y la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas. Este congreso tuvo el objetivo de conocer aquellos problemas físicos derivados de dicha actividad profesional, con el fin de tener un futuro reconocimiento administrativo.

Realizada la apertura y presentación del evento, comenzaron las distintas ponencias indicadas en la Tabla I en relación a la problemática de las enfermedades profesionales en este colectivo, y el desconocimiento que todavía existe sobre ellas.

1er CONGRESO NACIONAL DE ENFERMEDADES PROFESIONALES DE LOS MÚSICOS

Tecma Arte

Ampos Asociación de Músicos Profesionales de Orquestas Sinfónicas

AEOS Asociación Española de Orquestas Sinfónicas

Plazo de inscripciones gratuito abierto desde el 1 al 28 de Febrero hasta completar aforo.

Inscripciones:
Clínica Tecma: s.ruiz@clinatecma.es
Ampos: secretario@ampos.es
Aeos: info@aeos.es

Consulte información y programa en: www.clinatecma.es/congreso

11 y 12 de Marzo de 2017
Clínica Tecma, Alzira (Valencia)
Avda. Dret de Reunió, 4 - Frente Hospital de la Ribera

Temática	Ponente
1. Enfermedades profesionales de los músicos.	Dra. Montserrat García Gómez
2. Concienciación de la administración pública, la profesión médica y los músicos profesionales sobre la importancia de la Medicina del Arte.	Dr. Manuel Alberto Mendoza Sariego
3. Disonía del músico: una enfermedad profesional.	Dra. Mónica M. Kurtis Urra
4. Influencia de la práctica instrumental en el sistema orofacial: la visión del ortodoncista.	Dr. Carlos Bellot Arcis
5. Música y plasticidad cerebral: Efectos de la práctica musical en el procesamiento del dolor.	Dra. Ana María Zamorano Andrés
6. ¿Cómo evitar las lesiones de los músicos? Estrategias para la prevención de lesiones músculo-esqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas.	Dr. Tomás Martín López
7. Mejorar el clima social de la orquesta.	Dr. Guillermo Dalia Cirujeda
8. Riesgos psicosociales. Acoso.	Dr. Francisco Fermín Galduf Cervera
9. El sentido de la pasión y su cuidado en la profesión musical.	Dra. Victoria Monroy Parada
10. Demanda fisiológica en músicos profesionales.	Dra. Claudia Iñesta Mena

Tabla 1. Ponencias del 1er Congreso nacional de enfermedades profesionales de los músicos

Como se observa en la programación, tras una introducción vinculada a la situación de las enfermedades profesionales, se presentaron y desarrollaron algunas de las lesiones que sufren los instrumentistas a causa de su trabajo, y distintas maneras de prevención.

Las principales lesiones son la hipoacusia, los problemas en el sistema orofacial, el sistema músculo-articular, y el sistema nervioso, entre otras. De todas estas enfermedades profesionales, solamente hay un total de 212 casos registrados en toda España, entre los años 2007 y 2014, según los datos expuestos por la Dra. Montserrat García Gómez, obtenidos de la base de datos de enfermedades profesionales de la Seguridad Social de Estadísticas Sociales y Laborales, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, y el Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.

Los principales factores de riesgo encontrados por el Dr. Manuel Alberto Mendoza Sariego en la bibliografía existente, son los movimientos repetitivos de los músicos, el incremento de las horas de estudio, las posiciones incómodas, el propio repertorio, el número de años de práctica instrumental, y otros no modificables como el sexo, el tipo de instrumento, y la edad.

Ante esta situación, se mencionaron distintas medidas preventivas como realizar descansos durante las horas de estudio, tener en cuenta el lugar de práctica (problemas auditivos), mejorar la técnica, etc. Otra fue la importancia que tiene el

profesorado en aquellas lesiones músculo-articulares, pero sin hacer un análisis profundo de ello. Personalmente, considero que es una buena estrategia, pero hablando con algunos de los asistentes encontré puntos en común en relación a la rigidez curricular sobre los hábitos posturales y la conciencia corporal, concretamente porque todavía se sigue buscando la perfección técnica e instrumental en cualquier especialidad, y los músicos no están todavía sensibilizados en la importancia que tiene la actitud postural para tocar cualquier instrumento.

Esto implica, hacer modificaciones tanto en el currículo de las enseñanzas de régimen especial (Música) en el que se integren objetivos relacionados con los hábitos posturales y la conciencia corporal, como establecer una regulación profesional en este ámbito para exigir formación pedagógica al profesorado, y que éstos tengan conocimientos específicos para aplicarlos adecuadamente.

También, se recomendó la introducción de un calentamiento previo. Pero, ¿qué tipo de calentamiento debe hacer un músico?. Desde mi punto de vista, del mismo modo que los deportistas de alto rendimiento hacen un calentamiento ge-

neral y otro más específico al deporte que practican, considero que los músicos tanto aficionados como profesionales deben de diferenciarlo en dos partes. La primera, con ejercicios de calentamiento físico, es decir de movilidad articular, y la segunda, ejercicios de calentamiento con el instrumento, ya sean notas largas o escalas a una velocidad lenta o moderada. Además de emplear este tiempo, para mejorar aspectos de la técnica instrumental, e introducir ejercicios de hábitos posturales o conciencia corporal, para aplicarlos en las horas de estudio posteriores, o en cualquier situación (ensayo, concierto, etc.).

Asimismo, durante la ponencia de la Dra. Victoria Monroy Parada se proponían algunas medidas de prevención para la pérdida auditiva o hipoacusia, como el uso de protecciones auditivas (tapones), cambios en la distancia entre músicos de 17m³, y disminuir el tiempo de exposición. Éstas crearon controversia en la mesa redonda posterior, puesto que algunos de los asistentes manifestaron que habían recibido recomendaciones opuestas.

Con la realización de este congreso, además de comprobar que al igual que cualquier otra profesión los músicos también sufren lesiones por realizar dicha tarea, la Dra. Cluida Iñesta Mena demostró que ser músico es una actividad exigente físicamente. Por todo lo expuesto, se debe seguir trabajando e investigando, para demostrar la necesidad de introducir propuestas de prevención en este colectivo y concienciar del riesgo que implica tocar un instrumento. ♦





Bases del concurso de ideas y proyectos para los Premios Goya 2018 ♦

Premios Bankia al Talento Musical de la Comunidad Valenciana

Premio al músico valenciano a Carles Santos Ventura ex aequo con Llorenç Barber Colomer; Premio a la formación musical valenciana de carácter profesional a Capella de Ministrers ex aequo con Spanish Brass; Premio al investigador musical a Jorge Sastre Martínez; Premio al proyecto educativo musical a 'Experimentarts: música, creatividad y aprendizaje colaborativo, del IES Arabista Ribera de Carcaixent; y Premio a la actividad empresarial o emprendedora relacionada con la música a Consolat de Mar SL. ♦



Premios Max

Los Premios Max de las Artes Escénicas, más conocidos como Premios Max, son unos galardones concedidos anualmente a los profesionales de las artes escénicas en España, con la finalidad de premiar y reconocer la labor de los profesionales y la calidad de las producciones más destacadas del año en el ámbito de las Artes Escénicas. El premio toma su nombre de Max Estrella, protagonista de Luces de bohemia, de Valle-Inclán, una de las más destacadas obras del teatro español del siglo XX. El Comité Organizador de los premios es designado por la SGAE, sociedad que creó los premios en el año 1998. Los premios son entregados en una gala que sigue una temática distinta cada año y que, generalmente, tiene un carácter itinerante, cambiando de ciudad en cada edición y convirtiendo esta en capital anual de las artes escénicas. Esta gala es dirigida por directores de prestigio a nivel nacional e interpretada por conocidos actores en el ámbito escénico, creando cada año escenas teatrales, números musicales e interpretaciones de danza que son retransmitidas por televisión. ♦

Fuente: es.wikipedia.org/wiki/Premios_Max



IV CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA Y II INTERNACIONAL Organizado por la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español con la colaboración del Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha

23, 24 Y 25 DE NOVIEMBRE DE 2017

en el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha

El objetivo de este Congreso es reunir a los diferentes profesionales de la práctica y la docencia en torno a la música, sus posibilidades en la investigación en terrenos que pueden ir desde la salud y la calidad de vida, a la investigación performativa, pasando por las metodologías utilizadas en educación infantil hasta llegar al terreno universitario.

Las mesas de debate pretenden abrir nuevos campos y posibilidades de empleabilidad, la reflexión y el debate. ♦

www.sem-ee.com || <http://i-cnscsm3.webnode.es/iii-consmu/>

SEVENTEENTH INTERNATIONAL CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR NEO-LATIN STUDIES (IANLS)

Albacete (Spain), 29 July - 3 August 2018

“Humanity and Nature: Arts and Sciences in Neo-Latin Literature”

Más info en eventos.uclm.es/6255/detail/xvii-congreso-internacional-de-la-sociedad-internacional-de-estudios-neolatinos.html



CONGRESO INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL



ARTS EDUCA



REAL
MUSICAL



Carles Subiela
Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)
Tel.0034 96 273 73 75 Fax.0034 96 273 11 48
Correu-e: ventos@consolatdemar.com
Web: www.consolatdemar.com

