



ARTE, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO DEL SIGLO XXI

TOMO 1

Zacarías Calzado Almodóvar
Guadalupe Durán Domínguez
Rodrigo Espada Belmonte

FUNDACIÓN

ARTE, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO DEL SIGLO XXI

TOMO 1

Zacarías Calzado Almodóvar

Guadalupe Durán Domínguez

Rodrigo Espada Belmonte

Facultad de Educación Universidad de Extremadura
Fundación CB

© 2019

Zacarías Calzado Almodóvar
Guadalupe Durán Domínguez
Rodrigo Espada Belmonte

ISBN: 978-84-09-16330-4

Depósito Legal: BA-000720-2019

Diseño de cubiertas:
Zacarías Calzado Domínguez

Editores:
Facultad de Educación Universidad de Extremadura
Fundación CB

Impresión:
Indugrafic Digital

*“Si quieres ir rápido, ve solo.
Si quieres llegar lejos, ve acompañado”.*
Proverbio africano.

INDICE - TOMO 1

REPRESENTACIÓN Y SIGNIFICACIÓN DE LA MIRADA DE UNA MADRE: ARTE Y PSICOLOGIA . . . . .	.13
PATRIMONIOS. . . . .	.32
UN MODELO TEÓRICO DE PROCESO CREATIVO Y SUS IMPLICACIONES TERAPÉUTICAS (A PARTIR DE “CANCIONES A PIE DE CAMA PARA UNA HIJA QUE DUERME”). . . . .	.48
INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN: METODOLOGÍA(S) LÍQUIDA(S) . . . . .	.70
IMAGEN Y CONOCIMIENTO: UNA METODOLOGÍA INTERPOLADA . . . . .	.80
LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y SU APLICACIÓN SOCIAL: CREACIÓN, DENUNCIA E IDENTIDAD . . . . .	.90
SOBRE UNA METODOLOGÍA COMPARTIDA: LA INVASIÓN DEL OTRO	101
SOBRE UNA METODOLOGÍA COMPARTIDA: LA EXPERIENCIA DEL DIÁLOGO.	111
ILUSTRACIÓN Y PAISAJE CULTURAL EXTREMEÑO. ÁLBUM SIN PALABRAS “EL ARQUILLO”	122
NAÚFRAGA EN EL MUSEO: IDENTIDADES, EMOCIONES, VALORES Y CUALIDADES DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL. EL CASO DEL CENTRO CULTURAL BAÑOS ÁRABES EN JAÉN (ESPAÑA).	134
DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL EN TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA: CASOS, EXPERIENCIAS, ESTRATEGIAS Y REFLEXIONES.	141
EXTENSIONES EN EL TERRITORIO. EXPERIENCIAS DE ARTE, APRENDIZAJE-SERVICIO Y SOSTENIBILIDAD	149
PATRIMONIO CULTURAL, ARTE Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO	159
BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL DE CALIDAD EN EL SIGLO XXI	171
RITMO Y MOVIMIENTO: PRECURSORES Y NUEVAS PEDAGOGÍAS.	172
MUSIQUINO: MÚSICA POPULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL.	179
ABORDANDO EL CURRÍCULO DE MÚSICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	193
JUST SING: EL CANTO CORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	204
EN CLAVE DE SOL: ORQUESTAS ESCOLARES EN SECUNDARIA	214
DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA	220
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PRIMARIA: LA MUJER A TRAVÉS DE LOS MUSEOS EXTREMEÑOS	230
BUENAS PRÁCTICAS DE LA POSTURA CORPORAL EN LOS APRENDIZAJES MUSICALES	239

EL PAPEL DEL DIBUJO EN LA NARRACIÓN VISUAL CONTEMPORÁNEA	249
MUJERES INFLUYENTES EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO	259
CARTOGRAFÍA DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO: ESTUDIO DE CASOS	267
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR.	280
EL GRAFFITI: UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DE LOS DOCENTES	290
HUELLA ARTÍSTICA EN FUTUROS DOCENTES; UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL AULA.	299
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN NIÑOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL . . .	310
ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO DE ARQUETIPOS DE COLOR EN MANDALAS REALIZADOS POR JÓVENES Y MAYORES Y SUS DIFERENCIAS EXPRESIVAS	317
LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE LA INFANCIA EN LA PUBLICIDAD. ESTUDIO DE CASOS DE LA PUBLICIDAD PREMIADA EN LA XII EDICIÓN DEL FESTIVAL “EL CHUPETE” EN 2016.	333
METODOLOGÍAS ACTIVAS ARTÍSTICAS PARA LA CONSECUCIÓN DEL ACERCAMIENTO ENTRE GENERACIONES	344
OPTIMIZACIÓN DE LOS TEST EDUCATIVOS MEDIANTE ESCALAMIENTO MULTIDIMENSIONAL NO-MÉTRICO.	353
DIBUJO CONTEMPORÁNEO Y PROCESO CREATIVO EN BB.AA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE	364
EXPLOSIÓN: COMO CONCEPTO DE CREACIÓN ARTÍSTICA COLABORATIVA EN FAMILIA.	372
O RITUAL DA ENCOMENDAÇÃO DAS ALMAS NOS CONCELHOS DO FUNDÃO E IDANHA-A-NOVA.	377
LA IMPORTANCIA DE LA INICIATIVA EMPRENDEDORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMO MÉTODO PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE A TRAVÉS DEL CASO PRÁCTICO DE JUNIOREMPRENDE	385
LAS IMÁGENES VESTIDERAS DE BULTO REDONDO TALLADAS Y POLICROMADAS: UN CASO INÉDITO DE JUAN DE MESA EN SANLÚCAR LA MAYOR.	401
¡LUCES, CÁMARA, MOTIVACIÓN! EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO IMPULSO AL TRABAJO COOPERATIVO	416
PATRIMONIO CULTURAL Y JÓVENES: ARTICULANDO NARRATIVAS SOBRE LA IDENTIDAD	424
EL ARTE Y EL PATRIMONIO EN LA INDUSTRIA CULTURAL DE ALMADÉN	432
ACCESO AL PATRIMONIO ANTE LA CONTROVERSA INTERNACIONAL DE BIENES MUEBLES.	447
LA EXPLORACIÓN DEL PENSAMIENTO VISUAL: UNA EXPERIENCIA SINESTÉSICA DESDE EL UNIVERSO SONORO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN.	457

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DEL FLAMENCO EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE MÚSICA	472
LAS POSIBILIDADES DE UNA HISTORIA DEL ARTE	486
EL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN (ABC) DESDE LA PERSPECTIVA DEL ARTE. APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.	509
EL POEMA-OBJETO COMO REFLEXIÓN. UN PROYECTO EDUCATIVO ARTÍSTICO BASADO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	522
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES Y EN LA CULTURA AUDIOVISUAL	535
DIÁLOGO ES -CULTURA: EXPERIENCIA ARTÍSTICO-CREATIVA A TRAVÉS DE UNA EXPOSICIÓN ITINERANTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID.	544
MANERAS DE HACER MUNDOS: COOPERACIÓN, EDUCACIÓN Y ARTES EN INDIA . .	551
ARTETERAPIA EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTÍMULO MULTISENSORIAL EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR.	566
CREATIVIDAD Y MOVIMIENTO EXPRESIVO: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN CENTRO EDUCATIVO.	572
TERAPIA ARTISTICA PARA UN NIÑO CON SÍNDROME DE ESPECTRO AUTISTA: UN IMPULSO A LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN NO VERBAL	583
O AMBIENTE NA ARTE - EXPLORANDO A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INCLUSIVA COM JOVENS E ADULTOS	599
“DISEÑO DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE. ACCIÓN-REFLEXIÓN PARA FUTUROS DOCENTES”.	615
ITSASOAN ZEHAR (A TRAVÉS DE LOS MARES)	621
MOVILIZACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES POR UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COMO PATRIMONIO UNIVERSAL.	627
“CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURAL” DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA .	638
PROYECTOS BOLONIA DE INNOVACIÓN ARTÍSTICA-EDUCATIVA EN LA E. U. MAGISTERIO DE ZAMORA	661

INDICE - TOMO 2

CREACIÓN DEL GABINETE DIDÁCTICO DEL MUSEO BALTASAR LOBO DE ZAMORA: PROYECTO BOLONIA “MURO/MUSEO OKUPADO”.	679
LA SERIE FOTOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	694
PASTOR, UM AUTO-POPULAR NATALINO DO MARANHÃO/BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA-CULTURAL APLICADA NA DISCIPLINA OFICINA INTEGRADA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.	702
EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE: DEL ÁMBITO ACADÉMICO A LA ESFERA DEL APRENDIZAJE NO FORMAL Y VICEVERSA.	707
ESTUDIO COMPARATIVO DEL DIBUJO INFANTIL EN DISTINTAS GENERACIONES	718

EL DISEÑO DE AUDIOVISUALES DIDÁCTICOS A PARTIR DE UNA PROPUESTA DE TEATRO DE TÍTERES	730
EL TATUAJE COMO CATARSIS. AFRONTANDO EL ACOSO DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	741
ACCIÓN DOCENTE: PROFESIONALIZACIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN BBAA. RECICLO Y PUNTO.	752
DAS EXPERIMENT	765
5 AÑOS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE DISEÑO EN ANDALUCÍA	765
LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL AZAR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	769
EL MUSEO IMAGINARIO DE LAS 5 PIELES. PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UN MUNDO MEJOR	777
O CORPO QUE <i>TRANSITO</i> : REFLEXÕES SOBRE PERFORMATIVIDADE A PARTIR DE MEMÓRIAS DE CORPOS <i>TRANS</i>	796
COMPETENCIAS DESARROLLADAS GRACIAS AL APRENDIZAJE ARTÍSTICO. UNA SÍNTESIS GRÁFICA	801
EXPONER PROYECTOS ARTÍSTICOS PERSONALES COMO FORMACIÓN EN BELLAS ARTES. ESPECIES DE ESPACIO	812
EXPLORANDO LA TRANSVERSALIDAD POR MEDIO DEL JUEGO A TRES BANDAS	821
FUNCIONALIDAD DE LA MÚSICA Y MODELOS DE MANIPULACIÓN SONORA EN LA ADOLESCENCIA.	829
INTERDISCIPLINARIEDAD. <i>MUSIC IN ENGLISH</i> . LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA MÚSICA. CLIL.	839
LA PRAXIS ARTÍSTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO: ESCUCHANDO, CREANDO Y CONOCIENDO	847
CREACIÓN DE MATERIALES PARA LA ASIGNATURA BILINGÜE DE <i>ARTS AND CRAFTS</i> : PROPUESTAS DIDÁCTICAS.	854
SENSIBILIDAD, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD EN LA SUPERDOTACIÓN INTELLECTUAL EN CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	865
DIBUJANDO UN ARTE DEMOCRÁTICO PARA UN MUNDO SOSTENIBLE.	877
ECOEDUCACIÓN ARTÍSTICA, UNA APUESTA	881
EDUCACIÓN ARTÍSTICA: NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	896
EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESIONALES: ACTIVIDADES Y COLABORACIONES DE LA ESCUELA “ <i>DELLA ROBBIA</i> ” DE ARTES Y ARTESANÍAS DE ANDALUCÍA DE GELVES (SEVILLA)	900
EDUCACIÓN EN ARTE Y PATRIMONIO CULTURAL. LA PREPARACIÓN Y EXAMEN CIENTÍFICO DE MICROESTRATIGRAFÍAS COMO HERRAMIENTA FORMATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS DEL PATRIMONIO CULTURAL	905

EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE UN ENFOQUE MULTIMODAL: COMUNICARSE Y EXPERIMENTAR PARA CREAR SIGNIFICADOS	912
EL PROYECTO AUDIOVISUAL COMO PROPUESTA ARTÍSTICA Y FORMATIVA PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	919
FORMACIÓN DE DOCENTES EN PATRIMONIO A TRAVÉS DEL ARTE: METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE ENSEÑANZA EN EL MUSEO DE JAÉN	925
«GENEALOGÍAS DE ANONIMATO» FICHAS DIDÁCTICAS, ARTE Y DESCUBRIMIENTO.	936
LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO PARA LA LUCHA CONTRA LA POBREZA	945
LA CREATIVIDAD EN EL DISEÑO DE COREOGRAFÍAS. UNA EXPERIENCIA “DESING THINKING” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	956
LA DEMOCRATIZACIÓN DEL POTENCIAL CREATIVO: ARTE Y CIUDADANÍA FRENTE AL DETERIORO SOCIAL	965
LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN PRIMARIA: EN LOS MÁRGENES DEL CURRÍCULUM	973
LA MEJORA DE LA METODOLOGÍA DOCENTE EN PRIMARIA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA: JUNIOREMPRENDE	982
LA REALIDAD COMO FENÓMENO DE NARRACIÓN Y REPRESENTACIÓN	1002
LA REALIDAD VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA: PEDAGOGÍAS DE NUEVOS DISCURSOS	1011
LAS ARTES AUDIOVISUALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1024
LOS MUSEOS Y SU CIENCIA	1033
MUSEO COLECCIÓN BERTUCHI: LAS HUELLAS VISUALES DE UN PINTOR EN LA MEMORIA.	1045
OBRAS ESCULTÓRICAS CINÉTICAS: INTERACTUANDO ANTE EL BULLYING, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	1055
PROPUESTA DE EXPOSICIÓN EDUCATIVAMENTE ARTÍSTICA.	1065
PROYECTO “EL REINO DE LAS MUSAS”	1088
RITMOS, SONIDOS Y COLORES EN EL MUNDO DEL NIÑO. APORTACIONES DEL ARTE EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN LA ETAPA INFANTIL	1097
VALORACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN SOBRE PROYECTOS DE ESTUDIANTES DE DISEÑO GRÁFICO. DISEÑO E ILUSTRACIÓN DE CUBIERTA DE LIBRO INFANTIL	1102
ÁLBUMES Y LIBROS ILUSTRADOS: FUENTE DE INSPIRACIÓN EN LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA	1110
EL ARTE INFANTIL CON MAYÚSCULAS.	1125
ABRIENDO CAMINOS: ROSA TELESFORO GUMIEL.	1135
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS PARA VISIBILIZAR AL PROFESORADO DE LENGUAJE VISUAL EN LA EDUCACIÓN.	1150

FORJADORES DE PATRIMONIO: LA FIGURA DE JOSÉ SÁNCHEZ SILVA . . . . .	.1156
INTERVENCIONES SOBRE ESCULTURAS DEL PATRIMONIO . . . . .	.1171
LA ESCULTURA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN DE EMOCIONES: PROYECTO INTERDISCIPLINAR A PARTIR DE LAS OBRAS DEL ARTISTA CHOI XOO ANG. . . . .	.1188
EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA ARTÍSTICA. UN MODELO EDUCATIVO SOSTENIBLE . . . . .	.1211
LUCES DE UN MAR VIVO, UN PERFORMANCE ARTÍSTICO COMO RESULTADO DE UN PROYECTO DOCENTE . . . . .	.1216
EL QUIJOTE RECURSO PATRIMONIAL PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA . . . . .	.1222
APROXIMACIÓN A UNA NUEVA CONCEPTUALIZACION DEL PATRIMONIO . . . . .	.1231
GENEALOGÍAS DE ANONIMATO FICHAS DIDÁCTICAS, ARTE Y DESCUBRIMIENTO .	.1237
VISIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PLANTEAMIENTOS DE CARA A LA EDUCACIÓN INFANTIL. . . . .	.1246
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA NO ES MERAMENTE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .	.1254
A/R/TOGRAFÍA, LA METODOLOGÍA QUE CONCILIA INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y EDUCACIÓN . . . . .	.1264
EL DISEÑO SÍ ES CREACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA . . . . .	.1274
EL PROCESO DE CREACIÓN EN LA ESTRUCTURA INVESTIGATIVA . . . . .	.1283
TRAZAR UN MAPA; UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN ARTES . . . . .	.1289
ESCUCHANDO CON EL CUERPO: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA SOBRE LA COMUNIDAD SORDA. . . . .	.1297
LA INSTALACIÓN COMO DISPOSITIVO EXPOSITIVO Y COMUNICACIONAL. . . . .	.1300

PRESENTACIÓN

Cuando abordamos el concepto de Patrimonio de manera global, nos encontramos ante un planteamiento iniciático de límites abstractos. Aunque después de un largo recorrido de concreción, los pueblos han ido delimitando los perfiles de la idea, su propia configuración vinculada a la cultura y a la transformación de la misma, hace que esta dé pie a una continua interpretación abierta y flexible y a la decisión, en este sentido, de un grupo con la facultad de tomar las últimas decisiones, con respecto al resto de la sociedad, como ocurre con el propio Arte. No obstante, los límites que enmarcan sus fronteras son cada día son más abiertos, y la inclusión en ellos de nuevos campos culturales hacen más rico y plural el concepto.

El interés creciente de la defensa de la cultura, se viste con definiciones y valoraciones del Patrimonio del color de la convicción y la firmeza por la defensa del conocimiento y su transmisión. La desconfianza de su salvaguardia, o el desconsuelo que a veces puede aparecer asociado a la defensa de la cultura queda protegida por acciones individuales o colectivas que, con mayor o menor acierto, luchan por velar y cuidar el Patrimonio de los pueblos.

Nos ocupa hoy una de esas acciones colectivas, que a modo de libro está diseñada entre todas las personas que firman los capítulos de esta obra. Todas las aportaciones contribuyen en diferente medida a transmitir y renovar la cultura a través de distintas herramientas, pero con un vínculo común: el Arte.

El Arte, vínculo entre los pueblos, parte del Patrimonio cultural, lenguaje universal y base del pensamiento libre y divergente, nos posibilita abrir la cerradura de la renovación educativa, flexible a las nuevas necesidades contemporáneas que cada día requieren mayor agilidad y empeño.

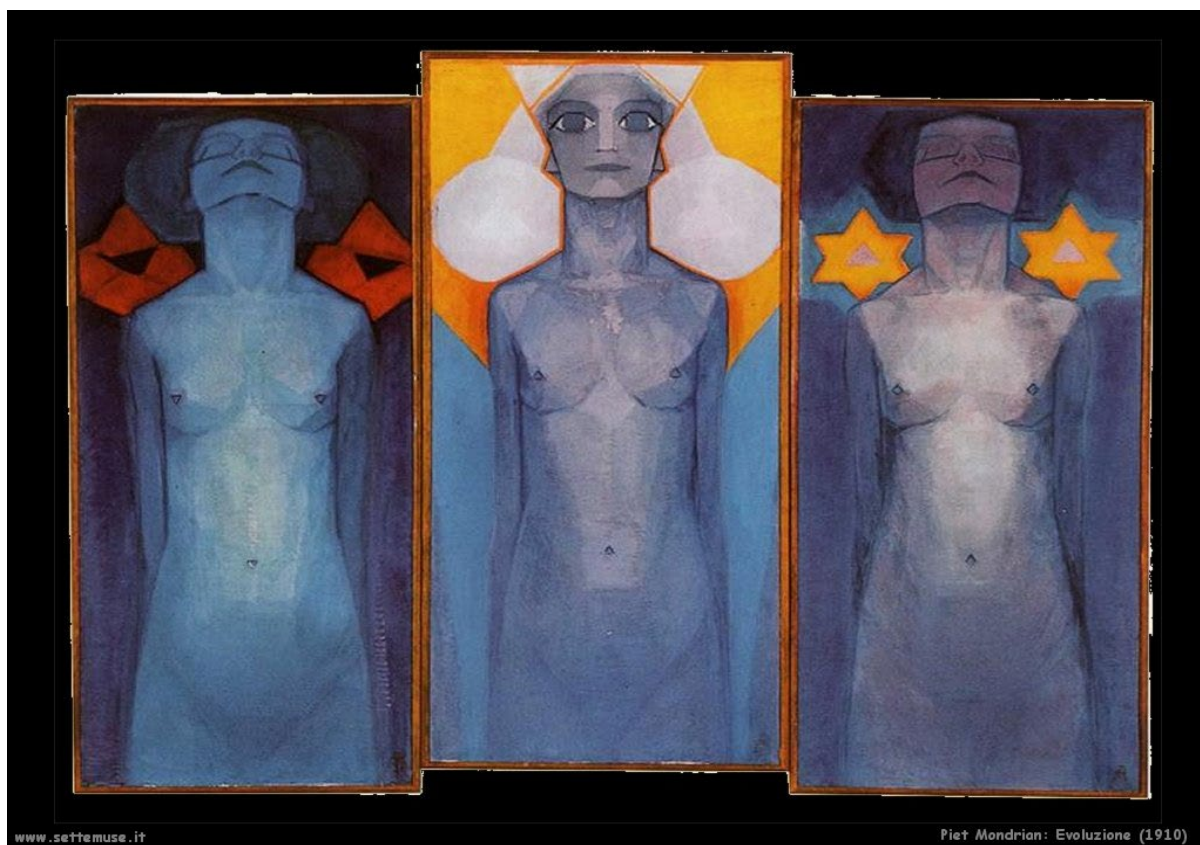
El Patrimonio y la identidad cultural, serán por lo tanto, un pilar fundamental de las bases de nuestro sistema educativo, que ayudarán a reforzar el forjado de nuestra personalidad y la de nuestros hijos como parte de un colectivo común, aprendiendo los unos de los otros.

Rodrigo Espada Belmonte

**REPRESENTACIÓN Y SIGNIFICACIÓN
DE LA MIRADA DE UNA MADRE:
ARTE Y PSICOLOGIA**

Florencio Vicente Castro

Juan José Maldonado Briegas



Piet Mondrian, Evolución, 1910

Tres espíritus que viven en el hombre: El espíritu terrestre, el, espíritu de las estrellas y el espíritu divino.

La donna a sinistra nel trittico, fiancheggiata da due riquadri rossi, simbolo di sensualità, è l'incarnazione dello spirito terrestre; ha il volto indietro e gli occhi chiusi, perché lo spirito terrestre da solo non permette la comprensione del mondo. A destra, è posta la donna con le stelle a sei punte, che rappresenta lo spirito stellare, il quale possiede un più alto grado di comprensione; infine, al centro, la figura rappresenta lo spirito divino dagli occhi aperti e dalla maggiore intensità luminosa, che indicano la conquistata visione di una verità superiore». (Greco-ANGRE, 2016)

1.- ARTE Y PSICOLOGÍA

Utilizar el arte como medio de investigación, desde una ciencia que no es la estética, ni las bellas artes, como pretendemos hacerlo desde la psicología, significa reconocer que el arte, en todas sus múltiples manifestaciones, es una de las formas más altas de expresión creativa, y por tanto una forma que permite a los individuos exteriorizar su mundo interior o sus propias representaciones de la realidad concreta en la que están viviendo. Los escultores o pintores de

la prehistoria representaran sus significados, los primeros siglos los suyos, los siglos medievales, el medievo y así sucesivamente.

El arte y la psicología, por lo tanto, pueden empezar a caminar juntos, luchar por el mismo objetivo aunque recorriendo diferentes caminos, que a veces pueden cruzarse y producir notables resultados.

Recordamos bien la cita de Semir Zeki (*Visión interior. Una investigación sobre el arte y el cerebro* (1999) cuando mas o menos nos dice que la mayor parte de nuestro sistema conceptual se estructura metafóricamente, y una metáfora implica entender y experimentar una cierta realidad en términos de otra, decir algo que sin ser otra cosa lo representa, y saber cómo realzar u ocultar ciertos aspectos de un mismo concepto, tiempo concreto, realidad o historia.

En este contexto el lenguaje artístico es la expresión metafórica de la mente del hombre sobre sus realidades concretas, metáforas de su vida interior y/o de cómo percibe el mundo y su mundo y lo quiere contar. Analizar qué ha querido expresar un pintor, un escultor, un músico, un literato es por tanto también una tarea científica y yo lo voy a intentar para llegar al fondo de mi idea.

2.- EL MUNDO INTERIOR Y EL MUNDO EXTERIOR:

Exteriorizar su mundo interior es también lo propio de la psicología. Psicología que definiremos como ciencia de la conducta. Y la conducta la definiremos como lenguaje y en esta caso, como ese lenguaje icónico, no verbal que es la representación viva de un mundo concreto y real interno y bien contextualizado.

Entre las muchas actividades humanas hay algunas, especialmente aquellas con fines expresivos, que funcionan como un medio de comunicación, es decir, como un **lenguaje universal** entre los individuos. (Casale, 2012). El arte, en especial la pintura, ha servido a muchos científicos para conocer la historia. Y como dice Philippe Aries, el arte sirve para conocer la realidad a través de la representación que se hace de ella. El arte y su evolución, como la historia "*expresa lo que cambia con el tiempo siguiendo la evolución del hombre y sus percepciones*" (Casale, 2012).

Y cito a Philippe Aries porque se le puede considerar como uno de los primeros autores que formuló las "*teorías psicológicas basadas en el arte, las cuales operan mediante la adaptación de un método de análisis objetiva, es decir, en el centro de su atención plantea un análisis objetivo de la obra de arte en sí misma, y luego desde este análisis, ofrece la reconstrucción de la psicología que le corresponde.*" Según expresaba (Vygotsky, 1972, p. 53-54). Les citaré mas tarde la obra de Piet Mondrian, Evolución, 1910 y la interpretación que de ella hace Greco-Angre (2016)

Llevando el tema al objeto de mi reflexión les diré hare uso del análisis de algunas pinturas que representan a los niños en relación con la mirada hacia su madre, o con su madre, o de su madre hacia ellos. (Aries y Koops, 1996, p. 5).

3.- LA CONFIANZA BÁSICA.

La **confianza básica** descrita por Winnicott y Bowlby, y por Erikson, es aquella que el niño adquiere en los primeros momentos de su vida, es el primer vínculo afectivo con la madre. De ella nacerá el apego seguro.

Estos investigadores (Winnicott, Bowlby, Erikson, Lebovici, Malher y otros) ofrecieron, además, una prueba de otro tipo, no sólo psicológica, sino una prueba mucho más visible y elocuente. La explican por el contacto “*ojo a ojo*” en el que, después del “trauma del nacimiento”, el bebé tranquiliza su estado de inseguridad mirando a los ojos de su madre y a los de ésta mirando a su bebé. El niño no nace con una distancia focal visual orientada hacia el pecho materno como ocurre en otras especies, no obstante es este quien le nutre su necesidad física y su alimento, sino con una distancia focal de 22 ó 25 centímetros centrada en la distancia necesaria para ver con nitidez el rostro de su madre. ¿Y cómo se representa eso en el arte, y cuándo empieza el arte a representar la mirada atenta de ambos, uno respecto al otro? Eso será un poco el objeto de mi reflexión.

Fue Freud quien nos planteó la duda sobre cuál es el precursor de aquel inicial sistema comunicativo, no verbal, presente en todos los seres humanos y en todas las partes del mundo y propio únicamente de la especie humana como es el de la sonrisa. ¿Cuál es el origen de la sonrisa?. Sonreír para Freud, coincide con la relajación de los músculos de las mejillas que acontece con la satisfacción de la necesidad después del acto de la succión y del amamantamiento. El niño en ese momento sonríe. La sonrisa del bebé, lo saben bien todas las madres, se deriva y procede de esa sensación de satisfacción placentera. La madre también sonríe y goza sintiéndose agradecida. Confirmación extraordinaria de lo que estamos queriendo reflejar desde el principio. El hecho de que el enfoque visual de los ojos del recién nacido no sea la de unos pocos centímetros que separan los ojos del niño del pecho que lo alimenta, sino la distancia focal de los ojos del niño frente a la cara de la madre nos transporta a otros niveles de satisfacción y realización no solo física y material.

No es la comida, sino la mirada, la que satisface y tranquiliza al niño. “Nacemos preorientados socialmente” - dirá Bruner. Esa sonrisa en simpatía (con afecto es la etimología griega de simpatía) se convierte en el símbolo de la satisfacción y de la gratitud. Esa es la experiencia que conservará el bebé para siempre y que lo ritualizará como un tesoro íntimo para toda su vida. La mirada y la sonrisa son el principio de un proceso de reconocimiento mutuo. Sonreímos a quien conocemos y reconocemos a quien nos reconoce. Las palabras no pueden sustituir la autorización que nos damos con la mirada y la sonrisa. La mirada y la sonrisa son las precursoras, incluso precursoras secretas e inconscientes, de la generación de confianza, de la confianza básica que todos necesitamos para seguir creyendo en nosotros mismos y en los otros. Confianza que ofrece seguridad, y que nos transporta a la esperanza de lo que llegaremos a ser, a nuestro autoconcepto, a nuestra autoimagen.

La confianza básica y el apego seguro son la base de esa adquisición posterior de autonomía, iniciativa e independencia y, como dice Bowlby, ello proporcionará al pequeño la capacidad

de entablar relaciones afectivas posteriores y de madurar y sentirse miembro realizado de la sociedad.

Mi pregunta ahora se centra en la reflexión gráfica, pictórica o escultórica de esa mirada.

Me sirve ello para indicar cómo el arte representa esta mirada de la madre y el niño, y cómo el arte nos explica más de la realidad que la misma sociología o psicología histórica.

La mirada significa esa relación Madre-Hijo o, ese "*bienestar en reciprocidad*" según dicen Catalina Fiorelli - Halcones Jessica (2015)

La imagen de esas miradas o la capacidad de respuesta en la relación madre-hijo es el eje de mi reflexión desde el punto de vista psicológico.

Los niños en los primeros meses de vida son totalmente dependientes de los adultos que cuidan de ellos, pero no es una dependencia pasiva, ya que nacen con predisposiciones biológicas para aprender a reconocer a su madre o cuidador e inducirlo a proporcionarles la atención que necesitan

De hecho, desde los primeros días después del nacimiento existe una socialización mutua de la que emergen, la capacidad de la madre para entender y corresponder inmediatamente a los estímulos y las necesidades del niño y un aprendizaje de los niños respecto al comportamiento de sus madres.

Son muy numerosos los estudios que demuestran que durante la interacción *cara a cara*, la frecuencia y la calidad de algunos de los comportamientos del niño son claramente dependiente de la calidad de la expresión materna (Tronick, 2008). Los estudios de Tronick y colaboradores (2004; 2008; 2011) han demostrado cómo de frente a la cara de una madre con la cara inmóvil, entendida como la reproducción experimental de suma negligencia o enfado, los niños son muy propensos a evitar la mirada y/o a llorar.

Según ello, el niño, delante de una comunicación negativa, pone en práctica estrategias que tratan de centrarse en sí mismo para hacer frente a lo negativo, o buscando conductas de autoconsuelo necesarias, tales como retirada de la mirada, y/o tratando de huir o escapar de la realidad. Es posible que después de otros experimentos de este tipo, el niño tenderá a alejarse automáticamente de la madre para minimizar su desagrado. Estas conductas aversivas van a desarrollar en él un sentido de la incompetencia y de impotencia (Riva Crugnola, 2012).

4.- VISIONES ANTIGUAS Y MODERNAS EN EL ARTE SOBRE EL BIENESTAR EN LA RELACIÓN MADRE-HIJO.

La reflexión que pretendemos traer antes ustedes se centra en indicar, desde la psicología del desarrollo, un breve examen histórico del comportamiento de los niños y de las madres reflejado en el arte. Cuanto más se profundiza y se analiza la historia, más aparecen aspectos nuevos para nuestra atención.

Hay muchos documentos recogidos por diferentes autores que proponen la hipótesis de que la maternidad y el instinto maternal es, en realidad, una manifestación psicológica de época moderna, ya que durante varios siglos los niños eran considerados como una carga molesta. *“Para la mayoría de las personas eran considerados una molestia, una desgracia”* (Koops de 1996 , p. 3).

Con la aparición de la visión moderna de la infancia, nuestra psicología actual, el niño ya no es simplemente reconocido como un adulto, como una criatura frágil, o una carga de la que librarnos, sino que ocupa un lugar cada vez más central dentro de la familia. Como así lo representara el arte y las miles de fotografías que los padres sacan de sus hijos diariamente con su móvil.

Si utilizamos el arte como medio de investigación, sobre la cantidad de pinturas que representan a los niños (Koops, 1996, p. 5) observaremos que en muchas obras de diferentes siglos hasta el Siglo XIV no hay representaciones artísticas especiales de los niños, y que cuando se le representa solo se hace con las imágenes de hombres en una escala reducida. Durante el Siglo XV hay ejemplos de los niños, que a menudo se corresponden con la figura de Cristo, con la apariencia ya no infantil, pero es el siglo XV. Sólo después del Siglo XVI se comienzan a mostrar en las pinturas la primera cualidad del niño moderno. *“Por primera vez hay retratos de niños solos, dónde se muestra un gran interés por las escenas típicamente infantiles”* (Koops, 2004, p. 1-9).

¿Cómo funciona el tiempo y en este caso, qué simboliza el arte, pintura o escultura en la representación madre-hijo? Si analizamos algunos o varios cuadros podremos observar esto que digo.

Con el paso de los siglos se observa el cambio y la interacción entre la madre y el hijo. Ello nos permite comprobar cómo la intersubjetividad es perceptible en las pinturas, teniendo en cuenta algunos de los detalles de las imágenes de la relación madre-hijo y su representación diferente a través del tiempo (por ejemplo, a través de la mirada, la postura o la expresión facial)

Para esto traeré a su reflexión algunas de las pinturas más importantes.

Mi criterio de inclusión es buscar o traer ante su mirada los trabajos en los que los artistas representaban una interacción entre la madre y el niño a partir del primer año de vida, excluyendo todos los cuadros en los que no aparecía una participación directa implícita o explícita entre los dos: Madre e hijo. En el grupo de las obras que he encontrado aparecen casi siempre representaciones de la Virgen con el Niño. Es nuestra historia cultural histórica.

Elaboré una pequeña guía de codificación utilizando las categorías de análisis de las pinturas gracias al trabajo experimental realizado por Tronick (2004; 2008; 2011) <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0> que fueron denominadas como macro-categorías (por ejemplo., la sonrisa, la mirada de reciprocidad, llorando, etc.) con las que se puede describir la interacción cara a cara entre un niño y su madre.

Algunas categorías a poder utilizar serían:

1.- Dirección de la mirada:

- 1.1.- mirada hacia los ojos de la madre.
- 1.2.- mirada hacia objetos no definidos.
- 1.3.- mirada hacia un objeto bien definido.
- 1.4.- tiene los ojos cerrados.

2.- Postura del cuerpo

- 2.1.- Contacto profundo con el cuerpo de la madre.
- 2.2.- Posición tersa frente al cuerpo de la madre.
- 3.3.- Se toca sí mismo.
- 3.4.- se toca a sí mismo y a la madre.

3.- Autoimplicación:

- 3.1.- Llanto, tristeza, rabia.
- 3.2.- Sonrisa
- 3.2.- neutro
- 3.3., Niño positivamente implicado.
- 3.4.- Madre positivamente implicada.
- 3.5 Madre negativamente implicada.

Si utilizásemos la categoría tiempo, o siglo de la pintura podríamos subdividir las en

- 1.- Pintura escultura anterior al año 1.200
- 2.- Pinturas efectuadas entre 1200 y 1400
- 3.- Pintados después de 1. 500
- 4.- Años actuales.

Analizados los cuadros o las esculturas podemos encontrar que con el tiempo (categoría tiempo) se cambia la representación de la relación / interacción entre la madre y el niño. En primer lugar, la implicación emocional de la madre, así como los cambios en los niños. Disminuyen las expresiones que parecen describir la tristeza, la ira, llanto y aumentar las agradables como la sonrisa. Este resultado se apoya en otros indicadores que muestran una mayor implicación entre la madre y el niño como cuando expresan un contacto o interacción entre los dos, o el objeto de la acción es el juego, o el contacto con el cuerpo de madre y a veces el pecho. Otras

imágenes representan al niño que parece estar centrado en sí mismo en una condición de huida de la realidad o aquellos que representan una tendencia de afecto hacia la madre que simboliza la atención de búsqueda de una madre que no está implicada en la interacción como por ejemplo en la imagen de F. Filippo Lippi.

Entre las pinturas que representan la calidad de la relación / interacción y, por tanto, muestran la madre y el niño afectado negativamente, por ejemplo, nos encontramos con la figura de Bellini.

Hay otras pinturas que representan la calidad de la relación / interacción y el significado de la presencia de la madre y, por tanto, las categorías de madres e hijos participando de manera positiva, por ejemplo, nos encontramos en la imagen de Leonardo da Vinci de 1400 ó de Rafael de 1500 .

Hay otras obras que describen el cambio positivo en la representación de la relación / interacción entre la madre y el niño como son las de Fray Angélico y las de Rafael.

Quiero con esto decir que siguiendo la observación de la representaciones de los niños que aparecen en el arte, la visión del bebé ha sufrido un cambio profundo a lo largo de la historia y el arte ha sido su fiel reflejo.

Se ha pasado de niño-símbolo en el que el papel de la madre es de profunda negación, ausencia de implicación como ocurre en el románico, al intercambio emocional. Se ha pasado de la visión "pobre" del niño de la Edad Media debido a la alta mortalidad infantil y a las condiciones inestables de la vida, al significado del niño hoy. En esa etapa antigua y medieval, la maternidad y el cuidado emocional del niño era secundaria y todo consistía en asegurar las condiciones materiales y supervivencia del niño. Mientras el niño no se expresaba en el habla, el intercambio emocional permanecía oculto.

Desde el Renacimiento, a raíz de la creciente racionalización de la ciencia de la Ilustración, el niño se convierte en el objeto de la observación clínica y filosófica, y la infancia adquiere una mayor atención, sin embargo, no es una etapa de estudio del niño en sí misma y que se caracterice por aspectos específicos y únicos, sino más bien algo para que se sepa distinguir la niñez de la edad adulta. Aries dice: *"el sentimiento de la infancia no se identifica con el afecto por los niños: corresponde a la conciencia de las características particulares que distinguen esencialmente al niño del adulto, también joven. Esta toma de conciencia no existía"* (Aries, 1960, p. 194). Posteriormente, el niño poco a poco, *"sale del anonimato y de la indiferencia de la edad para convertirse en algo de lo más precioso, lo más rico de la familia y de la promesa y el futuro"* (Aries, 1960, p. 441).

Entre los años 1500 y 1600, especialmente en las familias de clase media, la infancia se considera un período de inocencia y dulzura, los niños son idolatrados y se convierten en una fuente de entretenimiento.

Tenemos que esperar para los tiempos modernos y, en particular, desde 1700, fecha en la que se pueden observar representaciones de la infancia en el que los rasgos faciales, la postura

y características de la relación madre-hijo indican más claramente que el niño comienza a ponerse en el centro de atención para adultos. Se puede decir que en este período la atención a la infancia es un período a partir del cual el desarrollo de la calidad dependerá también el bienestar de la vida adulta. Lo que representa a figura de la madre se vuelve más rica en las actitudes y estados emocionales que expresan cercanía e interacción mutua con el bebé. El mensaje que expresa las pinturas de finales 800 y 900 están ahora en línea con una pedagogía y una psicología que reconoce la relación madre-hijo como clave de la salud-psicofísica del niño.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de las ideas que hemos pretendido exponer, se puede llegar a la conclusión de que la visión de la relación madre-hijo ha cambiado significativamente con el tiempo. El bienestar del niño, en la actualidad, a través de la idea de una relación de atención y cuidado no sólo se centró en la seguridad alimentaria, sino también de la calidad de la relación de la atención. El pecho es significativo pero la mirada de la madre mucho mas. Y el arte así lo refleja.

El crecimiento emocionalmente equilibrado del niño exige calidad en el intercambio relacional caracterizado principalmente por las emociones positivas, la disponibilidad emocional y atención mutua.

Hoy en día se sabe cómo el contexto en el que un niño crece y la relación emocional que se desarrolla con los padres es algo de lo mas importantes para su salud psicológica. Dicha relación afectiva, es fundamental para evitar situaciones definidas y criticas en situación de riesgo psicosocial. Hoy sabemos que los comportamientos sociales pueden tener consecuencias positivas o negativas en la calidad de la atención de sus padres. Las variables contextuales juegan un papel importante en las representaciones mentales de la madre y la sensación que muestra hacia el niño (Huth-Bock, 2004). Nos planteábamos la hipótesis de que la calidad del apego madre-hijo se ve implicada por las variables de riesgo y a veces por la falta de disponibilidad de la madre, que a su vez puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo del niño.

El arte nos ayuda a comprender históricamente, algo que la psicología ha descubierto tarde.



Pintura Rupestre de Monfragüe



Pintura de una Madre y su hijo en las Catacumbas de Priscila en Roma siglo II



Virgen con el Niño, de Ger (Baja Cerdaña), Lérida



Virgen Blanca de Tudela



Virgen de las Navas, del siglo XII. Está en el monasterio de Santa María de Huerta (Soria)



Santa Maria de Taull, Virgen con niño (siglo XII)



Virgen con niño Siglo XIV



Bellini 1400



La Virgen con el Niño y dos Ángeles de Filippo Lippi 1400



Leonardo da Vinci attributed - Madonna Litta



Virgen de la silla - Raffaello Sanzio



Virgen del velo. (Madonna of Loreto or Madonna del Velo). Rafael 1500



Virgen con niño Hospital de los Venerables de Sevilla





Siglo XVI



Virgen de Monfragüe



Felipe_Vigarny_(Virgen_con_niño)



Iconografia di San Luca



Corso Italia, Pisa 2013



PATRIMONIOS

Ana María Barbero Franco
nEA/i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society
<http://www.i2ads.org/>
Faculty of Fine Arts - University of Porto

Une nouvelle forme de passion du passé semble

saisir les sociétés industrielles de l'Occident. Tout devient patrimoine; l'architecture, les villes, le paysage, les bâtiments industriels, les équilibres écologiques, le code génétique. (...) Jouant sur une certaine sensibilité écologique, il apparaît en tout cas comme un contrepoint raisonnable aux menaces et aux incertitudes du futur.

(Guillaume, 1980, p.11)

1. INTRODUCCIÓN



Figura 1. Proyecto Casa 48. Acción Performativa. Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016)

Si queremos obtener una perspectiva adecuada de nuestra posición como seres humanos en el mundo actual, nos importa el pasado. Es de donde procedemos y ha determinado lo que somos (Renfrew & Bahn, 1993, p.508)

El patrimonio puede ser entendido como el producto de la actividad humana en relación con la adaptación del ser humano al medio ambiente. Es decir, el patrimonio se relaciona con la forma en la que el hombre ha sabido trabajar con los diversos materiales (ya sean vegetales, animales o minerales) para desarrollar su propia vida. No se trata tanto de la casa, del barrio, de la comida, o de la catedral, que pasarían a ser soportes materiales, más o menos vulnera-

bles, pero siempre, en última instancia, efímeros, sino también de la forma en la que el hombre ha sabido usar dicha cultura material¹, es ese saber hacer (Know-how) basado en la experiencia y en la creatividad humana.

Por otro lado, este patrimonio al que hacemos referencia que engloba tanto a los artefactos creados por el hombre como a esas formas de hacer, es en sí mismo un marco cultural de la memoria, es decir, una memoria cultural colectiva, que se enmarca en un contexto social; un grupo de pertenencia que se constituye al abrigo, no tanto de una sociedad, sino de una comunidad con su identidad, cultura, intereses, ... y, como existen diferentes grupos en una misma comunidad, tendremos que considerar que “a esta multiplicidad de categorías sociales les correspondería una pluralidad de memorias colectivas” (Alberto, 2013, p.21). Por lo tanto, estaríamos hablando no de un patrimonio (una memoria cultural y colectiva), sino de **múltiples patrimonios** que son el resultado de nuestra diversidad cultural, es decir, esas diferentes formas de hacer y experimentar que hemos ido asimilando, adoptando e incorporando a nuestra cultura a lo largo de los tiempos.



Figura 2. Proyecto Casa 48. El Barrio. Acción “Narrativas”. Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

1 Ballart (1997) incluye en la categoría de cultura material objetos, estructuras y paisajes producidos por el ser humano a lo largo de la historia.

El concepto de patrimonio, sin embargo, no se limita a significar las experiencias y los objetos de la creación humana, sino que engloba también lugares naturales que deben -conforme nos es indicado en la “Convención para la Protección del Patrimonio mundial, cultural y natural de la UNESCO” (UNESCO/1972/17C/Recomendaciones, p. 30)- “tener un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico”². Este Patrimonio al que hacemos referencia, es en su totalidad, un legado que nos ha sido transmitido pero que en realidad no nos pertenece. Se trata como decimos de una **memoria cultural y colectiva**, por lo que nos corresponde a todos su preservación.

A su vez, la **preservación del patrimonio** puede ser entendida como una conducta que debe partir de todos los ciudadanos, una disposición que depende de la sensibilidad y la formación de las personas. A este respecto cabe aquí señalar la importancia que la educación patrimonial cobra en este contexto, en especial, la formación de los niños en esta materia. Ordieres (2000) nos alerta sobre estos temas y nos recuerda que:

El mensaje que interiorizan los chicos es que estas materias no reportan conocimientos útiles, a lo sumo divertidos o curiosos. No les preparan desde niños para comprender significados culturales y símbolos elementales, tienen una idea bastante precaria y esquematizada de la Historia, y para qué decir del Arte (p.6).

Considerando esta realidad, que se mantiene y se agrava con el tiempo – un ejemplo lo tenemos en las escuelas donde cada vez existe menos espacio para la historia, el arte y la filosofía- las preguntas que surgen son: ¿a quién, o a quiénes, le/s corresponde educar en los valores éticos, sociales y culturales?; ¿cuáles son las mejores estrategias para que los jóvenes adquieran las competencias necesarias para entender todo el ingenio humano que se encuentra por detrás de una forma de hacer específica o un artefacto concreto?; ¿cómo podrán acercarse estos jóvenes a un bien cultural o natural y aprender de él y con él?. Y además, ¿De qué manera, a través del patrimonio, podemos desarrollar las habilidades básicas (alfabetización, aritmética, tecnologías de la información y la comunicación...); las competencias (colaboración, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación y colaboración); y las cualidades de carácter (persistencia, curiosidad, iniciativa, adaptabilidad, liderazgo y consciencia social y cultural) necesarias para subsistir en el S. XXI? (World Economic Forum, 2015).

En definitiva, ¿Dónde reside el verdadero interés en que las nuevas generaciones sean sensibilizadas ante la urgente y necesaria preservación del Patrimonio?

La respuesta la encontraremos al reflexionar sobre la forma o formas en que la creación y la preservación del patrimonio pueden ser entendidas como una necesidad “básica” del ser humano, es decir, en cómo el patrimonio nos hace partícipes de la vida en una comunidad, y nos ayuda a ubicarnos, espacial y temporalmente, dando sentido a nuestra particular forma de ser y estar en el mundo.

2 Aquí la cuestión principal es ¿quién o quienes deciden que un lugar posee ese valor universal excepcional?.

2. EL SISTEMA DE GESTIÓN PATRIMONIAL



Figura 3. Proyecto Casa 48. La comunidad. Acción “Historias de Vida”.
Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

Parece claro que esta motivación intrínseca de proteger un bien cultural o natural surgirá más fácilmente de aquellas personas que conviven con él. Por esta razón, es importante relacionar su preservación con la comunidad más próxima, con aquella que de primera instancia lo ha creado y/o incorporado a su memoria colectiva. La comunidad es definida por Rudolf Rezhohazy (1988) como “un espacio homogéneo caracterizado por la cohesión ente los hombres que lo habitan” (p.53). Y para Mandelbaum es importante porque, además de ser el hogar de cada uno de sus miembros, “contiene prácticamente toda su sociedad y cultura” siendo que “la mayoría de la gente que [el individuo] conoce y aprecia, todas las costumbres, creencias y actividades que practica, existen dentro de su comunidad local” (Cit. por Saphiro, 1985, p. 392).



Figura 4. Proyecto Casa 48. Recogida y Registro de Vestigios Materiales. Acción “Artefactos”.
Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

En cuanto a la preservación del patrimonio, podemos decir que “sólo desde el planeamiento de la acción cultural y del manejo del patrimonio cultural, y de los mejores mecanismos didácticos para su comprensión, es posible su cabal investigación, conservación, “uso” y difusión” (Aznar Vallejo, 2005a, párr. 19). El concepto de preservación que manejamos, incluye también el concepto de conservación y restauración, lo que implica un conocimiento más especializado e institucionalizado que depende en gran medida de “analizar, decidir, invertir en medios financieros y humanos, implica la existencia de voluntad política y de planificación a corto, medio y largo plazo” (Serra en Diogo, 1999, p. 83). Podría decirse que conlleva poner en marcha todo el **sistema de gestión patrimonial**. Pero, antes de poner en funcionamiento la maquinaria, una pregunta esencial: ¿quién decide y por qué, conservar un objeto patrimonial en lugar de otro? A esta pregunta le seguirían otras como: ¿qué criterios conducen al trabajo patrimonial?, ¿por qué intervenir, recoger y conservar?

3. PATRIMONIO Y DESARROLLO



Figura 5. Proyecto Casa 48. Recogida y Registro de Vestigios Materiales. Acción “Artefactos I”.
Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

A la pregunta de quién decide qué es patrimonio, cómo y quién debe protegerlo y conservarlo, sobreviene la cuestión relativa al valor o valores que le son atribuidos. Aznar Vallejo llama la atención sobre esta custodia del pasado ya que éste “encuentra solo su verdadero sentido cuando se convierte en animador de progreso de presente y constructor de futuro. Por lo que es preciso pasar de una función pasiva de conservación a una función activa de conocimiento, estímulo y desarrollo de la cultura” (2005, p. 28).

Hoy en día, a los criterios relativos al valor histórico, artístico, social, cultural, natural, hay que sumar su valor como factor de desarrollo. Para Marta de la Torre (1999):

El patrimonio no es ya algo que un pequeño grupo de la sociedad conoce su valor con certeza y su opinión se acepta como única autoridad. Hoy en día se discuten los diferentes beneficios que el patrimonio puede aportar a la sociedad. La estabilidad social, la comprensión entre grupos con diferentes valores, el reconocimiento y respeto de valores de otros, el desarrollo económico, son todos considerados beneficios razonables de la conservación del patrimonio. (p.2)

Podemos hablar de la existencia de procesos ya institucionalizados que son los responsables de la selección de los objetos con el suficiente valor para ser reconocidos como bienes culturales. Al adquirir esta categoría comienzan a recibir un tratamiento diferenciado que presupone su conservación. Los museos son el claro ejemplo de esta casuística a la que hacemos referencia. No obstante, cualquier persona o grupo puede iniciar los trámites (incoar un expediente) para que un bien cultural de valor relevante para una comunidad pueda ser declarado como un bien patrimonial. Un ejemplo de ello es el caso reciente del Barrio Municipal de Viseu (Portugal) cuyas fotos ilustran este texto. Las cien casas del barrio -un barrio social edificado en 1948 durante el Estado Novo (en época de Salazar), conforme el plano de restructuración del barrio del año 2003 aprobado por el ayuntamiento- iban a ser derruidas para construir un barrio resi-

dencial con grandes bloques de apartamentos. Un grupo de ciudadanos que entendía el papel del barrio como construcción y comunidad, preocupados por la situación, se organizó a finales del año 2012 como movimiento ciudadano, y tras varios años de trabajo, se consiguió que el Barrio fuese declarado, en el año 2015, como “Patrimonio de Interés Municipal”. Al adquirir esta categoría, se impidió su destrucción (a pesar de que 13 de las casas fueron demolidas sin consulta previa a los habitantes del barrio) al tiempo que se solidificó la cohesión ciudadana, aumentó el apoyo a las personas desfavorecidas del barrio y aumentó la participación de los habitantes del mismo. Como parte del proceso que contribuyó a esta declaración, destacar el apoyo de toda la ciudadanía (no del barrio, sino de toda la ciudad) que en el primer presupuesto participativo del año 2014, votó como proyecto ganador la rehabilitación de las casas del barrio, proyecto lanzado desde la propia asociación. Con ese dinero se inició el arreglo de los tejados, puertas y ventanas de las casas del barrio. Se trata en definitiva de un proyecto de salvaguarda del patrimonio y de desarrollo comunitario, cuyo objetivo es preservar un patrimonio mejorando la calidad de vida de las personas que lo habitan. Un proyecto que ha logrado el trabajo conjunto del Ayuntamiento y de los habitantes del barrio. Llamamos aquí la atención al uso del término preservar dado que entendemos este concepto de una forma amplia donde el patrimonio se entiende como algo vivo, sujeto a un continuo cambio, y no como algo estático y parado en el tiempo. De esta forma, preservar es tanto valorar, como conservar, restaurar, catalogar, difundir, crear ...

A pesar de ello, la identificación del patrimonio y su declaración como bien cultural no es más que una pequeña parte del trabajo que se debe realizar. El sistema de gestión patrimonial está constituido por diversas acciones que deben ser consideradas en su conjunto si lo que realmente queremos es la preservación del bien desde su usufructo por parte de los ciudadanos.

Básicamente las funciones del sistema (Ver gráfico 1) dependen de la existencia de especialistas que serán los encargados de llevar a cabo las acciones correspondientes. Pero, sin olvidar que las personas de la comunidad deberán formar parte de todo el proceso. En determinados casos de patrimonios fragilizados por el tiempo, la edad de las personas o la propia condición social de sus habitantes- como es el caso del Barrio-, la sensibilización de la comunidad pasa por un trabajo individualizado, de toma de contacto, de integración en el medio... Para poder entender de la forma correcta esa comunidad y su patrimonio, debemos empaparnos de la misma... pero también es necesario que la comunidad responda, que quiera implicarse en la preservación de su patrimonio.

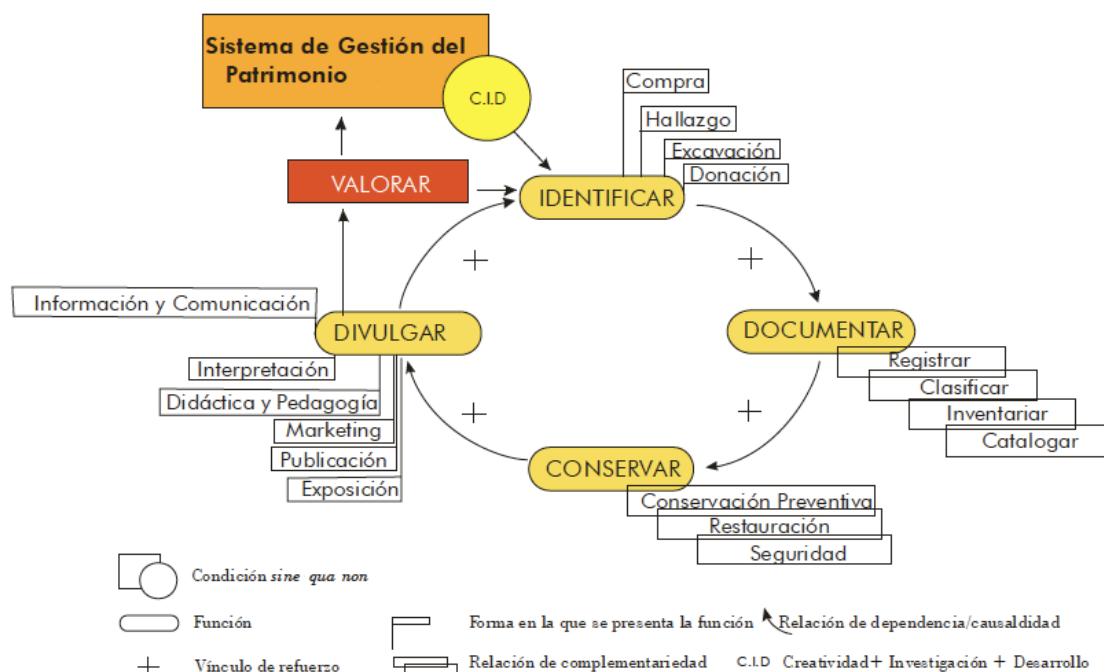


Gráfico 1. Sistema de Gestión del Patrimonio. Barbero (2011, p. 482).

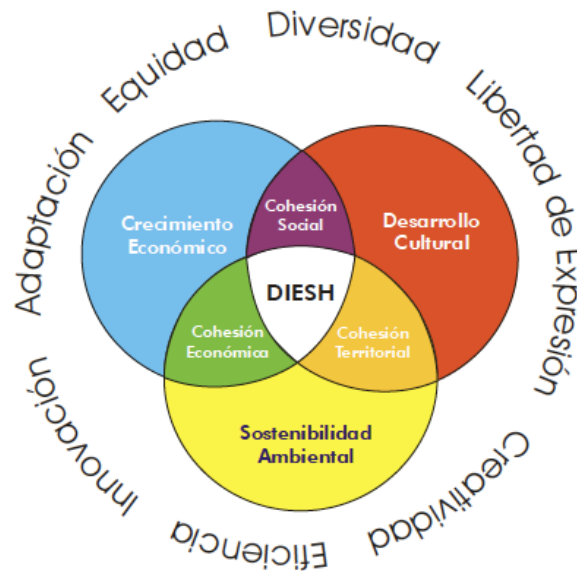
¿Por qué intervenir y conservar?

Hoy en día, el valor del patrimonio no se puede separar de su función como eje vertebrador del desarrollo de los territorios. Aquí radica en parte ese reconocimiento como bien cultural que debe ser conservado y preservado para las generaciones futuras.

El concepto de desarrollo se estudia desde diversos campos como la economía, la sociología, la antropología o la geografía. De forma general se admite su definición en relación a la satisfacción de las necesidades de las comunidades que habitan un territorio.

Siendo así, podemos hablar del desarrollo territorial, o de una forma más específica, del desarrollo local. Al hablar de lo local, tal como nos indica Francisco González, demos entender como elementos de ese desarrollo “las particularidades construidas en el territorio por efecto de la relación población ecosistema” (González en Rodríguez y Pérez, 2004, p. 81) considerando que el desarrollo local “es un proceso de formación de nuevas instituciones, de impulso de alternativas, y de mejora de capacidades y de la mano de obra; todo ello, con la finalidad de estimular el crecimiento económico y social de una zona, generando empleo y mejorando la calidad de vida” (Gómez de la Iglesia y Oiarzábal, en Gómez de la Iglesia, 2002, p. 19). Desde los años 80 del siglo pasado, se entiende que el desarrollo debe ser endógeno (es decir, surgir de las comunidades), ser concebido a largo plazo y dar respuesta a las necesidades y demandas sociales que surgen con el tiempo. Además, es necesaria la articulación entre la acción cultural y la eficiencia económica, de modo a potenciar la cohesión social y sin olvidar la protección medioambiental.

De esta forma, la mejor opción es centrar el desarrollo en el ser humano y por esta razón, las teorías actuales hablan de la necesidad de fomentar un Desarrollo Integral Endógeno y Sostenible a Escala Humana (Max-Neef, Rizalde y Hopenhayn, 1986).



GráficoDIESH: Desarrollo Integral, Endógeno, y Sostenible a Escala Humana

Gráfico 2. DIESH. Barbero (2011, p. 100).

Con todo ello, el criterio operacional de referencia para entender el grado de desarrollo de una comunidad, es la satisfacción de sus necesidades (Maslow, 2003) y el objetivo principal “la superación de una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida” (Rezhohazy, 1998, p. 9). Por otro lado, recordar que las necesidades, pueden ser entendidas tanto como carencias como recursos, dependiendo de la medida en la que comprometen, motivan y movilizan a las personas (Max-Neef, Rizalde y Hopenhayn, 1993).

En cuanto a la comunidad como grupo, para subsistir y perdurar en el tiempo debe cubrir cuatro necesidades básicas (Hare, 1985, p. 34):

- deben poseer alguna identidad común [identidad cultural] y tener algún compromiso respecto a los valores del grupo;
- deben tener o ser capaces de generar las destrezas y recursos necesarios para alcanzar la meta del grupo;
- deben tener una cultura grupal [normas, creencias, prácticas] que los dirijan a coordinar un sentimiento de solidaridad para permanecer juntos hasta complementar la tarea;
- deben ser capaces de ejercer un control sobre su colectivo para ser efectivos a la hora de alcanzar un objetivo común.

A estas necesidades, Ander-Egg (1982) suma otros factores como son el existir conciencia de pertenencia; participar de algún rasgo, interés, objetivo o función común; e interaccionar sus miembros entre sí de forma más intensa que en otros contextos.



Figura 5. Proyecto Casa 48. Recogida y Registro de Vestigios Materiales. Casa 23. Acción “Artefactos I”. Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

Todos estos elementos para identificar una comunidad pueden tomar la forma de objetos, “realizaciones del ser humano que tienen una determinada localización espacial y temporal” (Ballart, 1997, p.21) que, a su vez, se reflejan en la historia local manifestándose en las costumbres y saberes y materializándose también en edificaciones y paisajes culturales. (Cf. García, en PH42, 2003, p. 100).

De esta forma, se entiende que el papel que la identidad cultural y territorial pueden representar, es decisivo en el desarrollo local aunque desde una visión un tanto economicista, que influye de forma inequívoca en lo que se conserva y en cómo se conserva, además de en la forma en que es presentado al público.

Ahora no hablamos solo de valores patrimoniales como identidad, estética, historia, comprensión del pasado, sino de productos e industrias culturales, mercado, empleo...

4. MEMORIA E IDENTIDAD

Hay que haber empezado a perder la memoria, aunque sea solo a retazos, para darse cuenta de que esta memoria es lo que constituye toda nuestra vida. Una vida sin memoria no sería vida, como una inteligencia sin posibilidad de expresarse no sería inteligencia. Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestra acción, nuestro sentimiento. Sin ella nos somos nada. (Buñuel, 1998, p. 11)

La memoria y la identidad están íntimamente relacionadas. Analizar cómo se construye la primera nos ayuda a entender que la segunda no se trata de un “rasgo invariable” de las personas o de una sociedad, sino de algo que podemos modelar (Elsa Punset, 2011). La memoria, es decir la capacidad de retener y recordar información, nos ayuda a construir nuestro pasado mediante los recuerdos pero, un recuerdo “lo podemos vestir de tal forma que no tienen nada que ver con lo que fue”³ (Conway en Punset, 2011, párr.). Relacionado con la memoria, se encuentra el olvido, para Benedetti (1994), otra forma de memoria...llena de memoria. Porque aquello que olvidamos o decidimos olvidar, conforma también nuestra forma de ser y estar en el mundo, nuestra identidad.



Figura 6. Proyecto Casa 48. Recogida y Registro de Vestigios Materiales.
Casa 48. Acción “Artefactos I”. Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

Se considera que existen recuerdos reales – los que reviven nuestra experiencia del mundo; falsos recuerdos -aquellos que no se corresponden con una experiencia real- que a su vez pueden tener un carácter personal, social y/o imaginario; recuerdos fragmentarios –son apenas una instantánea que refleja algunas experiencias de esa vivencia-; hablamos también de recuerdos individuales y recuerdos compartidos –aquellos que nos unen a un grupo o comunidad y a su

3 Nota: Podemos establecer una analogía entre este “vestir un recuerdo de tal forma que no tiene nada que ver con lo que fue” y el llamado “fachadismo” en restauración arquitectónica, donde, se opta por dejar una fachada como vestigio de un edificio destruyendo toda su estructura interna.

vez, legitiman nuestra pertenencia al grupo; todos ellos poseen un rasgo común: se rememoran desde el presente y evolucionan a partir de nuestras experiencias. Para Ackermann (2005):

modelan nuestras acciones, nos acompañan y nos dan sentido del yo. Sin recuerdos no sabríamos quienes somos, cómo fuimos alguna vez, ni quiénes deseáramos ser en un futuro memorable. Somos la suma de nuestros recuerdos. Nos proporcionan un sentido privado y continuo del yo. Cambiar de memoria es cambiar de identidad. Aunque no son esenciales para la supervivencia, enriquecen nuestra vida cotidiana (p.95).

Por otro lado, es importante considerar el papel que la sociedad adquiere en este proceso, porque no podemos obviar que es en su seno “donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, donde los evoca, los reconoce y los localiza” (Halbwachs, 2004, p.8). La existencia de esta memoria compartida, o memoria social, sólo es posible mediante el reconocimiento de sus vestigios, es decir, las “marcas perceptibles por los sentidos, trazadas por un fenómeno cualquiera en si mismo inaccesible”. (Connerton, 1993, p. 15)

Todavía al respecto de la memoria, tal vez lo importante no sea definir cómo recordamos, sino entender cómo se transmite y conserva esa memoria. Connerton (1993) nos habla de la existencia de prácticas sociales inscritas (aquellas memorias que guardamos en diferentes medios de almacenamiento de la información como fotografías, cds, ordenadores...) y las prácticas sociales incorporadas (aquellas implícitas en nuestra forma de hacer y comportarnos). Estas prácticas forman parte de nuestra memoria y podemos relacionarlas con aquello que nosotros conocemos como patrimonio material -monumentos, objetos de uso que se interpretan a lo largo de los tiempos como textos- (las memorias inscritas); y como patrimonio inmaterial -tradiciones, leyendas, rituales, ... (memorias incorporadas).

Sin embargo, la memoria es algo vivo, y por tanto, sus manifestaciones también. Por estas razones el patrimonio, en especial el patrimonio inmaterial, incorpora no solo “tradiciones heredadas del pasado, sino también usos rurales y urbanos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales” (UNESCO, 2011, párr. 4).

El patrimonio inmaterial, sucesivamente incorporado, es recreado de forma individual o colectiva, sustentando los otros patrimonios y es esencial en la conformación de la identidad cultural y en la preservación de la diversidad cultural... se conforma de gestos, hábitos, comportamientos, actitudes, maneras de sentir. Pero a su vez, este patrimonio solo puede ser interpretado a partir del estudio y conocimiento de esos vestigios o huellas que va dejando.

6. CONCLUSIONES



Figura 7. Proyecto Casa 48. Recogida y Registro de Vestigios Materiales.
Casa 48. Acción “Artefactos I”. Fuente: Archivos Propios, Ana Barbero (2016).

El patrimonio, como vestigio de la memoria social es un sistema complejo -una construcción humana-, compuesto de múltiples recuerdos, individuales y colectivos, reales, falsos o imaginarios, que solo puede ser preservado a partir del conocimiento de todas las posibles articulaciones y relaciones que podemos establecer entre ellos. Gracias a los diversos patrimonios conseguimos establecer las relaciones entre el pasado y el presente, entre la tradición y la modernidad. Sin embargo, tenemos que tener cuidado de no confundir esa memoria social, esos patrimonios, con la reconstrucción de los mismos. De ahí el importante papel de toda la sociedad. Al designar como patrimonio a unos artefactos y no a otros estamos legitimando su uso simbólico como elemento referencial, lo que no significa que su apropiación no pueda y deba estar sujeta a múltiples lecturas. Esta es una de las razones de la importancia de la Educación Patrimonial, abrir vías de diálogo a través de esos patrimonios, fruto de nuestra diversidad cultural, que conforman nuestra identidad. Entre las diversas fórmulas para ello, y tal vez la más eficaz, es la de hacer que la preservación de esta herencia cultural sea reconocida por todos como una responsabilidad, una actitud, una forma de estar en el mundo, que parte del individuo y encuentra su razón de ser en la comunidad.

Por otro lado, es necesario entender que estos patrimonios (natural y cultural, material e inmaterial) se encuentran inscritos en un territorio y que solo a través de su uso en pro del desarrollo de ese territorio, desde la premisa del desarrollo endógeno sostenible a escala humana, encuentran su razón de ser.

Esta situación, reclama como función principal del sistema de gestión patrimonial esa vinculación de las personas con sus patrimonios, esa identificación de los bienes que inicien el proceso de gestión, porque sin lugar a dudas, cada vez es más importante investigar el patrimonio, entender los sistemas de vida y su relación con los hábitos cotidianos, los ritos y las tradiciones. En un mundo donde los propios sistemas de registro de la información quedan obsoletos año

tras año, en el mundo de la obsolescencia programada, es urgente registrar, estudiar y preservar los diversos patrimonios que conforman nuestra identidad, y hacerlo siempre pensando en las personas que se relacionan de forma más directa con dichos bienes. Se trata de pensar el futuro, de forma creativa y desde el presente, a través de las experiencias adquiridas y del mejor uso de los artefactos heredados de nuestro pasado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, D. (2005): *Magia y alquimia de la mente*. Buenos Aires: El Ateneo, 2005
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. 10ª Ed. Reimpr. Buenos Aires: Humanitas
- Aznar Vallejo, F. (2005a): "La Formación en Bellas Artes y la Socialización del Patrimonio", *Revista Digital semestral Arsdidas*, n.º 3 (diciembre 2005), <http://www.arsdidas.org/revista2/html>
- Aznar Vallejo, F. (2005b): "Educación, Arte y Cultura o la instrumentalización del Patrimonio", *Revista Digital semestral Arsdidas*, n.º 2 (junio 2005), <http://www.arsdidas.org/revista3/html>
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel
- Barbero Franco, A.M. (2011). *La Gestión del Patrimonio Histórico como instrumento para un desarrollo sostenible. Un caso práctico: el proyecto de desarrollo local "Os Ambientes do Ar"*. Col Vitor. N.º. 218. (tesis doctoral) Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Benedetti, M. (1994). *El olvido está lleno de memoria*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Buñel, L. (). *Mi último suspiro*.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diego Alberto (2013). Maurice Halbwachs y Los Marcos sociales de la memoria (1925). Defensa y actualización del legado durkhemiano: de la memoria bergsoniana a la memoria colectiva. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencia Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- De la Torre, Marta (1999). *El Valor Económico del Patrimonio en González Porras* (Director Técnico). Congreso Internacional Patrimonio Histórico Europeo como Fuente de Generación de Empleo, Cáceres, España.
- García Saura (2003): *Proyectos y Experiencias*. ARA Asociación para el Desarrollo Rural de Andalucía. El reto e concienciar y sensibilizar a nuestra población en PH 42. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Especial Monográfico: El patrimonio como factor de desarrollo: balance y perspectivas*. Sevilla: IAPH. PP. 96-101

Gómez de la Iglesia, R. (dir)(2001). *Cultural, Desarrollo y Territorio*. Actas de las III Jorandas sobre Iniciativa privada y Sector Público en la Gestión Cultural, Vitoria-Gasteiz, Xabide.

González, F. (2004). *Cultura, ambiente y sostenibilidad* en Pérez, E, y Rodríguez, R. (coord.) *Espacios y Desarrollo Rurales. Una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Asturias: Trea. Pp: 81-100

Guillaume, M. (1980). *La politique du patrimoine*. Paris: Éditions Galilée

Hare, A. P. (1985). *Creatividad y grupos pequeños. Productividad, consenso y acción no violenta*. Madrid: Pirámide.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M (1986), *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*, CEP/AUR - Fundación Dag Hammarskjöld, Número Especial de Development Dialogue, Uppsala.

Max-Neef, M. , Rizalde, A. Y Hopenhayn, M. (1993): *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, Aplicaciones y algunas Reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad

Maslow, A. H. (2003). *El Hombre Autorrealizado*. 15 ed. Barcelona: Kairó

Ordieréz, I. (2000). Un nuevo perfil profesional: El Gestor de Patrimonio Cultural. *Material impreso del Curso sobre Gestión de Patrimonio Histórico*. Ávila

Punset, E. (Director). (2012). *Pon en forma tu cerebro. Programa Redes* [en línea]. RTVE, 09 Diciembre 2012 [fecha de consulta 19 enero 2017]. Disponible en: <http://www.rtve.es/television/20121209/como-construimos-recuerdos/581682.shtml>

Renfrew, C. & Bahn, P. (1993). *Arqueología. Teorías, Métodos y Práctica*. Madrid: Ed. Akal.

Rezhohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.

Saphiro, H. L. (ed). (1985). *Hombre, Cultura y Sociedad*. 2ª. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Serra, A.M. (1999). *Porquê conservar o Património Cultural? Un percurso pelas relações entre memória, identidade e desenvolvimento*. En Diogo, J.M. (Director). Actas de IV Encontro Nacional de Museología e Autarquías, Tondela, Portugal. PP. 83-87

UNESCO (1972). 17C, Recomendaciones: Resoluciones 3.4 (Consevación y presentación del patrimonio cultural) y 29. Convención para la protección Mundial Cultural y Natural. Paris: UNESCO

World Economic Forum (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. [PDF]. Disponible en https://www.bcgperspectives.com/Images/New_Vision_for_Education_WEF_2015.pdf

**UN MODELO TEÓRICO DE PROCESO CREATIVO Y
SUS IMPLICACIONES TERAPÉUTICAS
(A PARTIR DE “CANCIONES A PIE DE CAMA
PARA UNA HIJA QUE DUERME”)**

**Pilar M^a Domínguez Toscano
Universidad de Huelva
pimia.arteterapia@gmail.com**

0. EL ORIGEN:

CANCIONES A PIE DE CAMA PARA UNA HIJA QUE DUERME

En septiembre de 2015, mi hija sufre un grave atropello que la deja en coma durante 29 días e ingresada en UCI durante 36. Las visitas a la UCI tienen tiempo muy limitado, por lo que yo pasaba horas en la sala de espera. No podía hacer otra cosa que rezar y escribir. Mi hija, dormida, estaba allí, en su box acristalado. Y yo tenía que elaborar e integrar esta situación. Pero ¿cómo elaborar lo impensable? ¿qué hacer cuando parece que sólo la locura nos podría salvar del dolor?

FASE DE EXPRESIÓN

La escritura era prepoética, casi automática, casi sin pasar por el filtro consciente. Así las emociones emanaban con toda su carga y su salida producía alivio. Escribía porque era el único medio expresivo posible en aquel contexto.

FASE DE TRANSFORMACIÓN

Retomé aquellos escritos caóticos, eran un simple vómito de sangre. Pero decidí convertirlo en poesía, para reconducir el dolor, para darle una salida que lo adentre en el terreno del arte, para compartirlo con mi hija como testimonio de superación, nuestra superación

Encontré dos vías: 1) la del contenido: sin traicionar el sentido original, remodelar el contenido simbólico para dar cabida a sentimientos positivos y esperanzadores. 2) la formal: reestructurando el manuscrito hasta que alcance la consideración estética de poema.

¿Y mi hija?

Dado que no podía hablar a causa de la traquetomía, puse un teclado en sus manos y, espontáneamente, empezó a escribir como medio de comunicación donde lo funcional y lo emocional se entremezclaban. Esos escritos funcionaban terapéuticamente, así que le propuse reforzarlos trabajando más sobre ellos para hacer... una carpeta de poemas (o microrrelatos) suyos e ilustraciones mías. La carpeta, durante la estancia hospitalaria y después, cumplió su función: la mantuvo ocupada, ilusionada, con una meta diferente a su vida "funcional" (la rehabilitación, el afrontamiento de límites). Una meta que culminó con la presentación pública de la carpeta, evento organizado con el objetivo de elevar su autoestima y recibir más apoyo y reconocimiento.

Un detalle a destacar es que la perspectiva de presentar en público la carpeta (cosa que ocurrió en el Ateneo de Mairena del Aljarafe) le hizo imponerse abandonar cuanto antes la silla de ruedas. Trabajo intenso de dos rehabilitadores. Pero al llegar el día, ella recorrió la sala Rolando del Ateneo, donde se presentaba la carpeta, desde la entrada hasta la mesa de presentación, sola, sin silla ni andadores. Y no volvió a usarlos nunca más.

La elaboración de sus preciosos textos para la carpeta así como el esfuerzo de presentarse en público a pesar de los cambios sufridos en su cuerpo fueron elementos de un proceso terapéutico complejo.

Por mi parte, los escritos de hospital culminaron en un poemario para ella, "Canciones de pie de cama para una hija que duerme", que posteriormente recibió el premio Águila de Poesía 2016. Pero lo que importa es que en esos versos se tramó un proceso de integración del trauma y superación del mismo. Para quien desee leer el poemario, puede descargárselo gratuitamente de la página www.pilardtoscano.es

Una selección de poemas que ilustran el proceso creativo-terapéutico aparece en ANEXO.

Lo que sigue es fruto de una reflexión sobre cómo pudo producirse ese proceso, sus mecanismos y elementos. Confío muy sinceramente y espero que, tanto el poemario como la reflexión que sigue, sirvan para que personas que atraviesan momentos difíciles encuentre en la creación artística o poética una vía de salvación.

1. INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre el proceso creativo desde la óptica arteterapéutica nos ha permitido explorar su estructura con un criterio unitario y proponer un modelo teórico que pretende recoger sus principios o elementos fundamentales, complementarios entre sí, así como las fases que lo articulan. Esos principios son expresión y transformación. Se tiende por lo general, incluso en ámbitos arteterapéuticos, a concebir la creación artística como hecho expresivo, bajo el supuesto de que la sola expresión puede mediar el efecto terapéutico pretendido. Y esto es así en algunos casos. En otros, es necesario complementar el principio expresivo con acciones creativas dirigidas a la transformación (de ideas o sesgos, emociones y conductas). De todo ello nos ocupamos a continuación.

2. ACERCA DE LA EXPRESIÓN

2.1. DISPARIDAD DE ENFOQUES SOBRE LA "EXPRESIÓN"

La complejidad del concepto "expresión" es inevitable si asumimos que disciplinas dispares como la semiótica, la psicología, la teoría del arte, etc. encuentran en él un objeto legítimo de estudio. Adentrándonos ya en el ámbito psicológico, la complejidad no se disuelve sino que aumenta, si observamos que los distintos enfoques conceptúan el término "expresión" de modos singulares y no siempre compatibles. Así, desde la óptica psicodinámica, el incremento de los recursos expresivos facilita al sujeto reconducir el exceso de energía conflictiva (surgida al reprimir el impulso sexual), la agresividad latente o manifiesta, las emociones negativas exacerbadas y los contenidos impulsivos y perturbadores -inconscientes-, sublimándolos hacia un fin positivo como es la creación artística. La expresión, por tanto, es una operación aplicable

a material inconsciente fundamentalmente conflictivo, sobre se sitúa en el foco de atención de psicoanalistas y psicodinámicos.

Desde la óptica cognitiva y constructivista, la expresión facilita la formalización de cogniciones, la propia formación de símbolos mentales accesibles a la conciencia y la metacognición como elemento primordial en la construcción de la identidad. El foco de interés de lo expresable recae sobre el material consciente.

Desde los modelos conductuales, la expresión es de hecho conducta (incluso sólo conducta, en el mismo sentido en que, para Skinner, el pensamiento era habla subvocal), susceptible de ser observada y modulada, al tiempo que preconiza conductas análogas en la esfera de la vida cotidiana.

Con independencia de la perspectiva adoptada, la expresión se constituye por naturaleza en una entidad semiótica que puede ser analizada en cuanto a tal. De este análisis obtenemos principios elementales que, aun manteniendo su autonomía conceptual, interactúan en ese tejido complejo que es la acción de expresar. Estos principios elementales actúan de hecho como funciones del arte en su dimensión terapéutica. Vamos a observarlos un poco más de cerca.

2.2. DIMENSIONES DE LA EXPRESIÓN: LA PROYECCIÓN

“Proyectar”, según la RAE, tiene varias acepciones. Además de “lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia”, el diccionario PAL recoge las siguientes: “3. Hacer visible sobre un cuerpo o una superficie la figura o sombra de otro. 4. Formar sobre una pantalla la imagen óptica ampliada de diapositivas, películas u objetos opacos. 5. Geom. Trazar líneas rectas desde todos los puntos de un sólido y otras figuras, según determinadas reglas, hasta que encuentren una superficie por lo común plana”.

En su acepción de “lanzamiento”, la acción de proyectar permite al sujeto dar salida a contenidos internos, con el efecto de descarga emocional que ello conlleva. Esta proyección-lanzamiento participa, sobre todo, de las características de la aquí llamada “proyección indiferenciada”. Por su parte, la “proyección diferenciada” o proyección simbolizante se acoge a las acepciones 3, 4 y 5 del término y materializa el puente entre proyección y simbolización. Se perfila de este modo (Domínguez-Toscano, P.M., 2014a, p. 46):

El término *proyección* tiene otro significado: *traducción simbólica* de elementos complejos a un medio más simple, mediante claves estipuladas por un *sistema de representación* (acepción contenida en el concepto de proyección que usan los sistemas de representación espacial). Por tanto, proyección pura (descarga de energía) y proyección simbolizante actúan en el curso productivo como factores de cuya combinación surge un amplio repertorio de recursos para la expresión. Mientras la proyección pura promueve la inmediata liberación, en acto, de la energía, la simbolización propicia búsquedas de sentido que roturan la senda del autoconocimiento y la autoidentificación.

En una exposición anterior ya utilizábamos este concepto de proyección como metáfora explicativa del propio proceso de creación artística. En aquella ocasión, decíamos (Domínguez Toscano, P. M., 1999, p. 28):

Que el término “proyección” pueda ser aplicado con toda propiedad a la creación artística se justifica por varias razones: 1ª El esquema básico del proceso productivo consta de esos tres elementos mencionados (algo todavía incognoscible cuya elucidación se pretende, una fuerza capaz de arrastrar algunas cualidades de ese ‘algo’ hacia zonas de esclarecimiento, la interposición de una *pantalla* que reciba esa información y la vuelva asequible). 2ª La naturaleza disímil de la entidad indescriptible, la fuerza proyectante y el receptáculo se confirma también en la creación. 3ª Consecuencia de esa disimilitud, sólo algún tipo específico de rasgos resulta ser adecuadamente interpretados por la energía proyectante, el resultado de la proyección sólo alcanza reflejar parcialmente el ente proyectado.

Continuaba la reflexión en aquella ocasión estableciendo una distinción, probablemente más teórica que práctica, entre los focos inconsciente, preconscious, consciente y productivo, como núcleos de significación potencial que se *proyectan* en la obra. Pero se destacaba entonces también que esos significados, precisamente durante el proceso en que son proyectados, sufren una merma cuantitativa y una desviación cualitativa de su contenido al pasar por una serie sustractiva de filtros. Estos filtros operan restando parcialmente información original (procedente del foco o núcleo de significación que se proyecta); información que quedará no proyectada, inexpresada por el momento. Al mismo tiempo, los filtros (la preconsciencia, la consciencia y la producción) incorporan elementos que son ajenos a aquel significado originario que promovió el proceso creador, o simplemente afines, pero que se incorporan legítimamente al proceso. Puede ser oportuna esta precisión porque, con frecuencia, el desenvolvimiento creador entabla un diálogo con la materia mediante el cual ésta aporta inesperadas calidades que se incorporan a la obra; tales hallazgos fortuitos o resultado de una exploración intencionada pueden tener mayor o menor grado de relación con aquellos significados que inicialmente promovieron el curso creador. En aquella exposición de 1999 llamábamos a estas incorporaciones, fundamentalmente desvinculadas del significado originario, la “zona espuria”.

2.2.1. PROYECCIÓN INDIFERENCIADA

A. En la pintura

Sin olvidar esas puntualizaciones, pero de manera más simplificada, consideramos ahora la proyección distinguiendo sólo entre proyección indiferenciada (el creador no identifica previamente ni durante el curso productivo ni con posterioridad este *qué quería decir*) y proyección diferenciada (con anterioridad o durante el proceso creativo, el sujeto identifica las emociones, ideas o sensaciones que le dieron origen).

Ejemplo de la primera modalidad tenemos en la Action Painting del Expresionismo Abstracto, con Jackson Pollock como ejemplo paradigmático. La energía psíquica, cualitativamente

indiferenciada, movilizaba acciones productivas muy directas, como la conocida técnica del *dripping*: tal como salía del tubo, bote o cubo, la pintura era volcada o lanzada sobre el lienzo, formando una maraña de color texturado de gran potencia visual.

Los significados que impulsaron inicialmente el dinamismo creador han permanecido inaccesibles; seguramente, se produce con ese tipo de acción creativa una descarga de energía que resulta liberadora, aun cuando los motivos permanezcan en cierta medida inalterados (indiferenciados). La acción (como gesto, movimiento corporal) y el producto (acción con resultado visible) absorben y liberan dinamismo interior, pero no el *objeto movilizado*. Las formas fijan sus relaciones por y en la propia ejecución. Así los significados, en su objetiva realidad, quedan inmodificados: la descarga liberadora se aplica exclusivamente a los efectos dinamizadores de esos significados en tanto que energía potencial; de ahí las efímeras consecuencias que produce este tipo de emancipación. Al no penetrar en el recinto de los significados causantes del movimiento expresivo, las momentáneas descargas operadas en la superficie restauran un equilibrio poco duradero.

La inspección o apreciación que, una vez finalizada la obra, realiza el propio creador o el espectador-recreador podría conducir, desde el punto de vista de la significación, a un resultado paradójico: lo que por esta vía se ha revelado de los significados es su propia impenetrabilidad.

B. En la poesía

Llevando esta reflexión a la creación poética, cabe plantearse si existe un equivalente a lo que dimos en llamar “proyección indiferenciada”.

En la escritura automática, por ejemplo, se da proyección indiferenciada y, como en el caso de la pintura gestual, produce desinhibición expresiva, se erige en acción anticonvencional y anticonceptual, produce descargas superficiales de dinamismo energético (no del objeto de ese dinamismo) y provoca una permanente exposición a la sorpresa. En efecto, al esquivar el filtro consciente destinado a la identificación de símbolos o al juicio –también consciente– sobre idoneidad formal, el creador se convierte en espectador asombrado de su propia emanación incontrolada, ajena a todo cliché o prejuicio. Bloquea el juicio prematuro que ha sido considerado el peor enemigo de la creatividad (hasta el punto de que la mayor parte de programas para el desarrollo creativo parten de ejercicios destinados a evitar la evaluación prematura, inhibidora y convencional; la técnica de la lluvia de ideas es un ejemplo de ello).

2.2.2. PROYECCIÓN DIFERENCIADA

A. En el origen, afectos

La proyección diferenciada se articula como un programa de ajustes progresivos. Se siente el impulso, la necesidad o la apetencia de expresar *algo*, no un *algo* indeterminado, sino con perfiles suficientemente precisos como para definir su valencia afectiva –agrado o desagrado– e intensidad. Este inicial esbozo, a nuestro modo de ver, es de naturaleza afectiva puesto que el afecto es un concepto abarcador y genérico que incluye emociones, sentimientos (experiencia

subjetiva de la emoción), sensaciones más cualquier experiencia que comporte un componente evaluativo agradable/desagradable; nos atreveríamos a afirmar que podría integrar también material cognitivo puro, ideas, como productos mentales con valencia afectiva neutra. El afecto es considerado (Fernández-Abascal et al., 2009, p. 51) una condición neurofisiológica accesible conscientemente. Se trata de una experiencia primitiva, universal y simple que prácticamente todas las especies poseen. Existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, es decir, a obtener placer.

B. Los límites y posibilidades de la expresión: la interacción significado-formalización

La imagen mental es ya una construcción simbólica cuyos significados tienen una naturaleza diferente (pueden ser emociones, sensaciones, ideas,...) y que ya sufrieron cierta adaptación (con previsible pérdida de información e incorporación de elementos “espurios”) al adoptar el formato accesible al pensamiento consciente. El procesamiento expresivo obliga a los significados originarios (el magma primigenio, asimbólico) a ir revistiéndose de coberturas simbólicas, inicialmente mentales y cada vez más cercanas a su resolución material. A su vez, estas formalizaciones simbólicas pueden utilizar soportes mentales diferentes, pero conectados: imágenes correspondientes a cualquiera de las modalidades sensoriales, o proposiciones con estructura verbal.

Con este apunte sólo se pretende recordar que la expresión artística es: 1º expresión parcial de significados internos; 2º interpretación interactiva en la que los sucesivos lenguajes acotan selectivamente los segmentos significativos interpretables al tiempo que incorporan nuevos elementos, quizá conectados por afinidad; 3º que en el resultado final aparecen entretejidos, casi siempre de modo indiscernible: elementos procedentes del juicio sobre idoneidad formal, calidades materiales resultantes de una exploración libre en el medio y las directrices significativas del autor.

Este recordatorio sobre las limitaciones del esfuerzo expresivo enfatiza en una conciencia realista acerca de las posibilidades terapéuticas del mismo, pero no le resta nada a su validez fundamental.

Dicho de otro modo: una exploración exclusivamente técnica en los materiales, específica o inespecíficamente artísticos, buscando el logro de calidades intrínsecas a la manipulación en la materia, se articula en principio ajena al procesamiento expresivo (puesto que prescinde de significaciones atribuibles al propio autor); pero, conforme la obra avanza o una vez concluida, el autor puede encontrar fortuita o intencionadamente resonancias significativas que afirmen un vínculo simbólico con la obra.

2.3. Dimensiones de la expresión: simbolización (desprendimiento e identificación)

A la hora de definir qué es un símbolo, pocos aspectos concitan tanto acuerdo entre los autores (Umberto Eco y Piaget, entre ellos) como la condición de desprendimiento entre forma presente y contenido ausente. Como si de una estructura fractal se tratara, vuelve a repetirse el desprendimiento entre contenido y significado.

Pero esta diferenciación es sólo condición previa y necesaria. Una vez constituido el símbolo, su naturaleza consiste precisamente en puentear esa distinción para crear una entidad dual aunque única. La vinculación de elementos diferenciados es la sustancia del símbolo. Y en ella reside el principal factor de la potencia terapéutica del mismo.

Así pues, si todo símbolo es una entidad relacional, esa vinculación que postula entre formas y significados permite, de algún modo y en alguna medida, restituir el significado ausente en la forma presente. Se trata de una restitución ideal, una especie de simulación legitimada por el propio dinamismo del pensamiento y ratificada por los usos culturales de todas las comunidades (que se comunican mediante símbolos, más o menos primitivos, pero símbolos en todo caso).

El desprendimiento terapéutico no es el que se produce conceptualmente entre forma y significado, sino entre el sujeto y sus significados internos eventualmente “atrapados” en la forma de su símbolo.

3. FASES DEL PROCESO EXPRESIVO POÉTICO. SU POTENCIALIDAD TERAPÉUTICA

3.1. DE LA NIEBLA PRESIMBÓLICA A LA IMAGEN MENTAL-PROPOSICIONAL

3.1.1. DEL “MAGMA PRIMIGENIO” SURGE LA IMAGEN O LA PROPOSICIÓN

Lo habitual es que los procesos creativos partan de un “tener algo que decir”. El autor siente el impulso de expresar o construir *algo* que aún no identifica o sólo identifica groseramente. Esta identificación básica y general resulta insuficientemente expresiva, por lo que el proceso de progresiva concreción simbólica está pendiente. Por ejemplo, un etiquetado verbal básico puede ser “siento angustia”. La expresión verbal de esta frase puede ser suficiente para recaudar el apoyo social, alcanzar despertar la compasión empática (la compasión no debe ser entendida en sentido peyorativo, muy extendido en nuestra cultura, sino en su sentido originario de co-pasión, “padecer con”: la persona que com-padece se siente identificada y comparte vivencialmente el dolor ajeno). Los etiquetados verbales de este tipo ya cumplen una función primaria al convertir la emoción en sentimiento (autoconciencia de la emoción) y, secundariamente, permiten manifestar un estado de ánimo que puede activar conductas deseables en los demás –apoyo, por ejemplo-. Esto, con ser importante, puede no ser suficiente. Primero, porque los etiquetados verbales resultan genéricos y a menudo poco aclaratorios acerca del matiz específico de lo que se siente. Por ejemplo, es habitual no saber distinguir si lo que se siente es “angustia”, “dolor”, “malestar profundo” o “tristeza”. Incluso a la hora de establecer un diagnóstico distintivo (de ansiedad o bien de depresión, o de depresión ansiosa) es preciso recurrir a constructos mejor definidos como “decaimiento”, “abatimiento”. Pero, en la experiencia cotidiana, y allí hasta donde alcanza el lenguaje común, tales precisiones necesarias a

efectos diagnósticos, no hacen sino acotar un poco la imprecisión básica del etiquetado verbal de una emoción o estado de ánimo.

Ése es el punto del que arranca la poesía. La poesía busca y consigue un nivel de concreción simbólica de aquel *algo* primigenio que escapa ampliamente el alcance del lenguaje común. Por ejemplo, el lenguaje común etiquetaría como “mi amigo ha muerto” lo que Miguel Hernández expresó de modo mucho más nítido, profundo y vivencial diciendo “un manotazo duro, un golpe helado, un hachazo invisible y homicida, un empujón brutal te ha derribado” (de “Elegía”, Miguel Hernández).

Pero ¿Cómo consigue la expresión poética esa mayor nitidez y viveza expresiva? ¿Cómo alcanza a definir las formas ocultas en la niebla o groseramente esbozadas gracias al etiquetado verbal común? Aquí es donde la imagen mental (correspondiente a cualquiera de las modalidades sensoriales, pero preferentemente la visual) juega, probablemente, un papel decisivo. El poeta introyecta hacia su propia vivencia aún inexpressada, es decir, proyecta la luz de un faro consciente sobre ese magma informe que necesita definir. Puede que el proceso no sea muy distinto del que se produce cuando se hace consciente un contenido inconsciente o pre-consciente. Pero en la creación poética, este acceso a la consciencia conserva peculiaridades que le son específicas: se mantienen, tan intactas como le es posible al poeta, las características descriptivas de ese magma primigenio que, aún a nivel no consciente, adquiere formatos pre-simbólicos o simbólicos, como es la imagen mental.

Pero la materia del lenguaje poético es verbal, ¿cómo se produce el salto de la imagen mental sensorial a la proposición? Este salto es de menor envergadura que el anterior (el que se produce desde el “magma primigenio”, de naturaleza afectiva y/o cognitiva, a la imagen mental) pues se trata de describir verbalmente formas mentales suficientemente concretas. Posiblemente el proceso no sea unidireccional (de la imagen mental al formato verbal) sino que se produzca una interacción mutuamente enriquecedora.

3.1.2. EL VALOR TERAPÉUTICO DEL PROCESO DE CONCRECIÓN SIMBÓLICA

¿Qué hay de terapéutico en estos procesos? La experiencia de formalizar el magma primigenio, simbólicamente informe, en imágenes mentales-proposicionales es una experiencia similar al ¡eureka! Las formas vislumbradas emergen de la niebla presimbólica permitiendo al sujeto conocer-se, identificar lo que sucede en su interior. Esa identificación es un primer paso, ineludible, hacia la percepción de dominio y la gestión de su propia experiencia cognitiva o emocional. El ¡eureka! no sólo aporta la gratificación intrínseca al hallazgo de algo buscado sino que, por tratarse de un proceso expresivo, se constituye en un antídoto natural contra la percepción de ceguera interior, indefensión ante emociones incontroladas y, en definitiva, un antídoto contra la depresión.

¿Por qué contra la depresión? Porque un componente reconocido de la misma es la alexitimia, esto es, la incapacidad o dificultad para identificar y expresar las propias emociones.

3.2 DE LA IMAGEN MENTAL-PROPOSICIONAL A LA PALABRA

Decíamos que este segundo momento del curso creativo entraña menor dificultad. Una vez los significados se han concretado en un formato accesible a la conciencia, el creador pasa a nombrar los elementos de esa imagen o imagen-proposición, a describir sus acciones, etc. Ambos pasos (del magma presimbólico a la imagen mental y de ésta a la construcción verbal) constituyen los dos grandes momentos del movimiento expresivo, que extrae a los significados de su ámbito ignoto y los convierte en algo manejable, como cometas atadas y conducidas por el hilo del símbolo poético.

Pero sería engañoso afirmar que estos pasos se dan con diferenciación y claridad. Como se ha dicho, en cada una de las sucesivas “traducciones” con que los significados originarios van acercándose a su formato simbólico final, se produce tanto pérdida de información originaria como incorporación de “material espurio”. Utilizamos el calificativo “espurio” para referirnos a que son ajenos a las determinaciones simbólicas de los significados originarios, y consisten en incorporaciones propias del material en el que esos significados buscan soporte simbólico. Aunque tales aportaciones surgidas en el decurso creativo puedan ser consideradas residuales o extrañas desde el punto de vista de la intención simbólica inicial, no lo son en absoluto desde el punto de vista de la obra como entidad autónoma, sugerente, liberada de su autor, artefacto con potencia estética y simbólica propia.

4. LA TRANSFORMACIÓN

Porque la cuestión que ahora nos planteamos es: si la imagen mental puede verse parcialmente alterada a partir de su interacción con su correlato verbal (interpretativo), del mismo modo ¿los significados originarios pueden modificarse si lo hacen sus “intérpretes” mentales imaginísticos?

Que una transformación cognitiva puede alcanzar alterar conductas y emociones no es nada nuevo, y de hecho, una de las técnicas más reconocidas de las Terapias Cognitivo Conductuales, la Reestructuración Cognitiva, cuenta ya con evidencia suficiente acerca de su eficacia terapéutica en el tratamiento de trastornos como la ansiedad, como terapia establecida. (consultar división 12 de la APA).

Todo esfuerzo encaminado a reestructurar el pensamiento no puede operar en vacío, sino que ha de aplicarse a los símbolos, el material que el pensamiento procesa. Si la alteración de tales símbolos, secuencias o conjuntos concatenados de símbolos (como creencias, estereotipos, imágenes, percepciones, etc.) alcanzan una modificación de las emociones, actitudes y conductas, el puente hacia el cambio terapéutico está trazado.

4.1. CONCIENCIA INDUCIDA DE AUTOCONTROL Y AUTOCONTROL EFECTIVO

A través de la creación artística o poética la persona genera un ámbito de realidad absolutamente bajo su dominio y sometido a su gestión. Los significados atribuidos, los supuestos y los admisibles, los imprevisibles y los “contradictorios”, las elecciones formales que aceptan una opción descartando infinitas, ese permanente ejercicio de toma de decisiones productivas y de resolución de problemas de corte técnico y semiótico es más que una metáfora: se ha generado un ámbito experiencial cuyas reglas son instauradas por el sujeto creador. Pero ese nuevo ámbito generado a través del proceso creativo, además de autoexplicarse como ficción plena (totalmente abierta y dúctil ante las atribuciones de significado que potenciales espectadores/recreadores le impongan) es, para el sujeto creador, algo desgajado de sí. Algo desprendido de su yo. Era suyo pero se separa y, al separarse (hacerse físicamente unitario e independiente) permite al autor verse reflejado. La obra es siempre espejo, espejo empañado y a menudo deformante, pero espejo, huella que permite la reconstrucción de su agente. El sujeto se enfrenta a su propia obra como algo que le habla y algo a través de la cual el sujeto habla.

La cuestión que nos planteábamos al comienzo es si un cambio formal en la complejidad del producto final del trayecto expresivo alcanza, remontando el proceso productivo a la inversa, transformar los significados originarios.

Entendemos que esto se hace por dos vías: la simbólica y la estética.

Empecemos por analizar el modo en que una transformación estética consigue modificar los significados originarios.

4.2. LA CONSTRUCCIÓN ESTÉTICA COMO VÍA DE TRANSFORMACIÓN

4.2.1. *Algunas consideraciones previas sobre la naturaleza del juicio estético*

A. La norma clásica: “Correspondencia de partes entre sí y con el todo”

Desde la Antigüedad Clásica, se ha puesto en circulación una definición de belleza que parece referir un sentido natural de orden y armonía. Se atribuye a Jenofonte⁶⁷ la primera formulación de esta norma clásica de la belleza: “correspondencia de partes entre sí y con el todo, más un agradable colorido”. Desde luego, la cultura puede ratificar, refutar o matizar esa definición de lo bello-armónico. Pero ello no resta validez a la existencia de criterios fundamentales arraigados en los determinismos de la percepción.

Con ello venimos a afirmar que la imagen estética debe secundar un compromiso “objetivo”, suprasubjetivo y suprahistórico, tributario de la percepción. Estos requisitos tienden a prescribir la organización estructural de la obra, la motivan en un sentido apreciable.

Ser capaz de infundir orden estético significa orientar el conjunto compositivo de modo que produzca la sensación agradable de equilibrio y cohesión. Obsérvese, además, que los cánones antropomórficos de todas las épocas (sabemos que no coincidentes, sabemos que imbuidos

de determinismos culturales, pero cánones al fin: apetencia de orden), más la sección áurea, geometrificaciones que presiden el eterno retorno a lo clásico... todos expresan la necesidad de matematizar la estructura idónea.

4.2.2. EL SOPORTE TÉCNICO DE LA INTENCIÓN ESTÉTICA EN LA PINTURA Y LA POESÍA

Todo ello habla de que el logro estético alcanza imbuir orden o cohesión en un conjunto de elementos. En la creación plástica o visual, este ordenamiento que vehicula el sentido estético, se materializa fundamentalmente en la composición: es la composición, como aspecto supraformal que afecta a la estructura del conjunto, la dimensión de la obra más asequible al propósito estético.

En la creación poética, el símil es fácil de establecer: la "composición", en este caso, se cierne sobre la organización del material sonoro resultante de la lectura oral del poema. La llamada "musicalidad" poética utiliza la secuencia de sílabas tónicas, regulando el flujo sonoro de modo que tales tónicas queden repartidas con una determinada periodicidad, generando un ritmo prosódico relativamente ajeno al ámbito semiótico de los significados. Del mismo modo, la rima, asonante o consonante, introduce regularidades fonéticas en las terminaciones de los versos. Tales regularidades, nuevamente, evocan la noción de orden. Quizá sea la métrica el aspecto más directamente implicado en ese esfuerzo "compositivo" por mantener el verso y la estrofa dentro de unos límites formales determinados: el cómputo silábico (noción claramente matemática) no está nada lejano a la también matematización de las formas visuales, el clásico recurso a la sección áurea (proporción entre los lados de un rectángulo considerado perfecto), la geometrización o la repetición modular en el arte ornamental, etc.

4.2.3. LOS ARGUMENTOS DEL DOMINIO: COGNITIVO, EMOCIONAL, SENSORIAL

Todo habla de apetencia de orden, un ordenamiento que instaura sentido de dominio sobre el material intervenido, sea fonético o visual. Este dominio tiene un claro componente cognitivo, el más fácil de rastrear en los estudios realizados desde la estética experimental o la estética informacional. En este caso, el argumento del dominio se adhiere a una gratificación fundamentalmente cognoscitiva producida por la "compresión" y "aprehensión" del material percibido.

Volviendo a la gratificación que produce encontrar la pauta que organiza un conjunto, como factor clave en la percepción de dominio y en el sentido de apropiación ("hacer nuestro" lo observado) es una gratificación que se resuelve en el ámbito cognitivo, y que podría emparejarse con la euforia del "eureka". Pero este argumento del control cognoscitivo sobre lo contemplado no agota en absoluto la explicación sobre la naturaleza hedónica de la experiencia estética. La formulación clásica sobre la belleza tiene dos partes diferenciadas: "Correspondencia de las partes entre sí y con el todo, más un agradable colorido". La parte inicial ("correspondencia...") ha sido ampliamente estudiada y resume anticipadamente pero de manera magistral los hallazgos de la Gestalt y otras escuelas de la psicología de la percepción. La gute gestalt, la buena forma, es preferida por cualidades intrínsecas a la forma en sí (cerramiento,

simplicidad, orden, simetría, etc.) La máxima gestáltica (“el todo es más que la suma de sus partes”) estaba ya implícita en aquella formulación clásica.

Pero decir que el agrado estético lo produce un agradable colorido es un argumento circular que se invalida como explicación.

Quizá ocurra que el agrado es una condición afectiva y, por tanto, irreductible a una interpretación puramente cognitiva del hecho estético. No por casualidad entre los desencadenantes de las emociones positivas (con la alegría como emoción primaria) se cuenta a menudo la percepción de algo bello.

Si admitimos finalmente que la experiencia estética no es exclusivamente cognitiva (aunque haya sido el aspecto más estudiado) sino también afectiva y, cómo no, sensorial, esa naturaleza multidimensional puede explicar mejor que la “musicalidad”, la métrica y la rima de un poema constituyan apelaciones a la gratificación cognitiva de la ordenación como dominio, al placer afectivo de la apropiación subjetiva y a la agradabilidad sensorial asociada a la regulación rítmica o fonética, aspectos todos relacionados pero teóricamente escindibles.

4.2.4. Valor terapéutico de la belleza

Estas gratificaciones integradas no actúan sólo en la apreciación de la obra bella. También, y de modo especialmente intenso, actúan durante el proceso de creación y como culminación del mismo. El placer asociado a la regulación estética puede ser la dovela clave del arco tendido entre dolor y sanación. Es decir, puede radicar en este valor hedónico del dominio la potencialidad terapéutica de la construcción estética: el sujeto se siente capaz de crear algo que los demás y él mismo perciben como agradable. Al inmiscuir los contenidos perturbadores o negativos en estos procesos, aquéllos adquieren un nuevo sentido, al quedar insertos en una estructura superior que es intrínsecamente positiva.

El dolor y la impotencia que posiblemente sintió Miguel Hernández al saber, estando en la cárcel, que su mujer y su hijo sólo tenían cebollas para alimentarse, dieron lugar a uno de poemas más bellos de la historia de la literatura: Las nanas de la cebolla. Convertido el dolor en belleza, alcanza una nueva dimensión, aleja el sufrimiento opaco y alienante para integrarse en un sentimiento de poder (dominio) ejercido sobre el mismo dolor, resituado en nuevos contextos de propósito formal.

Alcanza así el creador una reexperimentación de su dolor, de modo que éste ya no es el mismo, no volverá a ser el mismo. Ha sido transformado en la obra y por la obra, concediéndose así el sujeto actuar, intervenir activamente en sus sentimientos, conculcando la percepción de impotencia e indefensión. Probablemente en esto estriba uno de los factores nucleares del poder antidepressivo de la creación artística o literaria, al convertirse en un antídoto contra la alexitimia.

Pero también contra la anhedonia (dificultad o incapacidad para sentir placer). La construcción estética como ejercicio intencionado desarrolla y actualiza la capacidad para sentir placer. Sabemos que la anhedonia constituye uno de los criterios discriminativos en el diagnóstico

tanto de la depresión mayor como de la distimia (DSM-V, 2013). De ahí la importancia de reforzar la experiencia estética, creativa o apreciativa, en sujetos que padecen estos trastornos del estado de ánimo, o para prevenir su padecimiento.

4.3. La construcción simbólica como vía de transformación

Dijimos que la transformación opera por dos vías: la simbólica y la estética. La vía estética actúa de modo más indirecto puesto que se desenvuelve en principio en un ámbito por naturaleza disímil al de los significados, aunque finalmente integrado con éstos; pero la vía simbólica actúa directamente sobre los significados expresados, puesto que la expresión es simbólica. Quizá un par de ejemplos ayuden a clarificar esta cuestión.

Transcribimos aquí el poema “Eterna sombra”, de Miguel Hernández.

Todo el poema está recorrido por un tono feroz, terrible más que doliente. Vivía la atrocidad de la cárcel. Pero un volantazo final da un giro al sentido del poema, en esos dos últimos versos que proclaman la victoria inexorable de la esperanza. Es el legado de Miguel Hernández, su último mensaje.

Si por un rayo de sol nadie lucha/ nunca ha de verse la sombra vencida.

El condicional preside, en esta versión anterior, la victoria sobre la sombra. Obsérvese la diferencia respecto a la versión definitiva:

Pero hay un rayo de sol en la lucha/ que siempre deja la sombra vencida.

Aquí la esperanza no está sometida a condiciones, es absoluta e incuestionable. La transformación que se opera en el poeta en interacción con su obra es, por tanto, progresiva. Él mismo declara, en una carta a su mujer, Josefina Manresa, datada en 1939: “*¡Pobre cuerpo! Entre sarna, piojos, chinches y toda clase de animales, sin libertad, sin ti, Josefina, y sin ti, Manolillo de mi alma, no sabe a ratos qué postura tomar, y al fin toma la de la esperanza que no se pierde nunca*”¹

Como en el “Eterna sombra” de Miguel Hernández, dos versos finales dan la vuelta, de modo contundente, al contenido doliente que preside el poema desde su comienzo.

Así también vemos en “El olmo viejo”, de Antonio Machado. Pero aquí, el viraje hacia la esperanza salpica el poema desde su inicio:

*Al olmo viejo, hendido por el rayo
y en su mitad podrido,
con las lluvias de abril y el sol de mayo
algunas hojas verdes le han salido*

1 Carta a Josefina Manresa, Madrid, 12-9-1939. Publicada por Concha Zardoya (1955). Miguel Hernández. Vida y obra. Nueva York: Hispanic Institute, p. 39.

El contraste entre lo tanático y lo vital atraviesa todo el poema para terminar proclamando la victoria de lo segundo. No creo que otras palabras puedan terminar mejor este artículo que éstas, que culminan magníficamente el poema machadiano:

*Antes que el río hasta la mar te empuje
por valles y barrancas,
olmo, quiero anotar en mi cartera
la gracia de tu rama verdecida.
Mi corazón espera
también, hacia la luz y hacia la vda,
otro milagro de la primavera.*

ANEXO

Algunos poemas de “Canciones a pie de cama para una hija que duerme²”:

Dios mío: abrazo su ausencia. Y camino
por una extensión sembrada de pájaros vencidos,
entre arrozales negros, dictando al viento
palabras enfermas.

Con un golpe homicida en las alas,
con una cuchillada, caminar
porque caminar es nuestra sustancia.
Al hombro, un alma de plomo
pero silbando una canción.

Y te llamo: Dios mío,
porque los huérfanos llaman en la noche,
esta noche pétrea e irrespirable
donde se abrazan todas las madres del mundo,
aquéllas que vieron a sus hijos debatirse
con las alas pegadas al asfalto ardiente.
Esas mujeres tienen la sangre fiera
son lobos implacables contra la muerte,
conocen sus cepos, entre ellos descalzas
caminan. No les importa sufrir
no les importa suplicar

2 Domínguez-Toscano, P.M. (2016). *Canciones a pie de cama para una hija que duerme*. Aguilar de Campoo: Colección Premios Águila de Poesía

Pierden batallas, pero no perderán la guerra.
Porque, ante la muerte, el amor
tiene la última palabra.

.....

Que sea este verso, hija, un látigo de sol
un acto de furia contra la poesía.
Es cierto que tiene la tristeza prestigio literario
que la derrota cotiza en la Bolsa lírica,
pero ésta ha de ser una canción de cuna:
acarrear el rumor extenso de las aves libres,
el eco alegre, atronador, de pasajeros
resonando en andenes vacíos: ninguno desertará
de esta batalla por tu vida. Ni se admiten
ungüentos melancólicos: pájaros de tierra son
que sólo tierra conocen; la voz les huele a raíces;
sueñan fango. No habrá más concesión al llanto
que el filo de una palabra

para decir

-como Miguel Hernández-, "aún tengo la vida".

La mía, ya medio usada.

La tuya, casi intacta todavía.

Que sea este verso, hija, un látigo de sol
los faros de un coche haciendo ráfagas
en la noche: que te despierten
que enciendan tu osadía.

.....

MADEJAS

Desmadejo palabras para, con su grafía, tricotar-
te una colcha cálida, una caricia permanente
que te rodee cuando cruces la madrugada.
Desguazo versos y, con su garabato,
hilo algo pequeño y confortable, puede ser
una flor, una mascota o una mirada.
Destejo mi nombre letra a letra, para convertir
su laxa escritura en un susurro de pan
no sé, algo dulce e imperceptible

que te devuelva a la vida, hija mía.
Rompa la noche carcelaria.

.....

SALA DE ESPERA DE LA UCI

Pasa el Tren de los Heridos
ocupando un poema de Miguel Hernández
que recuerdo en mi disputada butaca.
En la sala de espera, se colapsa el tiempo
minutos de plomo nos fusilan quedamente,
a fregar vienen, una y otra vez, las salpicaduras
que la sombra deja en las paredes.
Segunda hora de intervención.
Jamás podré arrancarme de la piel
el olor a lejía de los hospitales.
Se interrumpen las conversaciones: un teléfono
llama desde quirófano a los familiares.
Como una piedra en la garganta se aprieta
el llanto contenido. Todo se comprime:
sólo tendré un beso contraído para tu frente,
la caricia que se borra en tu mano
cada mañana. Sexta hora de intervención.
Suena el teléfono.
Familiares que se levantan precipitadamente.

Dime que regresarás
porque han de regresar a las palabras
sus significados, el olor de lluvia
a este otoño vacío. Octava hora.
Suena el teléfono. Por fin tu nombre...
Todo saldrá bien, hija, todo saldrá bien.
Testimonio de este tiempo quedará
sólo una página arrancada en tu diario.

.....

Madre: Tú sabes lo que es esto.
Esta maraña de trenes enloquecidos
atropellando la mañana,

este campo de manos impares
hacia un cielo de estrellas prometidas,
estas botas vacías de soldado
donde crecen banderas blancas.
Madre: si Tú la acariciaras...

Tras la puerta de la UCI
sólo puedo arropar su imagen
en una foto, sentir los brazos
inútiles, entre cáscaras de versos
inútil el calor de la palabra.
Sabes que somos ese perro que avanza
de noche por la carretera.
Frente a él, viaja la muerte
con las luces apagadas.

Madre, mi niña duerme.
Si Tú la acariciaras...

.....

He buscado en los arcones de mi madre
algún vestido de primer baile, o una diadema
antigua para tu pelo.
Me asomé al presente desde el brocal
de la memoria para descubrirte la belleza
de las hojas secas y los libros amarillentos.
Pero la belleza que hoy busco para tu pelo
es verde y brillante, como la hiedra en marzo,
verde y brillante, llena de savia.

Desoigo informes de estado crítico.
Ignoro pronósticos de gravedad extrema.
Nada es cierto salvo tu sonrisa.
Nunca ocurrirá a la inversa, hija, nunca:
porque has de ser tú, tú quien venga
a cerrarme los ojos.

.....

Amar, pequeña, a veces
es sostener un océano de incertidumbre
en cada mano. A diario desayunar
sombras presentidas, agua agria,
pronósticos reservados.
Amar, pequeña, a veces
es encajar el impacto de esos aviones
incendiados contra el pecho.
Y hacerlo de pie. Cantando.
Amar, pequeña, a veces
es no tener nada que te cure
pero permanecer junto a la cama
recolocando tu pelo, alisando las sábanas.
Te llevan de nuevo a quirófano.
No puedo entrar en la sala
donde se libra tu combate
cuerpo a cuerpo por la vida.
Ante la puerta, me ovillo y me acurruco.

Canto una nana.

.....

Todo el aire que respiro
es el día en que regreses;
su luz incendia el árbol de mi sangre,
su agua nutre las raíces del viento.
El día en que regreses
naceremos juntas,
como cometas escapadas.
Lo celebran ya los calendarios,
tu parra, la higuera y el huerto;
tu cuarto recién pintado, cortinas
nuevas: todo está preparado.
Para cuando regreses, pequeña,
para que regreses.

.....

Aunque tu cuerpo hubiera de permanecer atrapado,
desata tus aves, las que siempre contuvo tu mirada,

desata los osos blancos que pueblan tu regazo,
desata el ramo de globos de colores
que se escapa cada vez que abres los ojos.

Desata los colores del mundo, hija.
Sin ti, todo es un periódico atrasado.

.....

Tienes árboles frutales en las manos
y una jungla repleta de cálaos azules. Lo sé,
lo he visto en tus ojos que miran
sólo hacia adentro. Hay un remanso de poemas
sin palabras donde todos ven una muñeca
de porcelana en la vitrina de la UCI.
He cambiado por cálida oscuridad
todo lenguaje; en bazares sumergidos conseguí
una lámpara interior para ojos cerrados.
He canjeado dibujos, viejos cuadros y mi historia
por calzado ligero, por ser diminuta y volátil,
brisa que refresque tu fiebre. Así,
desasida de todo, acunarte
en algún lugar del sueño.
Déjame entrar en ese recinto que ahora habitas
y retornar luego a casa juntas, si es posible.
Si no, déjame abrazarte
como se abrazan dos pájaros
atrapados para siempre en la tormenta.

.....

Hoy me regalas vestigios
de todo cuanto amamos,
los mansos arrozales, sus flamencos,
el ancho humedal abierto
como la mirada de un niño,
canto nuclear de la marisma.
Hoy los trenes se detienen
sólo en estaciones soleadas,
y palomas limpias picotean migajas
de luz en los andenes.

En todos los parques
nace una flor con tu nombre
y los versos encuentran su destino
en festines de gorriones.
Te estoy arrojando con la mañana
esta colcha de primavera tibia
en mitad de septiembre. Y de nuevo
verás amanecer por vez primera,
pronunciarás palabras tanto tiempo
sometidas, tu mirada otra vez sobre las cosas
anunciará que alcanzan su sentido.
Hoy me regalas
un bosque de mariposas claras. Hoy

has abierto los ojos.

Éstos serán, niña mía, los últimos versos
que te escribo.

 No como Neruda,
por despecho. Sino porque la poesía
ya cumplió su función: nos acompañó,
alentó y dio claridad. Ahora
escribiremos con tardes de sol,
con abrazos en la lluvia
o cocinando golosinas.
Guardemos los papeles ya.

Le toca el turno a la vida.

.....

SOBRE UNA PÁGINA EN BLANCO

Del proceso que avanza como las hormigas. Como las hormigas, yo sólo sé caminar hacia delante, cada día un poco más lejos, como la marea las noches de luna llena.

Paso a paso, dejaremos atrás terrizales y arboledas, y cada paso será un regalo de estas piernas que han estado paradas demasiado tiempo y ansían un sendero, un lugar por el que moverse con la libertad que nos ha sido regalada.

Aire limpio, camino ancho son mis plegarias para hoy.

.....

Anoche tuve sueños de arena tibia y escurridiza bajo los pies.

Soñé con aquella gaviota que nos miraba desde lo alto y que comprendía la naturaleza de las nubes preñadas de tormentas.

Soñé el sueño de las caracolas y escuché sus secretos disfrazados de rumor marino.

Soñé con unas huellas impresas en la orilla. Creo que tú habías paseado por este sueño.

.....

Sobre la espera.

Esa espera impaciente y constante como el batir de las olas contra las rocas, como la marcha marcial de los cangrejos, como el lento subir de la hierba. Así es mi espera estos días.

Dolorosa, como una vieja herida de bala y nueva como el primer latido del corazón.

Recuperarme a mí misma, encontrar el hilo de Ariadna al paso y asirlo con fuerza, que el laberinto se enrolla sobre sí mismo y la salida está a la vuelta de la esquina.

INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN: METODOLOGÍA(S) LÍQUIDA(S)

Dra. D^a. Áurea Muñoz del Amo
Universidad de Sevilla
aurea@us.es

INTRODUCCIÓN

En España, el recorrido de las Bellas Artes dentro de la Universidad es relativamente breve. Fue con la Ley General de Educación de 1970 cuando las Bellas Artes se adscribieron al sistema Universitario, haciéndose efectiva su incorporación al mismo en 1975, mediante el Decreto 2503/1975, de 23 de agosto. Procedentes de un sistema de enseñanzas artísticas anclado en el pasado, fundamentalmente basado en la copia y en la práctica de habilidades manuales, la brecha intelectual y metodológica con la que se encontraron las Bellas Artes al entrar en el sistema universitario respecto a las áreas del conocimiento que tradicionalmente habían venido formando parte de él fue enorme, pues se partía de una inexistente labor investigadora previa. Desde ese momento han pasado poco más de cuarenta precipitados años, los últimos de los cuales, además, han estado unidos a una renovación sustancial y, en muchos casos, traumática de las enseñanzas universitarias a raíz de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior; un tiempo durante el cual, en paralelo y por pura necesidad de adaptación al sistema, la investigación en las Bellas Artes ha estado tratando de definirse a marchas forzadas.

1. CONTEXTO ACTUAL: DIVERGENCIAS

Actualmente nos encontramos con un panorama, en referencia a la investigación artística, que resulta impreciso, pues se encuentra plagado de inconcreciones y de ideas construidas a partir de visiones aún muy dispares sobre el significado de *investigar en Bellas Artes*, entendidas éstas dentro del sistema universitario. Todo ello a pesar de la legislación vigente, la cual, a nuestro juicio, no da cabida a las infinitas vías de desarrollo que ofrece el arte y, por extensión, tampoco a las de la investigación artística. Leyes y estatutos que, además, no acaban de definir ni el formato ni el objeto de la investigación artística, tendiendo a asimilarla a los modelos científicos clásicos y dejando importantes vacíos de orden epistemológico en sus descripciones.

Es más, la ausencia de menciones a las artes y las humanidades en reglamentaciones, tanto europeas como estatales, es flagrante. Ejemplo de ello es la *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* que, en su preámbulo, define la investigación en los siguientes términos genéricos: “Se considera el concepto de investigación científica y técnica como equivalente al de investigación y desarrollo, entendido como el trabajo creativo realizado de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluidos los relativos al ser humano, la cultura y la sociedad, el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones, su transferencia y su divulgación”. De hecho, a lo largo del texto no se hace alusión al arte o al pensamiento

humanístico en forma alguna, apostando claramente por un modelo de investigación científico-técnico; un modelo siempre pragmático, conducente a la transferencia de resultados al tejido productivo y, por lo general, económicamente rentable a corto plazo.

Una idea más abierta en cuanto a investigación muestra la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). Aquí, aunque en cierto modo continúa haciéndose hincapié en el adjetivo “científico” como un indicativo metodológico en relación a la investigación, sí se observan más referencias a las humanidades en el texto. En el mismo artículo 39 se dice que “*La investigación científica es fundamento esencial de la docencia y una herramienta primordial para el desarrollo social (...)*” y seguidamente se precisa que “*La universidad tiene, como uno de sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística y la transferencia del conocimiento a la sociedad, así como la formación de investigadores e investigadoras, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada.*” (LOU: art. 39).

En el plano europeo, es referente ineludible el programa de investigación e innovación *Horizonte 2020*, dado que determina las líneas de trabajo de las investigaciones universitarias en la medida en que los proyectos obtienen financiación de forma preferente si atienden a los objetivos económicos y sociales marcados por la Unión Europea. Este programa es una muestra clara de ese pragmatismo imperante al que aludíamos antes, pues si bien prevé la integración de las artes en los posibles proyectos, lo hace de una forma muy aplicada y ligada a la promoción y alcance de metas económicas y sociales alineadas con las políticas globales europeas.

Dicho lo anterior, tal vez la referencia más funcional para deducir en qué consiste la investigación en Bellas Artes pudiera estar, a ojos de muchos, en la observación de los criterios del sistema de evaluación de la actividad investigadora impuesto por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Pero, a poco que nos detenemos en la lectura de esos criterios y de los epígrafes expresados en el modelo de curriculum vitae que se proporciona, descubrimos que los méritos que se pueden incluir responden fundamentalmente a actividades investigativas propias de las áreas científico-técnicas.

Teniendo en cuenta este contexto, ¿en qué medida encajan las Bellas Artes con estas políticas de investigación tan dirigidas y metodológicamente tan afines a las necesidades de las áreas de conocimiento de las ciencias y la técnica? ¿existe una metodología que realmente responda a las necesidades de un investigador-artista? A lo largo de las siguientes líneas trataremos de ir respondiendo a estas y otras preguntas.

2. TRASVERSALIDAD EN FORMA DE IMAGEN

Las Bellas Artes necesitaron, inicialmente, compararse e imitar a otras áreas del conocimiento universitario para poder comenzar a articular un método de investigación plausible. No obstante, desde que los estudios artísticos se integraron en la universidad, han transcurrido ya años suficientes como para que las nuevas generaciones de investigadores-artistas puedan reconocerse a sí mismas con total seguridad, sabiendo quiénes son y cómo trabajan.

Que las Bellas Artes deben formar parte de las titulaciones universitarias no es ya cuestionable. La creación es una fuente ineluctable de conocimiento y, como tal, constituye un medio de aproximación a lo que aún está por descubrir, eficaz y de pleno derecho. En este sentido, cabe subrayar que el arte siempre ha ido de la mano del resto de áreas del conocimiento, pues en su esencia está la transversalidad. El artista, profesor e investigador Roy Ascott lo expresó de esta manera: “*Los artistas, libres de la ortodoxia (aunque no menos preocupados por la autenticidad que los científicos), son explícitamente sincréticos en su forma de creación. Están dispuestos a estudiar cualquier disciplina, científica o espiritual, cualquier visión del mundo -incluso si es esotérica o arcana- cualquier cultura, cercana o distante en el espacio o en el tiempo, con el fin de encontrar ideas o procesos que puedan incrementar la creatividad. No hay un metalenguaje o meta-sistema que sitúe una disciplina o visión del mundo automáticamente sobre las demás*” (Ascott, 2005: 7). Consecuentemente, no es posible decir que el arte esté separado de la ciencia o de cualquier otro ámbito del saber, más bien todo lo contrario. El arte, como forma de pensamiento, se nutre de todos ellos, manteniéndose siempre a la vanguardia, imaginando alternativas a los problemas contemporáneos y aprovechando los avances que tienen lugar en esos otros ámbitos para visualizar problemáticas, para proponer soluciones creativas a éstas o, sencillamente, para ofrecer una visión divergente del mundo, fuera de los paradigmas científicos. Esa tendencia cada vez más acusada hacia la interdisciplinariedad es, a nuestro parecer, lo que convierte al arte en una plataforma de conocimiento visionaria y donde reside el verdadero valor de la investigación artística. Así, el arte trabaja nutriéndose, seleccionando y realzando aquello que le sirve para construir sus mensajes; aprovechando informaciones, conceptos y planteamientos alternativos que, por intermediación de la imaginación, se cohesionan en forma de idea y se materializan de manera unívoca como propuesta artística, habitualmente, en forma de imagen.

Tal vez, decir que el artista *piensa en imágenes* resulte excesivamente taxativo. No obstante, lo que resulta irreprochable es que la imagen está claramente ligada al pensamiento artístico, sea como representación visual, por lo general tangible, o como representación mental, es decir, como algo imaginado o sensitivamente evocable. En cualquiera de los casos la imaginación, como intercesora en los procesos de pensamiento artístico, es un agente catalizador básico en la investigación artística. Esto es, a nuestro parecer, no hay nada más propio para un investigador-artista que la imagen. Para nosotros la obra artística es objeto y vía de estudio, de ensayo, medio de experimentación práctico y conceptual y resultado, pues en su creación se condensan todas las fases del proceso investigativo. Ese modo de *pensar en imágenes* es propio y único de las Bellas Artes.

3. DE LA UNIÓN DEL INVESTIGADOR EN BELLAS ARTES Y EL ARTISTA

En las enseñanzas universitarias en Bellas Artes la investigación se encuentra estrechamente ligada a la especulación, a la creación y, en última instancia, a la imagen y a la propia identidad; todas ellas claves idiosincráticas fundamentales para un investigador en este ámbito. El investigador en Bellas Artes, normalmente un profesor o un estudiante de posgrado, suele conjugar su labor académica con la creación artística. Esta unión sin duda enriquece la calidad

de sus enseñanzas (cuando es el caso) y nutre su desarrollo como investigador. Sin embargo, no es extraño encontrar quien, aún siendo investigador en Bellas Artes, reniega de la inclusión de desarrollos artísticos como resultado de la investigación, por entender que la actividad creadora no se adapta a los modelos científicos tradicionales, invalidándola de facto. Una postura de rechazo hacia la creación con la que obviamente no comulgamos, porque supone anular aquello que realmente resulta una aportación al conocimiento desde el pensamiento artístico; actitud cuya sinrazón expuso la artista visual Hito Steyerl en los siguientes términos: *“De hecho, gran parte de la animadversión conservadora contra la investigación artística proviene de una sensación de amenaza por la disolución de estas fronteras y éste es el motivo por el cual, con frecuencia, en la práctica cotidiana, se niega que la investigación artística sea ni arte ni investigación”*. (Hito Steyerl, 2010).

La investigación es -remitiéndonos a la *Ley de la Ciencia* citada anteriormente- un “trabajo creativo” realizado de modo sistemático con objeto de ampliar el conocimiento. Siendo así, conlleva una obvia labor de indagación, de descubrimiento. Eso mismo es lo que sucede al crear. El acto de la creación es, en nuestra opinión, ese trabajo creativo y metódico mediante el cual se avanza, descubriendo nuevas parcelas del saber, es, en definitiva, una forma de investigar. Porque, defendemos, a través del pensamiento artístico es posible aproximarse a la verdad con la misma autoridad y consistencia que se hace desde los campos del conocimiento científico-técnicos. Tomando prestadas las palabras del filósofo francés Edgar Morin, *“(…) ninguna teoría científica posee la verdad teórica de forma cierta, aunque disponga de verdades objetivas ciertas. La ciencia aporta la objetividad, la verificación, la refutación de los errores; aporta verdades objetivas parciales, locales, regionales incluso, pero no la verdad”* (MORIN 2006: 89).

¿Existe entonces un límite entre arte e investigación? La problemática que se desprende de esa pregunta tiene su origen, precisamente, en que habitualmente el rol de investigador se entiende de forma diferenciada al desarrollo personal como artista y a la figura del docente, si éste es también artista. De hecho, la percepción generalizada es que, quien crea, está ejerciendo una actividad profesional complementaria. Pero la creación es, insistimos, una vía de acceso al conocimiento, una forma de investigación *per sé*. El propio Picasso (seguramente indignado) decía: *“¡En la pintura hay que hablar de problemas! ¡Los cuadros no son otra cosa que investigación y experimento! Nunca pinto una obra de arte. Todos mis cuadros son investigaciones. Yo investigo constantemente, y en toda esta continua búsqueda hay un desarrollo lógico.”* (Walter, 1990: 51). La creación es, por lo tanto, un modo de investigación que, si además está orientado con un propósito firme de avance y se desarrolla bajo la aplicación de una metodología que garantice la seriedad y rigurosidad en el proceso, deviene automáticamente en una investigación académica y la obra artística en un posible resultado de la misma. De hecho, en la mayoría de ocasiones, resulta más interesante y posee más valor lo que sucede durante el proceso de creación de una obra que el resultado final en sí mismo. En consecuencia, tratar de establecer un límite entre arte e investigación es tan absurdo como diferenciar al artista del investigador, especialmente en el ámbito universitario al que nos referimos.

4. SOBRE CÓMO LA IDENTIDAD ARTÍSTICA DETERMINA AL INVESTIGADOR

A lo anterior se une que el perfil del investigador en Bellas Artes, como artista, es muy heterogéneo. Tan heterogéneo como múltiples son las preocupaciones y sensibilidades que mueven y conmueven a un creador. La identidad de un artista está, de una parte, directamente relacionada con las constantes socio-culturales de su tiempo y, de otra, modelada por las experiencias personales y la propia condición vital del individuo. Ello determina, inevitablemente, tanto el lenguaje plástico del artista como sus intereses y el sesgo de su obra, imprimiendo una dirección muy concreta llegado el momento de referirse a la investigación artística. El artista o artistas (cuando trabajan como unidad) se sitúa o sitúan en el epicentro de su investigación, en sintonía con la idea de *extimidad* que introdujese J. Lacan (LACAN, 1988: 171). Es lo que José Luís Moraza -artista, docente e investigador de la facultad de Bellas Artes de Vigo- explica así: “*El límite de la ciencia es el sujeto, el punto ciego de la observación. El arte parte de ese punto ciego para convertirlo en su centro, alrededor del cual se desarrolla la construcción de modelos*” (MORAZA, 2007: 56).

Y aquí encontramos un escollo al que habitualmente se aferra quien entiende la investigación en un sentido estrictamente científico: la subjetividad. Pero, ¿por qué, en lugar de atrincherarnos en una postura negativa ante la asunción de este hecho, por ser de difícil explicación o solución, no aceptamos que esa subjetividad no solo es propia del arte sino que en ella reside gran parte del valor de nuestra mirada? ¿Por qué no demandamos su integración en las metodologías artísticas?

En este punto, evidentemente, se produce una discrepancia rotunda con las líneas de investigación marcadas desde Europa que, en principio, tiene difícil solución. Al margen de las potenciales aplicaciones culturales y sociales que pueda tener una investigación artística (las cuales además no siempre se dan) éstas deben, para colmo, estar alineadas con los objetivos marcados por las políticas europeas. Así, de no darse la feliz casualidad de que una investigación artística enraíce con dichos objetivos, solo caben dos opciones al respecto: ser pragmático y adecuarse a las metas europeas (lo que creemos que conlleva un forzamiento de la investigación artística) o apostar por una investigación que realmente se sustente en un interés de fondo (entendiendo que las pulsiones que mueven a un creador son las que provocan una aproximación sincera al conocimiento), asumiendo el riesgo que esta segunda elección conlleva. Nos remitimos nuevamente al discurso de Moraza, con cuyo concepto de investigación artística coincidimos en muchos sentidos, quien considera que: “*Investigación, en arte, significa intensificación e indagación; implica disposiciones psicoperceptivas, disposiciones técnicas, disposiciones formalizadoras, disposiciones de transmisión, pero no implica necesariamente la adecuación a ciertos protocolos típicos de un “proyecto”. (...) La indagación artística pertenece menos al tipo de investigación discreta y finalista más prototípicamente científica, y más a un tipo de investigación continua. La elaboración artística consiste más en un proceso que en un proyecto*” (MORAZA, 2007: 43). O dicho de otro modo, el creador explora, prueba, inventa e investiga de forma natural y continuada y esos modos intuitivos de actuar -defendemos- necesitan engranarse con los sistemas cientí-

ficos, lo que supone todo un reto. El artista crea e investiga con independencia de directrices académicas o de cualquier otra procedencia; ¿qué sentido tiene entonces tratar de encapsular su forma de hacer en un método sistematizado y rígido de base?

5. METODOLOGÍA(S) LÍQUIDA(S)

A nuestro juicio, la creación es, en esencia, flexible y diversa, lo que sin duda precisa de un concepto de investigación que atienda a su naturaleza poliédrica y plural; a su naturaleza líquida, en términos de Bauman. Zygmunt Bauman utilizaba la palabra *líquido* para definir el estado de fluidez que caracteriza a la sociedad actual y, por lógica correlación, también el consecuente momento del arte. Observó que la realidad contemporánea resulta cambiante, veloz y amorfa, y que “no hay ningún centro que pueda venir a condensar, solidificar o fijar las cosas” (BAUMAN, 2007: 43). En esa vorágine del cambio es donde se encuentra el creador hoy día y por eso adoptamos el adjetivo *líquido* como descriptor de la metodología, o mejor dicho, de las metodologías que defendemos.

Actualmente coexisten modos de hacer, discursos y formas de investigar realmente diversas en las Bellas Artes, todas ellas válidas y efectivas. Así, en función del planteamiento y el tema de trabajo, encontramos modelos metodológicos más o menos clásicos, de corte historiográfico, de carácter técnico, ensayístico, investigaciones monográficas, e incluso sistemas que se encuentran a caballo entre varios ámbitos del conocimiento, adoptando tipologías intermedias. Todos esos modelos constituyen alternativas reales y legítimas para cualquier investigador en Bellas Artes, siempre que se adopten por elección propia y que estén en consonancia con el tipo de estudio que se vaya a realizar. No en vano, sin ánimo de denostar a los anteriores y sin excluirlas de las posibles opciones metodológicas, en los últimos años parece estar perfilándose un modelo de investigación específico para las Bellas Artes que apoya su desarrollo conceptual en la producción artística y en el que la obra, como producto y objeto de especulación, se antoja imprescindible. Ello seguramente impelido por el hecho de que, en el mapa de titulaciones universitarias españolas de grados en Bellas Artes y de másteres en investigación artística, se está perfilando un tipo de trabajo final cuya estructura, normalizada, combina el desarrollo de un apartado teórico y una producción plástica relacionada. Esta puesta en valor de la obra artística como culmen de un proceso de aprendizaje académico -que en el caso del máster ya está enfocado hacia la investigación- y la apuesta por la simbiosis de la experimentación plástica y visual con el estudio y la reflexión escrita refuerza, si cabe aún más, nuestro planteamiento. Así, lo oportuno y lógico sería que existiera una continuidad conceptual en el plano académico, y que esos modelos conectaran con las metodologías promovidas en los programas de doctorado y con las de los ulteriores proyectos de investigación. De hecho, este tipo de investigación, en la que se produce una retroalimentación entre teoría y práctica, es la que, en nuestra opinión, tiene verdadero sentido para los investigadores en Bellas Artes que mantienen una producción artística viva, debiendo ser una opción real a la hora de emprender cualquier tipo de trabajo o proyecto de investigación.

Pero ¿aún manteniendo una estructura teórico-práctica hablamos de una metodología estándar para todos los artistas-investigadores? ¿qué sucede cuando una investigación conlleva procesos anormales o extremos (lo que es muy habitual en la creación contemporánea)? ¿qué pasa cuando el paradigma tradicional de la investigación constriñe al artista? Una metodología debe responder a la pregunta de “¿cómo se ha hecho?”. Por eso, si las formas de hacer en el arte son múltiples, la metodología empleada en investigación artística debería permitir que todas esas posibles fórmulas de creación tuviesen cabida. De esta forma, esa suerte de “meta-metodología” basada en la combinación de un desarrollo conceptual y una experimentación práctica que defendemos, debería ser capaz de preservar el rigor y la calidad de investigación, sin que por ello supusiera una merma a la hora de permitir que se lleven a cabo investigaciones con un carácter más extraordinario. Debería permitir que cada investigador-artista construyese su propia metodología. Debería ser una metodología(s) líquida(s).

Hoy por hoy, las investigaciones en Bellas Artes, especialmente las doctorales, aún pudiendo integrar una producción artística, no solo corren el riesgo de verse capadas por el propio entorno investigador, sino que carecen de un marco normativo que contemple las posibles excepcionalidades -pensamos, por ejemplo, en una investigación doctoral llevada a cabo por una pareja artística, donde el resultado nunca podrá ser una única tesis, pues académicamente no está contemplado-. Sabemos, no obstante, que la flexibilidad metodológica que proponemos podría ser entendida como un “todo vale”. Todo lo contrario: no todo vale. La investigación en Bellas Artes debe hablar desde el propio lugar de la creación, pero debe ser un estudio exhaustivo y riguroso. En una investigación académica se precisa de una hipótesis y un planteamiento de trabajo razonado, con objetivos acotados, de una metodología consecuente, de una temporalización, del manejo de fuentes y referencias fiables, etcétera. De igual forma, la producción artística resultante debe tener una repercusión en forma de exposiciones, con las correspondientes publicaciones que así lo avalen, como libros o catálogos. En definitiva, requiere del rigor metodológico que se exige en cualquier otro ámbito universitario de investigación, pero sin que ello sea sinónimo de constricción. Defendemos por lo tanto la viabilidad de un concepto de investigación multiforme y adaptable, sin que ello esté reñido con la seriedad y el criterio académico. Defendemos que debe valorarse aquello creemos, que responde de forma más eficiente a nuestra esencia. Defendemos que es posible investigar *en, a través y desde* del arte.

CONCLUSIÓN

Son muchas las preguntas que hemos lanzado a lo largo de este artículo, algunas de ellas de carácter retórico, otras explícitamente respondidas. Esperamos en cualquier caso haber dejado meridianamente clara nuestra postura en cuanto a la necesidad de adoptar una metodología acorde con la esencia del investigador-artista, sin complejos, que considere la obra artística como un aporte intelectual en sí mismo. No obstante, mientras no asumamos que el medio que le es propio al artista-investigador es la creación y que esta condensa ideas, procesos y experimentaciones además de ser un resultado con la misma validez que los resultados de

cualquier otro campo del conocimiento, continuaremos atrapados en las movedizas arenas de este hirsuto debate.

Finalmente (permitiéndome hablar ahora en primera persona) mi experiencia actual en la dirección de trabajos de investigación me lleva a reivindicar una metodología adaptable, *líquida*, que si bien creo que debe atender al desarrollo del investigador, también debe hacerlo a su identidad y a sus necesidades como creador. Solo de esta forma, entiendo, el resultado de su investigación estará realmente fundamentado, será sincero y podrá contribuir al avance del conocimiento en las Bellas Artes.

FUENTES DOCUMENTALES

- ARAÑÓ GISBERT, Juan C. (1989). "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural". En: *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 2, pp. 9-30. Madrid.
- ASCOTT, Roy (2005). "Syncretic Reality: Art, Process and Potentiality", *Drain Magazine (Syncretic)*. Vol 2:2. [en línea] http://www.drainmag.com/contentNOVEMBER/FEATURE_ES-SAY/Syncretic_Reality.htm [fecha de última consulta: 10-03-2017].
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Ediciones Sequitur.
- BROWN, Tony; ECHEVARRÍA, Guadalupe; GARCÍA, Dora; LESAGE, Dieter; SADR HAHIGHIAN, Natascha et VERWOERT, Jan (2011). *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Barcelona: MACBA / UAB-Universitat Autònoma de Barcelona
- CANTALUZELLA I PLANAS, Joaquim (2010). "Frente al reto de la investigación artística. Algunas consideraciones en torno a la creación y su contexto". *OBSERVAR. Revista electrónica de didáctica de las artes*. Número 4, pp. 45-65. Vitoria. [en línea]. <http://observar.eu/site/new.php?nid=27> [fecha de última consulta: 25-03-2017].
- DE LAIGLESIA GONZÁLEZ DE PEREDO, Juan Fernando; RODRÍGUEZ CAEIRO, Martín et FUENTES CID, Sara (2007). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)*. Pontevedra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- GAETE FISCELLA, José Manuel et VÁSQUEZ, Jorge Ignacio (2008). "Conocimiento y estructura en la investigación académica: una aproximación desde el análisis de redes sociales". En *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales. Monográfico del I Congreso Latinoamericano de Análisis de Redes Sociales (La Plata, Argentina)*. Vol.14,#5 [en línea] <http://revistes.uab.cat/redes/article/view/v14-gaete-fiscella-vasquez> [fecha de última consulta: 26-03-2017].
- HITO, Steyerl (2010). "¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto". En *Transversal / European Institute for Progressive Cultural Policies (EIPCP) multilingual webjournal* 01. [en línea]. <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es> [fecha de última consulta: 29-03-2017].

- LACAN, J., (1988). *El Seminario, libro 7. La ética del psicoanálisis (1959-1960)*, Buenos Aires: Paidós.
- Ley 14/2011 de 1 de Junio de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado, número 131 de 2 de junio de 2011).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, número 307 de 24 de diciembre de 2001.
- MARÍN VIADEL, Ricardo; DE LAIGLESIA GONZÁLEZ DE PEREDO, Juan Fernando et TOLosa MARÍN, José Luis (1998). *La investigación en Bellas Artes. Tres aproximaciones a un debate*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORAZA PÉREZ, J.L. (2007). "Aporías de la investigación en arte. (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en). Notas sobre el saber", en *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y modelos 2007-2015*, pp.35-71. Vigo: Universidad de Vigo.
- WALTER, Ingo F. (1990): *Pablo Picasso. El genio del siglo, 1881-1973*. París: Benedikt Taschen.

IMAGEN Y CONOCIMIENTO: UNA METODOLOGÍA INTERPOLADA

Juan Manuel Torrado Martínez
Universidad de Sevilla
torradomartinezjuanmanuel@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos ahondar en una problemática ciertamente compleja, la de la perspectiva epistemológica inserta en el ámbito de la investigación académica. En particular, centraremos el discurso en lo que respecta a las Bellas Artes, cuyos orígenes como disciplina reglada para la enseñanza -al menos en España- provienen de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, inaugurada en 1752, que seguía el modelo ilustrado francés. En la actualidad, las Bellas Artes forman parte del sistema universitario y, por su especial idiosincrasia, en ocasiones presentan una situación controvertida en lo que respecta al terreno de la investigación. Nuestra intención es tratar esta problemática específica, a su vez inserta en otra mucho más amplia, que tiene que ver con el discernimiento de lo que hoy día entendemos -al menos en el ambiente académico- como metodología científica.

1. LA REVOLUCIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO

Parejo al movimiento cultural del Renacimiento se desarrolla lo que se ha dado en llamar el pensamiento humanista. Se trató de un movimiento cultural combinado a diferentes niveles que, en esencia, significó una crisis epistémica, puesto que se produjo un giro antropocentrista que dotó de mayor libertad y autonomía al pensamiento del hombre. No obstante, a pesar de los intentos de algunos humanistas de promover una especie de cientifismo empírico, como hizo el clérigo Erasmo de Róterdam en su célebre *Elogio de la locura*, el teocentrismo de carácter esotérico y de raíz medieval basado en la semejanza aún persistirá como fundamento de esa episteme. Se abrirá en esta época un período de inestabilidad desencadenado por el choque de las dos visiones epistémicas.

Muchos de los visionarios que lúcidamente intuyeron la posibilidad de una renovada episteme fueron acosados y perseguidos por sus contemporáneos. Es el caso de Nicolás Copérnico, quien, por temor a represalias, no permitió que su obra más célebre -la que sacudiría los cimientos del geocentrismo (*De revolutionibus orbium coelestium*)- viera la luz hasta 1543, justo después de su fallecimiento. Por su parte, Galileo Galilei, figura eminente del Renacimiento, fue un fiel defensor del sistema copernicano (teoría heliocéntrica), que planteaba la superación del sistema aristotélico (teoría geocéntrica). No obstante, acusado de herejía por la inquisición, hubo de pasar los últimos años de su vida bajo arresto domiciliario, condenado con el beneplácito de su otrora amigo el papa Urbano VIII.

Para la mayoría de sus contemporáneos, las argumentaciones que Galileo ofrecía en su *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* eran prácticamente impensables, ya que dichas ideas -que además contravenían las sagradas escrituras- empleaban una episteme diferente. Y esto, que ahora nos parece de lo más trivial, entonces, constituía un asunto de vital importancia; hasta el punto de que muchos librepensadores fueron sentenciados a morir en la hoguera, valga el ejemplo de Giordano Bruno o Miguel Servet. Los libros de estos autores fueron incluidos en el *Index librorum prohibitorum*, quemados en las plazas y prohibida su reimpresión, en lo que

supuso un intento desesperado por parte de las autoridades eclesiásticas de mantener vigente el sistema de conocimiento medieval.

Como venimos exponiendo, el punto de desconexión que impedía la comprensión de Copérnico, Galileo y tantos otros radicaba en el empleo de un supuesto epistémico diferente. El paradigma renacentista basado en la semejanza no podía asimilar el nuevo conocimiento. Así se deduce de la lectura del contraargumento esgrimido por el astrónomo italiano Francesco Sizi. Este pretendía tumbar el descubrimiento más importante de Galileo, la existencia de satélites que giraban en torno a Júpiter. Dicho descubrimiento venía a desmontar sin lugar a equívoco la teoría geocéntrica según la cual absolutamente todo debía orbitar en torno al globo terráqueo. Para ello, Sizi hace uso del concepto de semejanza:

“Hay siete ventanas en la cabeza, dos orificios nasales, dos orejas, dos ojos y una boca; así en los cielos hay dos estrellas favorables, dos que no son propicias, dos luminarias y mercurio, el único que no se decide y permanece indiferente. De lo cual, así como de muchos otros fenómenos de la naturaleza similares -los siete metales, etc.- que sería tedioso enumerar, inferimos que el número de planetas es necesariamente siete... Además los satélites son invisibles a simple vista, y no pueden tener influencia sobre la tierra, y por tanto serían inútiles, y por tanto no existen.” (HEMPEL, 1980: 77)

No obstante, a pesar de la censura, la escolástica medieval entrará en crisis. El cambio de paradigma se forjará definitivamente en el siglo XVII -lo que el filósofo Michel Foucault denomina el comienzo de la época clásica-, con las dos corrientes del pensamiento científico, el Racionalismo (Rene Descartes, Baruch Spinoza, Gottfried Leibniz) y el Empirismo (John Locke, David Hume, Francis Bacon y Robert Boyle). Será entonces cuando el pensamiento ilustrado asiente la revolución que, como decimos, se inició con el humanismo.

Una muestra visual que ilustra este cambio epistémico la tenemos al confrontar la visión interconectada -exotérica y alquímica- de Robert Fludd, con la visión jerarquizada -cientifista- de Carlos Linneo. Entre ambas imágenes apenas existen 118 años, sin embargo de ellas se destilan dos comprensiones radicalmente opuestas del mundo. A diferencia de la imagen tardo-renacentista de Fludd, el sistema de Linneo se rige por un fundamento científico basado en la lógica, la experiencia y la identificación de diferencias. Linneo estaba sentando las bases de lo que sería la futura Biología.

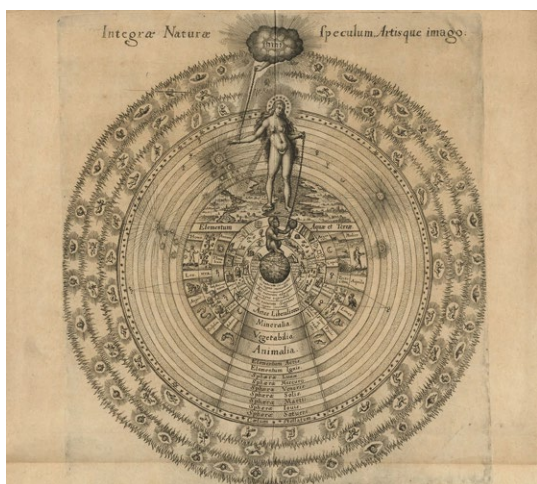


Fig. 1. *Integræ Naturæ*. Diagrama alquímico del médico inglés Robert Fludd, que intentaba visualizar en una imagen la ordenación de todos los seres y cosas, estableciendo un nexo de semejanza entre los seres del microcosmos y el macrocosmos.



Fig. 2. Carlos Linneo fue un naturalista, botánico y zoólogo sueco fundador de la moderna taxonomía. Su obra *Systema naturæ per regna tria naturæ, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus, differentiis, synonymis, locis*, publicada en 1735, constituye una clasificación del mundo natural.

2. IMAGEN IMPRESA Y CONOCIMIENTO

Como podemos ver ejemplificado en las ilustraciones anteriores, la imagen formaba una parte fundamental en el proceso de transmisión del conocimiento. Información que era imposible de transmitir mediante el texto. En particular, la disciplina del grabado ocupó un papel crucial desde la aparición de la imprenta, desarrollándose técnicas cada vez más precisas y que permitían tiradas más extensas. A este respecto, se ha escrito mucho en relación al transvase cultural y estético que supuso el paso de la imagen manual a la imagen múltiple impresa, pero, a veces, ha sido pasada por alto la gran transcendencia que para el avance científico supuso la posibilidad de lograr imágenes exactamente repetibles. “*La importancia de ser capaces de repetir exactamente las manifestaciones gráficas es indudablemente mayor para la ciencia, la tecnología y la información en general, que para el arte*” (IVINS, 1975: 13). No obstante, a pesar de ser fundamentales en la transmisión del conocimiento, las técnicas gráficas tradicionales tenían un hándicap que en última instancia limitaba su utilidad para la ciencia; me refiero a la subjetividad que era introducida por el grabador en forma de lenguaje gráfico y de estilo. En efecto, las imágenes gráficas debían ser traducidas a tramas de líneas que generaban los diferentes tonos de gris. Por tanto, con el tiempo, se hizo perentorio lograr una tecnología que aportara imágenes más objetivas, en el sentido de su uniformidad y estandarización. Esto se logró -como bien se sabe- con la aparición de los procesos fotográficos y el posterior desarrollo de las técnicas gráficas fotomecánicas.

“(…) la manifestación gráfica exactamente repetible, en sus formas fotográficas, ha jugado un papel operativo de la mayor importancia en el desarrollo de la ciencia y la tecnología modernas en todas sus ramas. Se ha convertido en un factor esencial para la mayor parte de

nuestras industrias y para toda la ingeniería. El conocimiento moderno de la luz, como el del átomo, hubiera sido imposible sin la fotografía. La revolución total que ha tenido lugar en las hipótesis básicas de la física durante los últimos cincuenta años, nunca se habría realizado sin los datos suministrados por la emulsión fotográfica.” (IVINS, 1975: 232-233)

Un ejemplo de esto queda patente en las dificultades a las que tuvo que enfrentarse Santiago Ramón y Cajal en la representación de los sistemas neuronales. En tiempos de Cajal la forma generalmente utilizada para ilustrar las observaciones microscópicas era mediante dibujos, por lo que aceptar los hallazgos histológicos¹ que se publicaban entonces era a menudo un “acto de fe” (DE FELIPE, 2005: 214). Hoy día, gracias a la microscopía electrónica de barrido, que sustituye el haz de luz por un haz de electrones, somos capaces de obtener imágenes digitales que serían imposibles de lograr con cualquier instrumento óptico.

3. LA CRISIS DEL MÉTODO CIENTÍFICO

En la década de los 60, el panorama científico y académico se ve sacudido por una serie de ideas que imponen un carácter relativista a todo el conocimiento. Nos referimos a las nociones de *paradigma científico* y de *episteme*, que proponen respectivamente el filósofo de la ciencia Thomas Kuhn y el filósofo francés postestructuralista Michel Foucault. Ambos conceptos mantienen un innegable nexo común que alude a la necesidad de considerar que todo conocimiento, sea este del tipo que sea, es probado o refutado de acuerdo a una estructura epistémica previa, es decir, un paradigma. Esto situará a todo conocimiento en un estado de perpetua provisionalidad.

Paradójicamente, como ya ocurriera al final de época renacentista con la aparición de las primeras protociencias, esta crisis del método científico moderno no parece ser otra cosa que un cambio de paradigma epistemológico. No obstante, este punto aun no resulta concluyente (como por otra parte presupone la propia teoría acerca del cambio de paradigma), siendo muchos los autores que han mantenido una postura crítica a este respecto, prefiriendo un objetivismo de carácter popperiano². Por su parte, Imre Lakatos -que fue discípulo de Popper-, interpretó el paradigma kuhniano en una versión menos extrema, en un intento de dar salida a la situación paradójica a la que se había llegado.

4. LA CRISIS DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA

Como decíamos, la fotografía supuso un avance para la ciencia en cuanto a la posibilidad de alcanzar mayores cotas de certidumbre. Parecía que el problema al que se veían abocados aquellos investigadores que transmitían las informaciones visuales mediante dibujos y grabados estaba definitivamente resuelto. Las imágenes de la ciencia (la macrofotografía, la mi-

1 La histología forma parte de la ciencia de la anatomía y se ocupa del estudio de los tejidos orgánicos.

2 En alusión a la postura que Karl Popper postuló en su clásico *La lógica de la investigación científica*, en el que esgrimía el concepto de *falsación* como el único argumento deductible válido.

crofotografía, la microscopía electrónica, los Rayos X y gamma, la escintigrafía, la holografía) por fin se alejaban de la ambigüedad y de la interpretación, eran “espejos” de la realidad. No obstante, el relativismo postmoderno que afectó al estatus del conocimiento, también puso en tela de juicio la utilidad de todas las herramientas y procedimientos empleados en la práctica científica. De esta forma, la veracidad de la imagen técnica (la fotografía, el video) fue puesta en tela de juicio, incluso algunos autores, como el filósofo Vilém Flusser, alertaron de su patente artificiosidad, según la cual, la imagen fotográfica “no parece ser símbolos que necesiten ser descifrados, sino síntomas del mundo, a través de los cuales se reconoce, aunque indirectamente, el mundo” (FLUSSER, 2009: 18). No obstante, como es bien sabido, en especial tras la aparición de las nuevas tecnologías digitales de manipulación de la imagen, la fotografía -como cualquier imagen- necesita ser descifrada, siendo aquí donde es introducido un aspecto subjetivo que no favorece en nada a los intereses de la ciencia con pretensiones realistas.

Aún así, no quisiéramos mantener una postura extrema al respecto, pues a pesar de las reticencias que pudiera despertar la imagen técnica en su aplicación para el conocimiento científico, lo cierto es que hoy día resulta de vital importancia en la demostración de hipótesis científicas en muy diversos ámbitos, “() un elemento esencial para la defensa del paradigma científico fundamentado en un conocimiento intuitivo, originado por lo hechos experimentales y observables” (CUEVAS MARTÍN, 2007: 12). No obstante, lo que nos resulta a todas luces sumamente contradictorio no es la masiva aceptación del medio fotográfico -de las imágenes en sí- en casi todas las disciplinas del conocimiento, sino el hecho de que tal importancia científica no quede traducida en un empleo masivo en las investigaciones en las Bellas Artes. Entienda el lector que no nos referimos tan sólo a la utilización de imágenes como herramienta metodológica, cosa por otra parte evidente, sino al hecho de que dichas imágenes puedan ser, si así se quisiera, la hipótesis, el objeto e incluso el fin de una investigación. ¿Acaso no podemos investigar tan sólo con imágenes? ¿Acaso una imagen no puede ser el fin último de una investigación científica?

5. LA METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Uno de los referentes mas destacados en torno a lo que podría ser una investigación mediante imágenes es sin duda el *Atlas Mnemosyne* (1929) del historiador Aby Warburg. Se trata de un dispositivo mediante el que se pretendía descifrar conexiones de diversa índole (artísticas, económicas, sociales). Ello era posible mediante la confrontación de fotografías de obras de arte dispuestas en paneles, de forma más o menos ordenada, cada uno de ellos con un título que hacía alusión a las imágenes allí insertas. Se trataba, pues, de un método casi taxonómico, visual y comparativo, que establecía conexiones de acuerdo a unas categorías previamente establecidas. En definitiva, una red de conexiones que se nos devela muy similar a lo que hoy día constituye la red digital de imágenes e hiperenlaces de texto que es Internet.

En la actualidad, el gran proyecto inacabado de Warburg se nos presenta -en parte- indescifrable debido a su complejidad, pues es a la vez método, hipótesis y objeto, un instrumento de utilidad para el propio Warburg que lo empleó a modo de aparato metodológico para pensar imágenes.

Desde entonces, la obra de Warburg ha inspirado a multitud de artistas-investigadores. En este sentido, en el libro *Arte y archivo* de la Catedrática de Historia del Arte Anna María Guasch se postula la figura de un creador que emplea la archivística como estrategia en la realización de sus proyectos artísticos. Algunos ejemplos que podemos destacar son los álbumes de recortes de prensa de Hannah Höch, los paneles educativos de Malevich, la *Boite-en-vasile* de Duchamp, las fotografías de construcciones industriales de Bernd & Hilla Becher, el *Atlas* de Gerhard Richter, los retratos e inventarios de Christian Boltanski o los cuadernos de Annette Messager (GUASCH, 2013). Sin duda, el aspecto metodológico se ha vuelto crucial para la realización artística en las últimas décadas. Como bien ha señalado la curadora Breda Skrjanec a propósito de este cambio de proceder en los procesos de creación, los artistas "() comenzaron a utilizar la palabra «estrategia» para el tratamiento de sus temas, por lo tanto se denota la complejidad de su trabajo tanto en la reflexión como en el planteamiento" (SKRJANEC, 2004: 58).

Según esto, no sería descabellado pensar que, al igual que se han venido modificado los tradicionales procedimientos artísticos por las más personales estrategias de creación, las tesis de Bellas Artes, especialmente las que decididamente mantengan una relación directa con la creatividad, puedan alcanzar un renovado proceder metodológico e investigador acorde a sus intereses. No obstante, si este cambio de paradigma fuera factible, nuestras pesquisas deberían centrarse en construir un corpus de pensamiento crítico en torno a dicha metodología, es decir, sería necesario dotar a las Bellas Artes de un carácter propio que la diferenciara en materia metodológica. Más concretamente, habría que intentar responder a la pregunta: ¿Qué es investigar en Bellas Artes? Pero, eso sí, teniendo en cuenta que el "todo vale" como respuesta, que ha sido planteado por algunos teóricos como el filósofo de la ciencia Paul Feyerabend, al postular su teoría del *anarquismo metodológico* (la ausencia total de método), nos lleva irremediablemente a una desactivación de la crítica que redundaría en un estado de incertidumbre total, poco deseable.

En definitiva, retomando a Warburg, el aspecto metodológico que observamos en su *Atlas* no es sino una estrategia, pero lo que impera aquí es procurar establecer un planteamiento crítico que desvele la relevancia de lo producido y la consistencia de la investigación.

6. INVESTIGAR EN EL CONTEXTO DE LAS BELLAS ARTES

La realización de un proyecto de investigación en el campo de las artes plásticas, en particular en el ámbito de la creación artística, puede resultar a veces un asunto de carácter un tanto problemático, más concretamente en lo referente a la concreción de la hipótesis de trabajo.

Una hipótesis científica es una explicación "tentativa" que busca hallar una solución demostrable a un problema que se quiere resolver. De tal forma, se presupone que, en el transcurso de la investigación, la hipótesis será suficientemente probada. Si atendemos estrictamente a esta noción de hipótesis, podríamos considerar que no todas las tesis doctorales necesitan de una hipótesis inicial con la que operar, así Juan Enrique Huerta alerta de la existencia de estudios que se constituyen a modo de descripciones de fenómenos o casos en que la tesis se define

en forma de proposición, por tanto, "() no puede tener hipótesis, porque en esencia no se confronta nada cuando se describe o se propone, toda vez que al describir o proponer no se prueba nada, al menos no en ciencia" (HUERTA WONG, 2006). No obstante, en la definición que ofrecemos, la palabra "tentativa" puede albergar dos significados que resulta importante diferenciar: mientras por un lado una "tentativa" se constituye como una experimentación, es decir intenta "probar algo", por otro lado, una "tentativa" puede ser entendida como un acercamiento, es decir "tantear algo".

Pues bien, teniendo en cuenta la idiosincrasia epistémica de las Bellas Artes -el carácter provisional, transgresor y tentativo propio de la creatividad artística- entendemos que la consideración del concepto de hipótesis debe guardar una relación directa con el acto de "tantear", mas que con la probación experimental. De tal forma, no se persigue demostrar ningún hecho, como sí justificar el interés de nuestra hipótesis, de nuestra tentativa. Se trata de una hipótesis de trabajo que no pretende tener validez universal (ignorante del paradigma en que se inserta), sino contribuir a la discusión del tema con un enfoque original.

Como podemos observar el problema de la realización de la hipótesis reside en la necesidad de albergar cierto grado de cientificidad, asunto que ha sido tratado por Umberto Eco, con el que coincidimos plenamente:

"Para algunos la ciencia se identifica con las ciencias naturales o con la investigación sobre bases cuantitativas: una investigación no es científica si no procede mediante fórmulas y diagramas. En tal caso, sin embargo no sería científica una investigación sobre la moral de Aristóteles, pero tampoco lo sería una investigación sobre conciencia de clase y revueltas rurales durante la reforma protestante. Evidentemente no es este el sentido que se da al término "científico" en la universidad." (ECO, 2010: 43)

Por tanto, nuestro método debería estar en consonancia con el carácter tentativo de nuestras hipótesis. No queremos decir que por la relativización del método deba carecerse de uno, sino que, por contra, pensamos que debería prestarse mayor atención al apartado metodológico en pos de construir una estrategia seria y adecuada, que ofrezca la posibilidad de propiciar una posición crítica razonada. A este respecto, el profesor Juan Manuel Martínez Moro aboga por la consideración de una *razón plástica* propia de la creatividad artística, que por lo acertado de su planteamiento bien podría considerarse un paradigma metodológico idiosincrático en las Bellas Artes:

"Razón y Plástica, plástica y razón, sin duda son dos términos cuya ilación puede resultar cuando menos chocante. Mientras que la razón evoca ideas abstractas de número, orden y método, la plástica alude a una capacidad de desarrollo natural y manifestación tectónica, inherente tanto a la materia orgánica como también a ciertos materiales inorgánicos. De este modo, la razón ha quedado adscrita a formas estructuradas del pensamiento lógico y científico, muy especialmente al ámbito histórico de Occidente, influjo cultural bajo el cual lo plástico ha sido principalmente atribuido a los productos más espontáneos, aleatorios y subjetivos de la expresión artística. En consecuencia, desde esta general óptica disyuntiva,

ambos se perfilan como conceptos aparentemente excluyentes. Sin embargo, es esta relación a primera vista antagonica la que ha propiciado alguna de las más trascendentes propuestas en las ciencias y el arte.” (MARTÍNEZ MORO, 2011: 25)

CONCLUSIÓN

Más allá de pretender ofrecer una solución válida a este conflicto, nuestro objetivo ha sido poner sobre la mesa de debate la subjetividad del propio proceder metodológico de la Ciencia, así como hacer hincapié en la necesidad de diseñar metodologías personales, en particular en aquellos proyectos de investigación en los que la creatividad artística tiene un papel principal. A este respecto, como investigadores en Bellas Artes venimos realizado un proyecto cuya metodología ha sido diseñada en función a los objetivos artísticos y creativos que pretendemos alcanzar. Nuestro proyecto lleva por título: *Interpolaciones de la creación digital en el campo del Arte Gráfico (una aportación artística a partir del análisis global)*. En él, desgranamos conceptos relacionados con la visualización de datos provenientes del entorno digital y la posibilidad de dotar esta información numérica de las sutilezas propias de las Artes Gráficas tradicionales.



Juan Manuel Torrado. *Silk Screen Worn#2*.
Estampa digital y serigrafía, 76x102 cm., 2013.

Se trata de una serie de obras gráficas realizadas mediante la captura de videos a través de Internet, dicho material posteriormente tratado mediante programas informáticos diseñados a tal efecto con Processing. La obra explora las posibilidades de lograr una obra plástica de forma totalmente automatizada, con la mínima participación posible de la mano del artista, razonando si esta forma de proceder nos puede llevar a hablar de una estética propia o genuina de lo digital en el arte.

De tal forma, en nuestra metodología hemos otorgado un papel fundamental a la generación de imágenes como punto de partida para profundizar en su naturaleza. Entendemos que para lograr nuestro propósito se hace necesaria una imbricación y retroalimentación entre el desarrollo teórico y la experimentación plástica. Las diversas problemáticas que nos planteamos en nuestro proyecto son afrontadas como estrategias de creación plástica. Así, la creación de imágenes mediante el diseño de programas informáticos desempeña un papel fundamental en nuestra metodología científica, además de ser finalidad y producto de nuestra investigación. No profundizaremos más en este punto, pues como venimos defendiendo, toda metodología debe ser adaptada a cada caso en particular y, por tanto, no permite una aplicación universalizada.

FUENTES DOCUMENTALES

- CUEVAS MARTÍN, José (2007). *Fotografía y conocimiento. La fotografía y la ciencia: Desde los orígenes hasta 1927*. Madrid: Editorial complutense.
- DE FELIPE, Javier (2005). "Cajal y sus dibujos: ciencia y arte". En: *Arte y neurología*. Capítulo 18, pp. 213-230. Madrid: Editorial Saned.
- ECO, Umberto (2010). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- FLUSSER, Vilém (2009). *Una filosofía de la fotografía*. Madrid: Síntesis.
- GUASCH, Anna María (2013). *Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Akal.
- HEMPEL, Carl G. (1980). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Madrid: Alianza.
- HUERTA WONG, Juan Enrique (2006). *Diez mitos acerca de la producción de una tesis*. [en línea]. <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/Diez%20mitos%20acerca%20de%20la%20produccion%20de%20una%20tesis.pdf> [fecha de última consulta: 22-02-2017].
- IVINS, William M. et BERAMENDI, Justo G. (1975). *Imagen impresa y conocimiento: Análisis de la imagen prefotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍNEZ MORO, JuN (2011). *Crítica de la razón plástica. Método y materialidad en el arte moderno y contemporáneo*. Gijón: Ediciones Trea.
- SKRJANEC, Breda (2004). *Enfoque múltiples*. En: *Inter(medios) La matriz intangible*. (Ed.) SOLER, A. et KASTRO, Kiko. Pp. 52-58. Vigo: Universidad de Vigo.

**LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
Y SU APLICACIÓN SOCIAL:
CREACIÓN, DENUNCIA E IDENTIDAD**

**Yassine Chouati
Universidad de Sevilla
chouati_paint@hotmail.fr**

INTRODUCCIÓN

Sentirse ajeno al mundo, desorientado, como un niño abandonado, es la sensación que experimentamos todos los que abandonamos nuestros países de origen para vivir tras otras fronteras. Cuando la pregunta ¿de dónde eres? se repite tanto; cuando te esfuerzas en identificarte para evitar entrar en detalles o cuando te conviertes en turista en el país de tu infancia, en un extraño, donde nadie te reconoce, nadie te espera, nada es igual, la familia, los recuerdos, el acento, la actitud; cuando te esfuerzas en hablar con el acento de la tierra, sin confusión lingüística; o cuando estando ya asentado en tu país de adopción te llaman inmigrante, “moro”, “negrata” o, en el mejor de los casos, cuando te dicen “vosotros sois...” la pregunta que me planteo a menudo es ¿nosotros quiénes somos? Los marroquíes, los senegaleses, los sirios, los chinos, los nigerianos, los mexicanos, los peruanos, etc. ¿Quiénes somos?

La única certeza que tengo es que el término “vosotros” no está dirigido a individuos occidentales de piel blanca. Los términos empleados por los ciudadanos sobre los individuos que migran de un país a otro son cada vez menos claros y por lo tanto más susceptibles de ser manipulados por los *mass medias*. Si se pregunta a un ciudadano español sobre la aceptación de los ciudadanos extranjeros, la probabilidad de una respuesta negativa o, al menos, dudosa es elevada.

Este es el sentir que experimento a diario como artista- e investigador expatriado en Europa. Procedente de Tánger, la ciudad que más sufrió las consecuencias de los Años de Plomo del régimen de Hassan II, me vi forzado a abandonar mi país debido a la precaria situación socio-económica y a la falta de derechos tan básicos como el de la libertad de expresión. Para visualizar esta investigación desde un ángulo biográfico pero informado, he de tener muy presente la actualidad, procurando reflexionar sobre los motivos que se esconden tras la avalancha migratoria que está teniendo lugar en este espacio común que denominamos Mediterráneo, lo cual, obviamente, estará sometido a mi particular juicio crítico.

1. LA PERCEPCIÓN DEL OTRO DESCONOCIDO, RECHAZO Y CRISIS DE IDENTIDAD

En consecuencia, a falta de ideas creativas para fomentar el pluralismo cultural o combatir la creación de guetos sociales, muchos políticos prefieren la peligrosa retórica de proteger la “identidad”, defender “valores occidentales” o imponer limitaciones estrictas a forasteros, utilizando como camuflaje la excusa de las nuevas leyes de seguridad para combatir al terrorismo. Así, los términos del debate generalmente se reducen a una distinción entre entidades: “nosotros, los occidentales” y “ellos”. Desafortunadamente estos argumentos, que antaño eran exclusivos de los partidos de extrema derecha, hoy en día han encontrado lugar en la mayor parte de las formaciones políticas conservadoras de Europa.

A nivel educativo esto se ve plasmado en el rechazo hacia “el otro desconocido”. Recuerdo mi primera experiencia en un instituto situado en la barriada del Polígono Sur de Sevilla,

una zona deprimida donde residen numerosas familias gitanas. Al entrar por primera vez a la clase donde iba a realizar unas prácticas noté enseguida las miradas de extrañeza y miedo por parte de los alumnos. Rompiendo ese momento de absoluto silencio, conmemoro aquella primera pregunta -que, por otra parte, ya predecía en el camino y a la cual iba preparado para responder-. “¿Moro?”, dijo un alumno. Mi respuesta fue, “sí soy un moro” e, insistiendo en la pregunta del estudiante, continué “¿y qué pasa con que sea moro?”. Mi interlocutor me respondió educadamente: “Los moros matan, lanzan bombas”. A ello le devolví la pregunta, “¿y tú? ¿eres gitano, verdad? ¿acaso robas o matas?”. El chico, asombrado, se apresuró a decir “no, no, no, qué va, no todos los gitanos hacen eso”, y automáticamente comprendió lo absurdo de esa clase de igualaciones.

No obstante, esa pregunta inocente me hizo comprender el desprecio que sienten aquellos que, procediendo de otros continentes, se asientan en Europa. A menudo se les da a entender que, por muchos años que lleven viviendo en su lugar de adopción, antes de ser españoles, franceses o británicos seguirán siendo árabes, asiáticos o musulmanes. Para estos individuos marginados socialmente, esa desvinculación con parte de su identidad (la occidental) puede conducirles a un sentimiento de desarraigo y odio hacia todo lo relacionado con los valores occidentales ¿cómo no les van a seducir los discursos literalistas o radicales que les explican que son rechazados por lo que son y que no hay otro camino que el de la confrontación de identidades y civilizaciones?

Tal y como fórmula Edward Said en su libro *Orientalismo* (SAID, 1978), históricamente, desde Occidente se ha tendido a pensar en el Mundo Árabe de forma simplificada y, a menudo, estereotipada. La pintura orientalista del s.XIX o los roles cinematográficos que tradicionalmente se han asociado al mundo árabe han contribuido a construir una mirada reduccionista en cuanto a la percepción de lo árabe. En la actualidad a los tópicos de antaño se unen otros nuevos, producto de los hechos y actos terroristas acontecidos desde 2011 en todo el mundo. A causa de ello la percepción de lo árabe se ha visto rodeada de un halo de miedo y rechazo que, con frecuencia, remite a los movimientos religiosos radicales; así, dicho de manera coloquial, todo “se mete dentro del mismo saco”, sin distinción real entre las distintas condiciones sociales y religiosas existentes en los territorios árabes, la inmensa mayoría alejadas de radicalismos.

Nos encontramos por lo tanto ante una realidad, la del mundo árabe, que desde el punto de vista occidental suele presentarse tergiversada y confusa y que, desde la perspectiva oriental, tampoco suele mostrarse de forma clara. Precisamente, nuestra investigación surge de la necesidad de cambiar los tópicos contemporáneos que circulan en torno a la situación árabe pues, como artista marroquí expatriado en Europa desde hace más de ocho años, tengo el convencimiento de que el arte es una herramienta para el cambio social enormemente eficaz.

En consecuencia, con nuestra investigación pretendemos aportar una visión alternativa del mundo árabe; una visión que estará construida desde la libertad que confiere la creación artística y que tendrá por objetivo trascender las ideas preconcebidas y los prejuicios que determinan la percepción e interpretación del Mundo Árabe en la actualidad. Así, basándonos en

la universalidad del lenguaje plástico y visual, perseguimos interrelacionar los discursos de aquellos artistas árabes que actualmente trabajan en Europa desde un posicionamiento observacional sobre la situación socio-política de sus países de origen. Confiamos así en que el valor que posee el arte como transmisor de ideas y en el potencial que reside en la imagen como forma de traspasar la barrera del idioma.

2. LA EXPERIENCIA VITAL COMO GENERADORA DEL DISCURSO ARTÍSTICO

Para comprender el contexto de esta investigación que presentamos ha de tenerse muy presente la irresoluble relación que existe entre la experiencia vital del sujeto artista y sus intereses como investigador. Un buen ejemplo de este género de creadores serían los propios artistas árabes expatriados, quienes habitualmente combinan sus identidades de origen con aquellas circunstancias que han ido encontrando a lo largo de sus vidas, lo que además alinean con su propio discurso artístico. Un caso concreto sería el de Adel Abidin, nacido en Bagdad (Irak) en 1973, quien vive y trabaja en Helsinki (Finlandia), donde emigró hace más de trece años huyendo de la guerra y la represión en Irak. Como artista, Abidin ha mantenido siempre una actitud lúcida, no exenta de crítica, tanto en el análisis de lo sucedido en su país de origen como en el de su país de adopción, desarrollando su trabajo, principalmente, dentro del campo del vídeo y la videoinstalación.

Como es sabido, en el caso de Bagdad el poder político y militar estuvo concentrado en la figura de Saddam Hussein desde 1979 hasta 2003, año, precisamente, en el que Abidin abandonó su ciudad. Y es que, tras la guerra liderada por Estados Unidos contra su país, Irak se convirtió en una nación en ruinas. Testimonio de lo sucedido allí da, precisamente, el trabajo de Abidin. Es más, el propio artista cuenta en *Memorial*, una obra realizada en 2009, cómo fue testigo de la destrucción de su ciudad cuando apenas contaba diecisiete años de edad: “Ese día [el tercer día del bombardeo de Bagdad en 1991] me enteré de que las fuerzas aéreas estadounidenses habían bombardeado el puente Al-Jumhuriyya, uno de mis puentes favoritos en la ciudad. El puente - ubicado en el corazón del centro de Bagdad - es el puente más importante y con frecuencia usado, que une las dos orillas del río Tigris”³. Esta obra es, a nuestro parecer, un claro resumen emocional de la situación en la que se encuentra el artista árabe expatriado como observador *offside* de lo que está sucediendo en su país de procedencia. A este respecto, en la obra de estos artistas desplazados, como se puede intuir, la experiencia personal y el recuerdo de sus orígenes está presente en gran parte de sus obras.

De hecho, por lo general, en la producción de estos artistas se hace referencia continuada a temas de contenido social y político, trabajados principalmente a partir de metáforas visuales. Esta fórmula de mensajes codificados que buscan principalmente generar una interacción con el espectador, se hacía muy patente en la exposición titulada *Entre tierra y mar*, la cual tuvo lugar en la galería Selma Feriani (Sidi Bou Said, Túnez) en el año 2013. En ella se exhibieron

³ Adel Abidin, *Memorial*, Video instalación . Duración : 00'02'56 min. (Bucle). Palabras extraídas del video.

diversas obras de la artista franco-argelina Zineb Sedira, una de las figuras claves del arte contemporáneo árabe de la diáspora. Durante los últimos quince años, Zineb Sedira ha enriquecido el debate en torno al papel que ha venido jugando el arte árabe en la modernidad y en relación al mundo de la creación contemporánea en Occidente, contribuyendo a la concienciación sobre el valor de la-experiencia artística, tanto en Argelia como en sus países vecinos. Como ciudadana argelina nacida en Francia y criada en el limbo de dos identidades paralelas, su obra gira entorno a la memoria y su transmisión, y para ello recurre al uso de retratos, paisajes y material de archivo. De entre todas las obras que se expusieron quisiéramos destacar la instalación titulada *Decline of a Journey II* (2010), donde Sedira reproduce, mediante doce cajas de luz, imágenes de un cementerio de vehículos de transporte, todos ellos inmóviles y abandonados. Según la artista, esos vehículos parecen haber encontrado en el lugar donde fueron aparcados por última vez, un hogar eterno donde su razón de ser y el final de su existencia coexisten. *Decline of a Journey*, como serie fotográfica, se realizó en Nouadhibou (Mauritania) en un hábitat natural donde cada año hacen su parada migratoria numerosas aves exóticas y que también es el destino de numerosas personas en riesgo de acabar engrosando las cifras de inmigración ilegal. El negocio marítimo ha convertido este rico ecosistema en un desastre ambiental y en un vertedero de residuos, donde las comunidades locales han desarrollado economías paralelas que responden a la demanda mundial de metales. Mediante esta obra instalativa Sedira pretende dialogar con el espectador, mostrándole el camino que siguen muchos de los aspirantes a alcanzar el continente europeo. Usa su investigación artística, en definitiva, como medio de concienciación social.

Ese potencial narrativo que brota de la producción de los artistas árabes expatriados, es el mismo detectado por el filósofo y semiólogo francés Roland Barthes. Según observa Barthes en *Introducción al análisis estructural de los relatos* (BARTHES, 1977), el uso metafórico para contar cosas tiene relación directa con el relato. De hecho, muchos de los artistas a los que nos estamos refiriendo hacen uso de la metáfora para contar aquello que desean trasladar con un enfoque muy similar al que describe Barthes. Cabe destacar que para Barthes el sentido de la obra no se encuentra en la intención del autor sino en la interpretación que de ella hace el lector; esto es, la razón de ser de una obra va más allá del mero hecho de transmitir el mensaje previsto por el artista, sino que, según él, el autor deja de ser propietario del mensaje en el momento en que su obra es leída o interpretada por otro. Así, cada lector enriquece la experiencia artística creando nuevas lecturas, haciendo suyo el mensaje.

Siguiendo estos conceptos que formula Barthes, se presenta como aportación artística personal la serie fotográfica *Palomares* (véase la aportación artística personal, punto 4). En ella aparecen espacios abandonados que remiten a mi historia personal con el Mediterráneo y a la vez hacen alusión al desgaste de mis recuerdos, a cómo las imágenes que conservo en mi memoria poco a poco se van haciendo más borrosas. Más allá de la veracidad de los elementos fotografiados, *Palomares* habla de esa doble identidad que experimento a diario al estar unido a dos realidades tan distintas como es la de mi país natal, Marruecos, y a España.

3. LA NOSTALGIA DEL EXPATRIADO COMO ESTRATEGIA NARRATIVA

En la obra del artista árabe expatriado como, es mi caso, existe una constante alusión a “*la orilla Sur*” del Mediterráneo y a esas múltiples imágenes mnemónicas a las que refiere el sociólogo palestino de fama internacional, antiguo profesor de la Universidad de Harvard, Edward Said, a quien ya nos hemos referido, en su libro sobre Palestina, *After the last Sky* (1998). Para Said tener una conciencia expatriada y una relación problemática con un hogar perdido ayuda a modelar la disposición crítica de la persona emigrada. Esto lo vemos claramente en la obra de la artista palestina Mona Hatoum, nacida en Líbano, quien actualmente vive y trabaja entre Londres y Berlín. Hatoum es otro de los pilares del arte contemporáneo árabe de la diáspora. Reconocida en el panorama internacional, su obra está marcada por el sentimiento de pérdida y desorientación que trae consigo el exilio. En 2009 Hatoum presenta por primera vez su obra *Hot Spot III*⁴, en el marco 53^a Bienal de Venecia, un globo terráqueo de más de dos metros de diámetro, construido con acero inoxidable y tubos luminosos rojos, como objeto de reflexión. Con esta obra Hatoum ofrece al público una reflexión personal en cuanto a la idea la globalización que bien podría relacionarse con los planteamientos que desarrolla Zygmunt Bauman en su libro *Modernidad Líquida* (2000). Según la artista los puntos calientes no se limitan a algunas zonas fronterizas en litigio, donde los conflictos se enquistan, como en Oriente Próximo, Afganistán, África o Asia; para ella el mundo entero está constantemente atrapado en la guerra y la agitación. En efecto, ¿cómo podemos silenciar el *Nakba*⁵ de los palestinos, cuando millones de individuos, entre junio de 1946 y mayo de 1948, se vieron obligados a abandonar sus hogares para refugiarse en los países vecinos? ¿*Los años de plomo* en Marruecos en periodo del régimen de Hassan II? ¿Lo acaecido en la guerra civil argelina en los años 90? ¿El post 11 de septiembre como legitimación de los desastres de la guerra de Iraq? o actualmente ¿cómo no hablar de las consecuencias de la *Primavera árabe*, de todas las víctimas que se cobró y de los miles de refugiados sin techo que tuvieron que huir a causa de las represiones posteriores? La pregunta sustancial es ¿existe una *Primavera “artística” árabe* en paralelo? ¿Qué papel desempeña el artista árabe expatriado? Y esa es también la cuestión de la que parte la investigación sobre la que estamos hablando. Pues nosotros, como el filósofo iraní Ramin Jahanbegloo, también creemos que: “(...) *El exilio, como la vida, empieza con dolor pero evoluciona hacia una sensación de libertad y de libertad de creación. En lugar de ser una forma de reconstruir intercultural no pretende sólo crear un lugar de santuario, cura y transformación, sino también establecer un diálogo entre lo universal y lo particular. En este diálogo, un alma exiliada puede vincularse con el sufrimiento de otra persona y experimentarlo.*” (Jahanbegloo, 2011: 128). Esta libertad creativa a la que hace referencia Jahanbegloo es la que proporciona Europa para esta nueva generación de artistas árabes de la diáspora. Hace que el artista desarrolle una identidad distinta a aquella que le definió en el pasado

4 Mona Hatoum, *Hot Spot III*, 53^a Bienal de Venecia 2009, tubo de neón , 234 x 223 x 223 cm.

5 En mayo de 1948 tras la implantación del estado de Israel, comienza la mayor limpieza étnica de nuestros tiempos donde el 78% de los palestinos fueron expulsados de sus hogares. Este hecho fue conocido como Al Nakba (desastre en árabe).

y acentúa una empatía post-universal, lejos de los límites territoriales de un estado nación. De este modo la identidad de un creador forastero como es mi caso, más allá de estar fija en un carácter nacional, es más fluida y móvil, más propensa a cambiar.

4. APORTACIÓN ARTÍSTICA PERSONAL

Palomares es una serie fotográfica concebida como una metáfora visual y construida a partir de imágenes fotográficas tomadas en el edificio de una base de investigación estadounidense abandonada a mediados del siglo pasado, en las afueras de Tánger (norte de Marruecos). Un edificio ahora ya solo habitado por palomas.

La intención al realizar esta serie fue reemplazar el concepto imagen/ documento por otro de carácter personal, introspectivo, relacionado con la experiencia del “viaje” y su relación con la “memoria”. Más allá de la veracidad de los elementos representados, *Palomares* nos adentra en el proceso de transformación del individuo expatriado, remitiendo, mediante imágenes borrosas, a esa indefinición que poseen los recuerdos cuando, con el tiempo, van perdiendo nitidez. Es una excusa para contar o elaborar una narrativa. Así, el discurso se construye en base a la creación de paralelismos con cosas aparentemente opuestas; usando una estrategia similar a la empleada por Roland Barthes en *La Cámara Lúcida* cuando usa la imagen de su madre como excusa para definir su postura (en cuanto a la veracidad de la imagen como condición ligada al tiempo y a su vez a la muerte). Según Barthes una imagen fotográfica que busca acercarse a la verdad es una imagen muerta, ya que está unida al tiempo y al contexto en el cual se ha registrado. Tampoco, a mi parecer, existe la objetividad en la imagen fotográfica, ya que el sujeto que la genera está condicionado por su experiencia vital. *Palomares* plantea modificar la finalidad de la obra fotográfica, abriendo su función documental a una lectura infinita. Esto no sería posible sin alterar la idea de la narrativa como proceso lógico; es decir, sin aplicar la fórmula que propone Barthes cuando distingue entre “lo obvio” y “lo obtuso” para provocar un ejercicio participativo, donde el receptor se encuentra frente a dos niveles de lecturas, “básica” y “profunda”. La primera lectura se limitaría a los aspectos formales, mientras la segunda estaría relacionada con la elaboración de un discurso personal.



Yassine Chouati, *Palomares 2*, 2016.

Fotografía sobre papel, dimensiones variables, edición limitada de 20.



Yassine Chouati, *Dentro y fuera*, 2016.

Fotografía sobre papel, dimensiones variables, edición limitada de 20



Yassine Chouati, *Dentro y fuera*, 2016.

Fotografía sobre papel, dimensiones variables, edición limitada de 20.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos analizado el desarrollo discursivo del artista árabe expatriado desde un ángulo introspectivo, enfatizando su papel como artista e investigador que se presenta como altavoz de la realidad árabe en el corazón del mundo Occidental y reivindicando el valor que posee la visión que nos proporciona sobre dicha realidad, pues se trata de una visión crítica, alejada de los clichés que habitualmente ofrecen los *mass media*.

El inquietante nivel de conflictividad que actualmente presenta la mayoría de los países del Norte de África y Próximo Oriente -especialmente aquellos que bordean el Mediterráneo- se ha convertido, sin duda, en objeto de reflexión principal para una gran parte de los artistas árabes radicados en Europa. En este continente han encontrado la distancia y las condiciones de seguridad y trabajo necesarias como para poder comprometerse con la denuncia de los mismos sucesos y situaciones que les llevaron a ellos a marcharse de sus respectivos países natales. Un hecho que hemos podido constatar a través de la obra de Adel Abidin, Zineb Sedira, Mona Hatoum y finalmente también con la obra artística personal. Una problemática que, desgraciadamente, ocupa a otros muchos creadores árabes y sobre la que también están trabajando pensadores desde ámbitos muy distintos al de las Bellas Artes.

Nuestra intención ha sido adentrarnos en el proceso creativo de esta nueva generación de artistas árabes para comprender los mecanismos discursivos que emplean en sus trabajos. La posición de un exiliado consiste, como bien dice el Georges Didi-Huberman, en “(...) *situarse dos veces, por lo menos sobre los dos frentes que conlleva toda posición, puesto que toda posición es, fatalmente, relativa. Por ejemplo, se trata de afrontar algo; pero también debemos contar con todo aquello*

de lo que nos aportamos, el fuera-de-campo que existe detrás de nosotros, que quizás negamos pero que en gran parte condiciona nuestro movimiento, por lo tanto nuestra posición. (...)” (DIDI-HUBERMAN, 2007: 11). Estos artistas se encuentran en una posición compleja y delicada, lo que se refleja en la producción de todos ellos, igualmente compleja -por lo difícil de hacer comprender los temas sobre los que trabajan- y delicada -por la sensibilidad que requiere el tratamiento de dichos temas-. Aspectos que sin duda están relacionados con el uso que hacen de la metáfora y con ese *tercer nivel* de sentido⁶ que formula Roland Barthes en *Lo obvio y lo obtuso* (1986).

En cuanto al proceso de realización de esta comunicación, hemos querido establecer cuatro apartados: una parte dedicada al estudio del contexto sociopolítico y cultural que experimenta el artista árabe expatriado y a cómo éste afecta a su identidad; otra parte destinada a observar cómo su vida se refleja en las estrategias creativas que sigue; para, a continuación, poner de relevancia la importancia que adquiere la narración, siempre vinculada con sus experiencias; y por último, ejemplificando lo dicho con aportaciones artísticas personales. Cuatro partes que, con independencia de su naturaleza teórica o práctica, se interrelacionan entre sí completando el sentido de lo que deseamos decir y, del mismo modo, entendemos, podría suceder en cualquier otro tipo de investigación artística que se emprendiera en el contexto universitario desde las Bellas Artes. A nuestro modo de ver es precisamente esa variedad de informaciones y de formas de reflexión lo que enriquece la visión que pueda aportar un artista al conocimiento como investigador respecto a la de investigadores procedentes de otras áreas del saber.

FUENTES DOCUMENTALES

- BAUMAN, Zygmunt (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Edición Paidós Ibérica.
- BOYER DE LATOUR, Pierre (2012). “Monde arabe, les artistes font le printemps”. En: *Figaro.fr* [en línea]. <<http://madame.lefigaro.fr/art-de-vivre/monde-arabe-artistes-font-printemps-290112-212715>> [fecha de última consulta: 20/01/2016]
- BRECHT, Bertolt (1994). *Diálogos de Refugiados*. Madrid: Edición Alianza.
- CHOCAS, Viviane et DE BUCHET Valery (2016). “Pourquoi les fanatiques religieux saccagent-ils l’art?”. En: *Figaro.fr* [en línea]. <<http://madame.lefigaro.fr/societe/pourquoi-les-fanatiques-religieux-saccagent-ils-lart-190216-112744>> [fecha de última consulta: 20/01/2017]

⁶Aquí Barthes plantea la existencia de tres niveles de sentido en cualquier forma de expresión, especialmente la cinematográfica. Para explicar esos tres niveles Barthes se apoya en el análisis de algunos fotogramas extraídos de las películas del director de cine Serguéi M. Eisenstein como ejemplo. A través de ellas observa que puede distinguirse un *primer nivel* de sentido que denomina de *comunicación* y que es eminentemente informativo; un *segundo nivel* de *significación* que conlleva “lo obvio”, pues aquí el artista introduce símbolos de forma intencionada, pensando en su posible identificación por parte del espectador; y un *tercer nivel* de *significancia* que identifica como “lo obtuso”, por su suplementariedad, pues es algo que el espectador percibe pero que no posee un significado intencional, por lo que contribuye a abrir el campo de la comprensión infinitamente.

- CLAVEZ, Bertrand (2003). "1962-2002, quarante ans de Fluxus". En: *Critique d'art*. Año 13, número 21. París: Centre Pompidou. [en línea]. <<https://critiquedart.revues.org/1881>> [fecha de última consulta: 10-2-2017].
- DAKHLIA, Jocelyne et DEPAULE, Jean-Charles (2006). *Créations artistiques contemporaines en pays d'Islam: des arts en tensions*. París: Kimé.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2007). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- LORENTE LORENTE, Jesús Pedro (2014). "Videoartistas árabes, militantes de una cultura global". En *AACADigital, Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, nº. 29. [en línea]. <<http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1034&idrevista=36>>
- MAALOUF, Amin (1999) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAALOUF, Amin (2014). *Los desorientados*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAFFESOLI, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Edición Paidós.
- MAFFESOLI, Michel (1997). *La transfiguration du politique*. París: Edición Grasset.
- MCLUHAN, Marshall (2009). *Comprender los medios de comunicación, las extensiones del ser humano*. Barcelona: Edición Paidós.
- MILLIARD, C. (2013) "We Are All at War: Adel Abdessemed Explores the Dark Side at David Zwirner". En: *Blouinartinfo* [en línea]. <<http://www.blouinartinfo.com/news/story/867575/we-are-all-at-war-adel-abdessemed-explores-the-dark-side-at>> [fecha de última consulta: 20/01/2017]
- SAID, Edward (1978). *Orientalism*. Nueva York: Pantheon Books.
[fecha de última consulta: 10-12-2016].

SOBRE UNA METODOLOGÍA COMPARTIDA: LA INVASIÓN DEL OTRO

María Rocío González
Universidad de Sevilla
gonzalezpalaciosmrocio@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Una idea recurrente que prolifera en las mentes desde el pasado siglo es que, la creación artística, se encuentra representada por un único creador –individual–, que ejerce su labor en la soledad del estudio. Esta imagen prototípica invade la historia del arte desde una visión romántica del artista bohemio. Un buen ejemplo sería la obra titulada *El taller del pintor* (1854-1855) del artista francés y máximo exponente del realismo, Gustave Courbet en la que observamos una escena dividida en tres partes: a la derecha, los mecenas; a la izquierda, el pueblo; y en el centro, el pintor y su modelo, núcleo de la representación. Esta idea sublime en la que las musas descienden iluminando la mente del creador como si éste hubiese sido tocado por una divinidad, trasciende hasta nuestros días. Posiblemente, ésta sea una reminiscencia de la Magna Grecia; época en la que se pensaba que, el poeta, el pintor, el escultor y el hacedor de ideas en general, se encontraba más cerca de la divinidad que del propio pueblo. La musa sirve de hilo conductor entre el creador y lo divino.

La concepción del artista solitario es entendida como una visión romántica de la idea del arte, hoy no sólo extendida sino fomentada por el sistema capitalista y la necesidad de conceder valor al individuo. Sin embargo, nos apoyamos en las palabras del escritor y filósofo español Ortega y Gasset (Madrid, 1883) para defender una idea que va a imbricar nuestro análisis acerca del enfrentamiento que muchas veces ocurre entre yoidad y otredad, lo que aquí hemos titulado *La invasión del Otro*. Nos explica Ortega y Gasset que todas las ideas encuentran su origen en una anterior y nos lo ejemplifica a través de un supuesto hipotético protagonizado por lo que el autor denomina *las nuevas generaciones*: “Pues una cosa muy graciosa que he visto, acontece, con intensidad y frecuencia crecientes, en las nuevas generaciones, hasta el punto de haberme quedado atónito muchas veces: que el joven actual cuando nos lee y logramos hacerle entender algo ‘cree en seguida que se le ha ocurrido a él la idea’. Como el escritor, si lo es de verdad, parece «plagiar» al lector, este lector petulante de hoy cree en serio que es él el verdadero autor” (ORTEGA Y GASSET, 1989: 63). Asimismo, esta idea se subraya cuando afirma que “(...) no parece haber habido ninguna filosofía que comience de nuevo, sino que todas han brotado partiendo de las anteriores.” (ORTEGA Y GASSET, 1989: 16-17)

En sentido formal, nada es nuevo, toda idea tiene su origen en un planteamiento anterior, por vago que éste sea; esto no quiere decir que la creación, la investigación o las ideas resulten de un reciclaje indefinido de lo que anteriormente ya se ha puesto de manifiesto, se trata más bien de una reflexión a la que se le incorpora un nuevo enfoque, completando lo anterior. Unas veces nuestra aportación puede modificar el sentido de la idea que escogemos de base, otras, la visión que arrojamamos sobre un cuestionamiento no esclarece todas las incógnitas, entendiéndose como un avance circunstancial o poco relevante. Sea como fuere, nuestro interés no reside en el valor de una aportación sino en que toda hipótesis parte de un avance anterior. Esta idea se aplica, por supuesto, a la investigación en Bellas Artes y, en efecto, a la creación artística en general. Puede, sin embargo, resultar conflictivo pues, sobre todo en las Artes, su valor parece residir en la originalidad del producto o lo innovador que éste resulta. La paradoja habita en la predisposición que siente el autor para disponer de una creación ajena y apropiársela.

En esencia, no conocemos obra de arte que haya surgido de la nada, al menos no categóricamente, en la creación contemporánea. De hecho, las propuestas más comunes del último siglo consisten en el aprovechamiento de fórmulas anteriores, de las que el autor se retroalimenta y sirve de catalizador a la hora de componer su imaginario. Salvador Dalí puede servirnos de ejemplo, pues le dio forma física a las ideas, esencialmente abstractas, de Sigmund Freud, con su obra *Venus de Milo con cajones*⁷ (1936). Donde muestra que el hombre moderno esconde los entresijos del Ser y sólo el psicoanálisis es capaz de entenderlos y organizarlos.

El Otro, es un desconocido con el que cohabitamos, se manifiesta constantemente. Presente y siempre ausente, el Otro es para nosotros una suerte de verdad que alcanza todos los rincones del mundo y de la memoria, sacudiendo las mentes de todos los hombres; porque el Otro se siente capaz de cuestionarnos. Un hombre solitario diría que el Otro nos acecha, cuando todos somos esencialmente “los otros de nosotros mismos” –como muy lucidamente dijo Mèlich–, porque si bien Freud nos decía que el primer Otro es siempre nuestra madre (Cfr. FREUD, 1992: 24), en segundo lugar, es a nuestro reflejo al que podemos concederle la categoría de Otro. Debemos citar aquí al escritor y filósofo Joan-Carles Mèlich (Barcelona, 1961) que describe la alteridad con palabras sinceras y acertadas:

“Me interpela una alteridad porque hay otro fuera de mí, delante de mí, no sólo al lado o conmigo, sino frente a mí, un otro singular, con un nombre propio, un otro que, en su singularidad me encara, que me cuestiona y me reclama, un otro que apela a mi ser, a mi lenguaje y a mis decisiones, a mis proyectos y a mis sueños soñados despierto y que desvela mi mala conciencia porque nunca podré saber si lo que él espera de mí es lo que soy capaz de ofrecerle, de darle, de regalarle. Y ese otro singular, que no representa ningún universal, que no habla en nombre de una ley universal sino en nombre propio, y se dirige a mí, sólo a mí, a un singular que también es un nombre propio, ese otro provoca que yo nunca pueda ser un yo compacto, terminado, fijo, inmóvil, seguro de mis pensamientos, de mis decisiones, porque jamás tendré las cuentas claras conmigo mismo ni, por supuesto, con él, jamás le atenderé suficientemente, adecuadamente, jamás podré dormir tranquilo.” (MÈLICH, 2010: 12-13)

El propósito de esta reflexión se centra en el individuo creador-investigador y en aquellos cuestionamientos que se derivan del trabajo en solitario, donde éste se sirve del imaginario colectivo para la elaboración de sus aportaciones. Nos preguntamos sobre cómo el Otro se inmiscuye en la creación y en la investigación en Bellas Artes, esta idea constituirá la piedra

⁷ *Venus de Milo con cajones* de Salvador Dalí (Figueras, 1904) reproduce en yeso la estatua griega de la Venus de Milo a la que añade cajones de piel. La obra también se encuentra inspirada en la novela *La Venus de las pieles* de Leopold von Sacher-Masoch (Ucrania, 1836). Información disponible en la web de Guggenheim Bilbao. Enlace: <https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/cosas-del-surrealismo/attachment/salvador-dali-venus-de-milo-con-cajones-venus-de-milo-aux-tiroirs/> [Consultado: 31/03/2017].

angular de nuestro análisis, desde la perspectiva de un individuo que, todavía, no ha experimentado el encuentro⁸.

1. EXPERIMENTANDO LA REALIDAD DEL OTRO: CONCORDIA Y DISCORDIA

Hemos podido comprobar que la problemática del Otro no sólo suscita interés en la pareja artística, esta aproximación también ha trascendido a la creación individual. El artista solitario se apodera del conflicto entre semejantes para hacer de él núcleo de sus obras. No es extraño, puesto que las relaciones con el prójimo son tan complejas que despiertan en el creador una inexorable fascinación. La manifestación del Otro en la creación artística puede abordarse desde múltiples ópticas, sin embargo, aquí dividimos nuestro discurso en dos enfoques principales. De una parte, la convivencia con el Otro, una visión identificada con la concordia. De otra, la destrucción del Otro, vivir en discordia ante la posibilidad de que existe una otredad que me cuestione como individuo.

El nacimiento de gemelos es visto como un acontecimiento inusual que despierta un interés casi místico. Esta idea viene motivada por el hecho de que dos hermanos sean físicamente tan parecidos que ni sus propios familiares tengan la capacidad de distinguirlos. La evolución de la concepción del Otro ha marcado un antes y un después en la manera de percibir la figura del gemelo. El hombre griego, como paradigma de una cultura que convive con los cuentos, fábulas y la tradición de su mitología, nos es útil para nuestro desarrollo en la medida en que, éste, no conoce ni llega a plantearse la problemática del Otro⁹, sin embargo, dedica atención a la imagen del gemelo. Así pues, al no plantearse el conflicto respecto a la idea del Otro, al no representar una amenaza, las figuras gemelas se erigían –en la antigua Grecia– en la más absoluta concordia. Ejemplo de ello es Anfión y Zeto, reyes de Tebas o los inseparables Castor y Polux, hoy conocidos bajo el signo de Géminis.

El transcurso del tiempo parece haberse llevado consigo el concilio preexistente entre congéneres. El artista que vive en soledad se pregunta acerca de estas relaciones y pone de relieve su finitud, subrayando la delgada línea que separa la fraternidad de la guerra. Y es que, el papel que juega la pareja –en este caso, compuesta por dos hermanos– en la creación artística, es de una hostilidad escalofriante. Miguel de Unamuno (Bilbao, 1864), perteneciente a la Generación del 98, elabora con gran capacidad descriptiva en su obra de teatro titulada *El Otro*, el deseo de supresión.

⁸ Con “la ausencia del encuentro” hacemos referencia a la hipótesis de que un sujeto creativo construya sus ideas en solitario, alejado de la posibilidad de crear en equipo como, sin embargo, sí desarrolla mi compañera Sara Ramírez Domínguez en su artículo titulado *Sobre una metodología compartida: la experiencia del diálogo* –presentado para simposio–.

⁹ Como bien apuntará Pedro Laín Entralgo en su obra *Teoría y realidad del Otro*.

A nivel narrativo, Unamuno teje un homicidio que acontece en el seno de una familia. Los personajes principales son Cosme y Damián Redondo, hermanos mellizos, de los cuales el lector, habiendo concluido la lectura de la obra, se verá incapaz de discernir entre el asesinado y el homicida. Unamuno nos relata las desavenencias entre los mellizos, de los cuales, uno –no sabremos quién– cegado por los celos, acabará con la vida del otro. Las incertidumbres que acompañan al lector llegan a identificarse con el protagonista –el asesino– pues en el transcurso de los acontecimientos, Cosme o bien Damián, dará cuenta de que no conoce su identidad. El personaje pierde su carácter definitorio como consecuencia de la pérdida del Otro, no distingue si es uno u otro, Cosme o Damián, intercambiando su lugar por el del asesinado. Unamuno construye una historia en la que no solo pone de relevancia la figura del Otro, sino que engrandece la unión de los mellizos como respuesta a la problemática. Cosme no puede ser Cosme sin Damián y viceversa. La clave de su propuesta reside en la necesidad de complementación, en que uno no puede ser sin Otro. A esta reflexión nos gustaría acompañar un fragmento de la obra, origen del conflicto entre los mellizos, en el que el autor ensalza el interés que representa la conjunción de las personalidades de Cosme y Damián:

“Laura: ...me encontré con dos mellizos, Cosme y Damián Redondo, tan parecidos, que no había modo de distinguirlos. ¡Dos arrebatados ambos! Enamoráronse de mí, frenéticamente, de donde nació un íntimo odio, por celo, entre ellos, un odio fraternal y entrañable. Como yo no los distinguía –ni una señal visible que los diferenciara–, no tenía por qué preferir el uno al otro, y, además, era un peligro que casándome con el uno se quedase el otro cerca...

Ernesto: ¡Haber rechazado a los dos!...

Laura: ¡Imposible! ¡Me conquistaron!” (UNAMUNO, 1975: 22).

El motivo por el que nos detenemos a analizar la doble posición del autor que se cuestiona su identidad a partir de un personaje imaginado en el que proyecta sus inquietudes, encuentra su sentido en la necesidad de reflexionar acerca de un creador individual que, sin embargo, siente atracción por la idea de otredad. Resulta paradójico que un individuo solitario se vista de los planteamientos que impulsan a un equipo o dúo colaborativo, pues mientras el primero no tiene por qué experimentar de forma directa la realidad del Otro, los segundos cohabitan en conflicto. *A priori*, podríamos decir que Unamuno concebía la alteridad en discordia, sin embargo, nuestra opinión en lo que respecta a su propuesta difiere de esta idea. Unamuno patentiza la realidad del Yo como una existencia conectada a la del Otro. La relación que plantea Unamuno se encuentra compuesta por dos personalidades individuales pero conectadas y para ello es indispensable que ambos coexistan o ambos mueran.

Traemos este ejemplo a colación porque encarna fielmente la problemática del Otro desde el interés que representa para nosotros que un creador individual –gran escritor y filósofo– haya proyectado sus pensamientos y emociones en una realidad ficticia. Unamuno ha planteado el problema con maestría, pero también llega a resolverlo, su obra se transmuta en producto, en resultado de su investigación.

Ahora, desde la perspectiva de quien lleva a cabo su trabajo, efectivamente, con Otro pero que analiza las posibilidades creativas del interés que este Otro suscita en el creador solitario, sólo cabe una pregunta: ¿quién hay frente a mí?

2. YO COMPACTO, YO TERMINADO. METODOLOGÍAS

Iniciamos este apartado fragmentando el fragmento. De la cita de Joan-Carles Mèlich podemos extraer unas líneas sensatas pero críticas en lo que concierne a nuestra existencia. Mèlich expresa con perspicacia la relación de inter-dependencia que se crea con el Otro y nos cuenta que éste es inherente al pensamiento y la filosofía del ser humano porque afirma, sin miramientos, que el hombre no está completo, no puede Ser sin el Otro: “(...) *ese otro provoca que yo nunca pueda ser un yo compacto, terminado, fijo, inmóvil, seguro de mis pensamientos, de mis decisiones, porque jamás tendré las cuentas claras conmigo mismo ni, por supuesto, con él, jamás le atenderé suficientemente, adecuadamente, jamás podré dormir tranquilo*” (MÈLICH, 2010: 12-13).

Cuando leemos esta cita de su obra *El otro de sí mismo* podemos adoptar dos posiciones contrarias: una reflexiva y otra suspicaz. ¿Qué quiere esto decir? Pues que la interpretación que se deriva del extracto escogido se presta a la libre interpretación por su carácter ensayístico. Si analizamos el inicio de la oración, el filósofo nos dice que la existencia del Otro “*provoca que yo nunca pueda ser un yo compacto...*”, sin embargo, nos preguntamos ¿no podemos existir como individuos independientes porque siempre nos toparemos con un tú circunstancial que cuestiona nuestra existencia? Asimismo, podríamos decir ¿no podemos existir como individuos independientes porque necesitamos de un tú esencial, concreto, que nos complete? Aunque ambas ideas podrían resultar acertadas, de la primera se deriva la posibilidad de que no podemos comprender nuestra existencia como elemento separado de la real circunstancia de que vivimos en coexistencia, el ser humano es, esencialmente, un animal social. Respecto a la segunda, formulamos la pregunta desde la perspectiva del hombre que demanda y que requiere la compañía del Otro; no ya un “Otro” indeterminado sino un “Tú” concreto que demarca nuestra condición de sujeto como identidad separada e independiente.

De esta forma, la primera puede entenderse como una visión negativa del encuentro con el Otro, de la segunda, con la que comulgamos, la perspectiva del encuentro se concibe como algo positivo e, incluso, pretende una necesidad del individuo ante la contingencia de reconocerse en el Otro. Sin embargo, no podemos evitar preguntarnos si Mèlich, con sus palabras, pretende lanzar la idea de que no podemos Ser, no podemos configurar la finitud de nosotros mismos como consecuencia directa de la vivencia en comunidad con el Otro. En resumen, desde este punto de vista diríamos: no puedo ser Yo porque hay Otro, una alteridad que, viviendo a mi lado, me divide, me incapacita como ente individual.

Frente a la imposibilidad de percibir la propia identidad como un “yo compacto”, según la propuesta de Mèlich, nos gustaría lanzar una reflexión acerca de esta idea, donde la respuesta viene dada por una metodología común en la creación contemporánea, cada vez más extendida y aplaudida: el apropiacionismo. Este movimiento artístico, que aquí vamos a analizar

como estrategia para la creación, es además un medio que se pone al servicio del artista-investigador, íntimamente relacionado con los planteamientos que se mencionan acerca de la otredad, la identidad individual y las artes.

Desde Marcel Duchamp (Blainville-Crevon, 1887) pasando por Andy Warhol (Pensilvania, 1928) hasta María Cañas (Sevilla, 1972) el uso del apropiacionismo ha tomado el pulso al devenir del arte contemporáneo, cuestionando el origen de la obra de arte, a sus autores y al público en general. Podríamos decir que esta tendencia es impulsada, principalmente, por el Dadaísmo y muy especialmente por Marcel Duchamp¹⁰ pero sus mayores exponentes vendrán definidos por el Pop Art con la aparición de Andy Warhol, Roy Lichtenstein o los herederos del arte Pop –Jeff Koons y Takashi Murakami, entre otros–. Este modelo creativo afecta a todas las artes, sin embargo, nos gustaría centrarnos en el panorama de la creación plástica y visual respecto al uso del apropiacionismo no ya con la intención de promover este movimiento artístico sino como una metodología en sí misma, una herramienta a disposición permanente del creador-investigador.

Acercas de esta idea nos preguntamos ¿supone el apropiacionismo el inicio de una relación con el Otro, una otredad para la que, sin embargo, nos mantenemos invisibles? La aparición del apropiacionismo amplía infinitamente las posibilidades del creador contemporáneo. Radicalmente, podríamos afirmar que, con el apropiacionismo reiniciamos la historia; pues si bien, anteriormente, valorar la obra de arte consistía en medir su originalidad, ahora podemos hacerlo desde su sentido innovador, la reinención de lo anterior; esto es, modificando los iconos que caracterizaron otros tiempos o que definieron nuestra infancia. No nos interesa tanto el valor que se le concede a la obra de arte sino el incremento de esta práctica en consonancia con la idea de que, el creador-investigador que lleva a cabo su labor en solitario, acude al Otro, supedita su discurso a un desarrollo precedente.

Destacamos algunos ejemplos respecto al uso de la técnica apropiacionista: en primer lugar, el mayor impulsor del arte Pop, Andy Warhol; nos referimos, en efecto, a las series de *Cajas Brillo* o a las *Latas de sopa Campbell* para las que el artista se apropia de la imagen corporativa de las marcas correspondientes. Más tarde, Takashi Murakami, en relación a su teoría *Superflat* se apodera de los grandes iconos de la cultura nipona, definitorios de la memoria colectiva de Japón –principalmente personajes del cómic y series animadas–. Otros artistas como Ron English, Gottfried Helnwein, Jason Freeny, Kaws o Emilio García siguen el curso de esta tendencia, adueñándose de los grandes iconos de la cultura popular a nivel internacional, generando propuestas que se interrelacionan, un producto compartido formulado desde la colectividad.

Esta breve reflexión nos sugiere la siguiente pregunta: Cuando nos apropiamos de las ideas, de las imágenes de Otro, ¿no buscamos acaso que ese Otro para el que somos invisibles nos complete?

10 Todos recordamos su obra titulada *LHOOQ* (1919) en la que nos presenta una copia de *La Gioconda* a la que el artista añade las siglas L.H.O.O.Q. de la frase *Elle a chaud au cu*, literalmente “ella tiene el culo caliente” en referencia a la excitación sexual de Lisa Gherardini.

3. UNA APORTACIÓN DUAL

Como ejemplificación de la labor que llevamos a cabo conjuntamente, incluimos una imagen de nuestro trabajo artístico relacionado con la investigación en la que nos encontramos inmersas.



M^a Rocío González Palacios & Sara Ramírez Domínguez (MRS).

Luz corpórea, sobre alétheia y mi Otro, 2015.

Instalación (proyección serigrafía 2 tintas + impresión digital), dimensiones variables.

CONCLUSIONES: LA MAGIA DEL ENCUENTRO

A lo largo de este artículo hemos intentado reforzar dos ideas conectadas a la circunstancia de que, hoy por hoy, el arte contemporáneo y la investigación en Bellas Artes arroja una mirada crítica y de gran interés acerca de la identidad del prójimo y de cómo ésta se inscribe en nuestras vidas. Nuestra propuesta metodológica en lo que se refiere a la investigación y creación en Bellas Artes se concentra en la circunstancia de que nos resulta indispensable el uso del diálogo y el encuentro con el Otro para construir nuestras aportaciones. Desarrollamos nuestro trabajo entre dos y esta predisposición a la creación en equipo condiciona nuestra metodología como artistas e investigadoras. Estas cuestiones serán convenientemente analizadas por mi compañera Sara Ramírez en su artículo *Sobre una metodología compartida: la experiencia del diálogo*. Por el contrario, en el presente análisis hemos enfocado nuestros intereses en un estado próximo a la creación artística en pareja, un encuentro con el Otro indirecto pero evidente. La posibilidad de que un individuo interesado en estas mismas cuestiones construya su trabajo

en solitario y desarrolle su obra pensando en el prójimo, en las relaciones hipotéticas con éste y en las consecuencias de su pérdida, nos parece no sólo atractiva sino enigmática. En gran medida por la relevancia que se le concede a la idea de “Ser con Otro” frente a la máxima “Ser en sí mismo” que proponía Hegel.

Hemos querido sentar las bases de un desarrollo más amplio, el cual se fundamenta, de una parte, en la descripción del creador individual que no ha experimentado el encuentro, el concepto de “hombre solitario” que mira en la distancia al Otro, que inventa las posibilidades del encuentro y se pregunta sobre su existencia. De otra, centradas en el tema que imbrica las cinco propuestas para simposio, una propuesta metodológica a la que nos referimos como “metodología de la apropiación” que persigue mirar al prójimo y aceptar nuestra realidad coexistente. Con ello pretendemos dejar patente la idea de que, actualmente, miramos al Otro constantemente. En otras palabras, nuestro trabajo siempre alberga la posibilidad de considerarse un ejercicio formulado en colectividad porque partimos de un concepto anterior o de un proyecto anterior. Repensamos lo pensado y construimos sobre unos cimientos sólidos. Desde nuestro punto de vista esto es muy semejante al trabajo que resulta de una pareja artística, porque, en definitiva, no se trata de superponer conocimiento o de “pasar el testigo”, el artista contemporáneo recicla, reaprovecha, coge -literalmente- lo que no es suyo para reconvertirlo. Parecería que éste se encuentra trabajando estrechamente con Leonardo da Vinci, en el caso de Marchel Duchamp y su obra *LHOOQ* o con Walter Elias Disney, en el caso de Gottfried Helnwein o Kaws. Sin embargo, estos autores ni siquiera llegan a coincidir temporalmente. En este sentido, no podemos dejar de preguntarnos si lo que de veras se pretende es conectar con el Otro, dejar que nos complete a través de la obra de arte.

FUENTES DOCUMENTALES

- FREUD, Sigmund (1992). *El porvenir de una ilusión; el malestar de la cultura y otras obras: 1927-31*, Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

- FUNDACIÓN DALÍ [en línea]. <<https://www.salvador-dali.org/es/>> [fecha de última consulta: 01/04/2017].

- GUGGENHEIM BILBAO [en línea]. <<https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/cosas-del-surrealismo/attachment/salvador-dali-venus-de-milo-con-cajones-venus-de-milou-aux-tiroirs/>> [fecha de última consulta: 31/03/2017].

- LAÍN ENTRALGO, Pedro (1968). *Teoría y realidad del otro I: el otro como otro yo, nosotros, tú y yo*. Madrid: Alianza editorial.

- MARTÍN PRADA, Juan (2001). *La apropiación posmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- MÈLICH, Joan-Carles (2010). *El otro de sí mismo. Por una poética desde el cuerpo*. Barcelona: Barcelona Editorial UOC,.

- MUSÉE d'ORSAY [en línea]. <http://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/busqueda/commentaire_id/el-taller-del-pintor-7219.html> [fecha de última consulta: 30/03/2017].
- ORTEGA Y GASSET, José (1989). *Origen y epílogo de la filosofía*. Madrid: Alianza editorial.
- UNAMUNO, Miguel (1975). *El Otro; el hermano Juan*. Madrid: Espasa Calpe.

SOBRE UNA METODOLOGÍA COMPARTIDA: LA EXPERIENCIA DEL DIÁLOGO

Sara Ramírez Domínguez
Universidad de Sevilla
sramirez2@us.es

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la filosofía nos enfrentamos a cuestionamientos que enjuician nuestra condición humana. Todavía el hombre no ha dado respuesta a los clásicos “quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos”. Estas cuestiones se han mantenido en el tiempo y, sin embargo, hoy por hoy, siguen sin respuesta. A éstas habría que sumar un planteamiento que encuentra su luz y su oscuridad –a partes iguales– en la filosofía cartesiana, toma su forma con Hegel y recibe nombre con Husserl. Hablamos de una inquietud que interpela a todos los hombres y mujeres, que aparece muy tarde en la civilización y que, además, sigue presente en nuestras vidas: la problemática del Otro. Sin embargo, nos correspondería decir: más interesante que la aparición del Otro, son las preguntas que se generan sobre el Otro, sobre el prójimo. Estos interrogantes, a propósito de nuestra existencia, coinciden con nuestro análisis sobre dúos y equipos en el marco de las Bellas Artes: ¿quién es el que camina a mi lado?, ¿es igual a mí?, ¿soy yo?, ¿qué siento?, ¿qué siento respecto a su presencia?

Sobre este asunto el pensador griego no conoció ni demostró preocupación por el problema. Platón, en su obra *El banquete*, deja patente a través de las palabras de su maestro Sócrates que la problemática del Otro, tal y como hoy la conocemos, no pudo ser planteada por el hombre griego, puesto que éste pugnaba por la colectividad. Decía Ortega y Gasset en su análisis a los escritos de Kant que: “*El hombre griego sólo conoce al prójimo –el yo visto desde fuera– y su yo es, en cierto modo, un tú. Platón no usa apenas, y nunca con énfasis, la palabra yo. En su lugar, habla de nosotros. Es un hombre agoral y de foro*” (ORTEGA Y GASSET, 1994: 37). En otras palabras, Platón más que plantearse el problema llegó a una solución satisfactoria a través de la cual nos dice Pedro Laín Entralgo que “*Para vivir realmente el <<problema del otro>> es preciso sentir de veras la peculiar realidad del propio yo, y a esto no llegaron nunca los griegos*” (LAÍN ENTRALGO, 1968: 24). Sin embargo, la civilización tomó un rumbo en el que la sombra del Otro se hacía cada vez más visible, eclipsando y cuestionando al individuo. En la actualidad, el hombre moderno llega a conceder gran valor al ser individual frente a la masa colectiva.

A lo largo del pensamiento filosófico se ha querido dar respuesta a las preguntas que desencadenan la aparición del otro en el seno de la razón humana. Con la filosofía conocimos la incertidumbre que supone para el hombre enfrentarnos al Otro, ese momento al que vamos a referirnos como “el encuentro”. Por otro lado, en el campo de la creación artística y la investigación en las Bellas Artes el encuentro con el Otro ha generado propuestas enriquecedoras en lo que se refiere a la creación artística en pareja, la colaboración de equipos y el trabajo entre colectivos de índoles diversas. Estas formas de colaboración han puesto de relieve cuestiones como la servidumbre en los talleres, la capacidad de trabajo y colaboración entre grupos y equipos o la confusión de identidades en la pareja. De esta última, no puede haber mejor ejemplo que los artistas británicos Gilbert & George.

En la actualidad, han surgido numerosos dúos y parejas artísticas que desarrollan su trabajo y se sirven de una metodología compartida, un método -en nuestra opinión- basado en el diálogo y en la confrontación de ideas. A lo largo de este análisis pretendemos, de una parte,

ensalzar la fuerza del diálogo como medio que propicia la creación artística en equipo. De otra, reflexionar sobre cómo una pareja artística emplea una metodología compartida para el desarrollo de una investigación teórico-práctica en el ámbito de las Bellas Artes y, por último, defender la labor del artista-investigador, así como realzar las ventajas y desventajas de una investigación compartida.

1. LA PAREJA ARTÍSTICA: EL ENCUENTRO

Creemos que resulta necesario dedicar unas líneas al origen de la pareja y a las incógnitas que se derivan de aquel que hemos llamado “Otro”. No lo haremos, sin embargo, desde un punto de vista historiográfico sino desde la memoria y la poética del pensamiento o lo que es lo mismo, desde la praxis.

A la unión de dos sujetos, en el sentido que resulta de interés para nuestro análisis, debemos denominarla el “encuentro”. No puede haber dos, no podría construirse una pareja, si previamente sus *egos* no coinciden, es decir, si anteriormente no se encuentran. La palabra “encuentro” del verbo “encontrar” es definida por la Real Academia Española como “1. m. Acto de coincidir en un punto dos o más cosas, a veces chocando una con otra”, sin embargo, también podríamos decir “3. m. Oposición, contradicción”. Asimismo, la RAE nos dice que en el supuesto de “Salir a alguien al encuentro” la palabra puede contener tres significados diferenciados, de los cuales resaltamos dos: “1. loc. verb. Salir a recibirle” o “2. loc. verb. Hacerle frente o cara, oponérsele¹¹”. Bajo estas definiciones podemos deducir que la palabra “encuentro” ostenta dos interpretaciones diametralmente opuestas. En la primera, el encuentro representa una situación en la que coincidimos o tropezamos con otro ser o cosa. En la segunda, el encuentro puede estar asociado a una oposición, lucha o tensión que sucede entre dos individuos. Esta forma dual del encuentro nos interesa, además, por dos razones: 1. Pretende una doble condición; 2. Necesita de dos individuos para llevarse a cabo. *A priori* no podemos encontrarnos con otro si ese otro no se encuentra -valga la redundancia- en el mismo espacio y tiempo que nosotros. Por otra parte, no podemos predecir si el encuentro será de carácter amistoso o si, por el contrario, se producirá un enfrentamiento.

Por tanto, el encuentro es, en sentido estricto, un breve lapso temporal en que tropieza un *ego* y otro; en que, de forma premeditada o no, abandonamos nuestra soledad. En otras palabras, nuestra identidad se traslada, ya no somos uno, sino que “somos con otro”¹². Esta delgada línea divisoria entre el Tú y el Yo se difumina, dejando que un individuo pueda “ser con otro”, pueda identificarse con el prójimo y hasta renunciar a sí mismo como individuo independien-

11 Definición de la palabra “encuentro” por la Real Academia Española. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=FAvLKfB> [Consultado: 30/03/2017].

12 Cuando decimos “ser con otro”, el uso de la preposición “con” pretende hacer énfasis en la idea de que no “somos otro”, no trasladamos nuestra identidad o la transformamos para ser “como otro” sino que, cuando “somos con otro” queremos decir que ese Otro al que nos referimos nos delimita. No debe ser entendido como otro cualquiera, sino como una forma de otredad muy concreta a la que podríamos llamar “tú”.

te en favor del colectivo o de la pareja. Encontramos algunos ejemplos en los artistas Gilbert & George, Tim Noble & Sue Webster, Los Carpinteros, Elmgreen & Dragset... cuyas personalidades se difuminan hasta mezclarse, ensalzando la figura del creador frente al individuo o conjunto de individuos que componen el equipo.

Para introducir la problemática del Otro y, sobre todo, para describir la situación de la pareja artística en la actualidad, debemos apoyarnos en las palabras de grandes pensadores que desarrollaron cuestiones relativas a la otredad y la condición humana; pues, fueron ellos, quienes abordaron la problemática del otro desde un punto de vista eminentemente ontológico. Por ello, las ideas que podemos desarrollar en relación a la creación artística en dúos y equipos no difieren de las incógnitas planteadas en el s.XX y principios del s.XXI por Heidegger, Ortega y Gasset o Pedro Laín Entralgo, es más, de ellas extraemos el principio, las respuestas a por qué se genera y crece esta tendencia. Por qué evoluciona y se asienta. Por qué el artista contemporáneo se deshace del problema y cruza el espejo.

La creación artística es una de las disciplinas que requiere mayor compromiso por parte del ser humano. Meditada unas veces y visceral otras, es un acto que persigue un impacto en el espectador, una reflexión atenta o, para los más ambiciosos, la posibilidad de generar un cambio. En efecto, como la creación artística, la investigación en Bellas Artes se rige por este mismo principio. En este sentido, advertimos que existe un paralelismo subrayado entre las cuestiones planteadas por la filosofía –desde Descartes a Heidegger– y las preguntas que nacen en la mente del artista; porque no es descabellado que las artes se nutran de aquellas áreas de conocimiento que simpatizan con las mismas preocupaciones que puede, acaso, esbozar el artista. El arte no es otra cosa que una proyección del yo, una extensión del individuo. Por esta razón, para preguntarnos por el Otro en las Bellas Artes debemos echar la vista atrás, prestando atención al autómatas de Descartes, al señor y siervo de Hegel y al objeto apercebido de Husserl, iconos de la historia de la filosofía y claves para el desarrollo del fenómeno que ahora llamamos “otredad”. Con ello subrayamos la importancia que debemos concederle a la labor de estos autores en conexión con los planteamientos que aquí iremos apostillando, sin que ello suponga repasar concienzudamente la historia de la filosofía moderna. En su lugar, nos decantamos por extraer aquellos elementos que sobresalen y que son útiles para el progreso de nuestras ideas respecto al tema que nos preocupa, con la finalidad de arrojar luz sobre este asunto por el cual, todavía hoy y a pesar de su prolongación en el tiempo, es objeto de debate y controversia¹³ en lo que respecta, sobre todo, al ámbito académico.

Sobre el encuentro decíamos que, éste, se produce cuando nuestro *ego* percibe otro *ego*, un tú definido, que de forma automática se transforma en el centro de nuestras reflexiones: el Otro. Fue el médico, historiador, ensayista y filósofo español Pedro Laín Entralgo quien dedicó un

13 En España, los primeros Grupos surgieron en 1947 (Grupo Pórtico, Dau al Set, Escuela de Altamira). Asimismo, a partir de 1957 nuestro país fue testigo de la interesante labor promovida por Equipo 57, Equipo Crónica, Equipo Realidad y agrupaciones menores que trabajaron estrechamente con colectivos de mayor renombre a nivel nacional. Estos artistas comenzaron a desarrollar su trabajo hace más de 60 años. Actualmente, son cada vez más los que apuestan por esta metodología, reivindicando el valor de grupo.

vasto análisis a las múltiples posibilidades del encuentro en su obra *Teoría y realidad del otro* donde se cuestiona sobre la existencia del Otro, las muy diversas posibilidades del encuentro o la respuesta del Yo ante este fenómeno. Así, una de las cuestiones que construye este autor es “¿qué son para mí los otros?” y, parcialmente, se responde “*Genéricamente, meras realidades objetivas, objetos que fugazmente ocupan el campo de mi conciencia*” (LAÍN ENTRALGO, 1968: 71). Sin embargo, debemos preguntarnos, desde la posición de quien ya ha asumido la existencia del Otro, de quien construye su realidad con un Tú concreto, ¿qué es para mí el Otro? La pregunta que formulamos se diferencia radicalmente de la que se hace Laín Entralgo, puesto que, en nuestra conciencia no existe interés por muchos otros, por un colectivo amplio e indefinido, sino que nos concentramos en la idea de que ese Otro sobre el que nos estamos preguntando es sinónimo de “Tú”.

Un hombre solitario, inmerso en el solipsismo, no podría jamás hacerse esta pregunta. Del mismo modo, alguien que no experimenta una relación estrecha con el Otro, no puede cuestionarse si su identidad se liga a la del prójimo y más que eso, no podría experimentar la realidad del Otro como una realidad propia sino adquirida. Lo que aquí planteamos es que en el equipo se construye una relación que condiciona la identidad de los individuos que componen el dúo creativo. El encuentro entre dos individuos que conforman una pareja no se limita a una descripción vaga acerca de objetos físicos y animados presentados frente a mí; para la pareja, al igual que para el gemelo, el *alter* es también *ego* y viceversa. Las preguntas que siguen son ¿en qué se diferencia? ¿qué siento respecto a mi relación con el Otro? y ¿cómo esto repercute en la creación artística en pareja?

Algunas de estas cuestiones se ligan a las ideas de diálogo, dialógica, espejo e identidad compartida, que desarrollaremos en los epígrafes que siguen.

2. CREACIÓN EN EQUIPO: ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Anteriormente, hemos puesto el acento en ideas que pueden conectar con la forma en que concebimos la creación artística en equipo, éstas son: el diálogo como puente que sirve a la construcción del pensamiento; la dialógica como estrategia para ejercer el diálogo; el espejo o más que el objeto en sí mismo, la imagen que nos devuelve el objeto; por último, la identidad compartida o, lo que es igual, el *alter ego*. Estas claves no sólo sirven al lenguaje cuando se trata de conversar acerca de lo que es y no creación artística en equipo o creación conjunta, además, se han transformado en instrumentos para el artista a partir de los cuales éste traslada a la obra de arte su idea acerca del otro, de la dualidad o la identidad tanto intercambiada como suprimida.

Encontramos un buen ejemplo en la obra de los hermanos MP&MP Rosado (San Fernando. Cádiz, 1971), quienes han abordado en su obra algunos de estos planteamientos. En el año 2008 realizaron una serie en papel para la Edición Ilustrada *El retrato de Dorian Gray* de Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores; en ella, los artistas trabajaron con la figura del doble, el espejo y el otro. En estas ilustraciones recrean un mundo de ensueño inspirado en la obra del

escritor británico Oscar Wilde. En la serie de ilustraciones observamos cómo los artistas explotan los entresijos de la novela. Los elementos recurrentes son el uso del espejo y el objeto que se duplica o se deforma por la acción del hombre. Además, vemos cómo prescinden del factor humano que, sin embargo, tanto espacio ocupa en la mente de Oscar Wilde.

Asimismo, otro de los dúos que más puede interesarnos en relación a la iconografía de su propuesta artística conectada con las claves que exponemos para nuestro análisis, es la pareja de artistas británicos Tim Noble & Sue Webster (Stroud, 1966 y Leicester, 1967, respectivamente) que han dedicado gran parte de su obra a la exploración de la luz y la sombra. La auto-representación reiterada de sus siluetas en continuo diálogo es otro elemento recurrente en sus creaciones. Debemos prestar atención a su obra titulada *The New Barbarians* (1997) y su versión posterior *Master of the Universe* (2000): los autores recrean una escena en la que se autorretratan a escala real como hombres primitivos que caminan erguidos. Él reposa su brazo sobre el hombro izquierdo de ella en señal de que transitan juntos, uno junto al otro. Para Tim Noble y Sue Webster resulta esencial la relación que se crea en la pareja. Sus creaciones más destacadas son un reflejo de su relación, siempre podemos localizar la presencia de un hombre y una mujer, una puesta en escena y la intención de recrear un diálogo como elementos que subyacen más allá de la crítica y la polémica que la pareja pretende generar con sus aportaciones.

Ambos ejemplos, los hermanos MP&MP y la pareja Tim Noble & Sue Webster pueden dar cuenta de las claves que apuntábamos al comienzo. En los primeros se exalta la figura del doble o lo que puede desdoblarse –en el caso de un objeto–. Sin embargo, nos interesa especialmente el valor que conceden al espejo. Éste ha servido en la obra de arte para hablar desde una postura existencial sobre la problemática del Otro y las relaciones en coexistencia. Su símbolo nos traslada rápidamente a los cuentos de Lewis Carroll con Alicia atravesando el espejo. De esta manera, el objeto se convierte en reflejo del alma, es una extensión del Yo. En el *Retrato de Dorian Gray* la imagen intrapersonal del protagonista se encuentra reflejada en una pintura, sin embargo, la condición dual del hermano gemelo y de la pareja que trabaja unida ha permitido que los hermanos MP sustituyan la pintura por el espejo, estableciendo un doble juego entre la imagen física y la imagen virtual que nos devuelve su reflejo.

En la obra de Tim Noble y Sue Webster también encontramos un interés sublime por la realidad del otro e, incluso, por la exploración sexual del otro. Este interés por el sexo, lo sexual y la sexualidad es común a otras parejas de artistas que, además, establecen una relación sentimental que se liga con su propuesta. Por ende, no es extraño que sus representaciones se centren en dos figuras (masculina y femenina) y que éstas se ubiquen en una escena en la que interactúan a modo de diálogo. En sus obras no participa el espectador, éste se convierte en un mero transeúnte, la obra no necesita ser completada por el que la contempla.

Hemos expuesto brevemente dos ejemplos que presentan puntos en común si bien, también se diferencian. Ambos componen una pareja o dúo artístico. Llevan a cabo sus creaciones conjuntamente y en exclusiva. Se sirven del diálogo para construir un discurso que verse sobre la idea de otredad, las relaciones interpersonales y la confusión que se crea respecto a cada uno

de los individuos que componen la pareja. Sin embargo, se diferencian en los iconos y los medios de los que se sirven para estructurar sus creaciones. Escogemos a los hermanos Rosado por su gran capacidad de trabajo y porque, de entre muchas parejas, han llevado a cabo una investigación teórico-práctica que revierte en sus creaciones. De este modo, se produce una exaltación de la figura del gemelo, el Otro que es igual a mí¹⁴, por tanto, las estrategias que acompañan a sus creaciones consisten en la repetición de módulos; la desambiguación del objeto escultórico¹⁵; la deformación de espacios que se doblan sobre sí mismos y que provocan el engaño. En la segunda pareja, se conectan las figuras representadas, éstas llegan a mostrarse indivisibles y dependientes de la forma contraria, completándola. Podemos observar el poder que adquiere el empleo de la luz o la proyección de la sombra para completar su propuesta. La potencia del diálogo reside en el equilibrio entre luz y sombra proyectada. De esta forma, sin luz no puede haber sombra y sin ambos elementos la obra no se completaría. Entendemos que existe un paralelismo entre la representación visual del diálogo y la exploración de un lenguaje que alterna luz y sombra, ocultación y revelación como elementos contrarios e inter-dependientes. Por tanto, las representaciones y el medio en el que se muestra la obra de Tim Noble & Sue Webster no sólo pueden entenderse como una alegoría del mito de *La Caverna* sino como un cuestionamiento acerca del “nosotros”, un continuo revelar lo que se oculta a través de un diálogo mudo. Sus identidades se ligan en el transcurso de un juego en el que lo que creemos ver es sólo una imagen virtual, perecedera y deformada en proyección sobre un muro.

En definitiva, hemos querido poner de relieve dos estrategias de trabajo que son válidas para la creación en equipo, no son, sin embargo, metodologías en un sentido estricto sino estructuras de las que se sirven equipos y parejas, que parecen ser comunes a –citando sólo algunos– Bernd & Hilla Becher, Gilbert & George, Los Carpinteros y Elmgreen & Dragset.

3. EL DIÁLOGO: UNA METODOLOGÍA COMÚN

Hemos visto que una estrategia de trabajo común en dúos colaborativos puede centrarse en el empleo de iconos como el espejo, la máscara, el doble, las apariencias, la luz, la sombra... elementos que se oponen y que vuelven su mirada hacia su contrario. Todos ellos son reflejo de fuerzas que chocan, dicho de otro modo, todos en mayor o menor medida pretenden un diálogo. Por tanto, el modelo metodológico que proponemos para la creación e investigación en el seno de las Bellas Artes es, precisamente, el ejercicio del diálogo. Por constituir éste un medio que permite el intercambio de ideas, la reinención del pensamiento a partir de un método en el que, de forma continuada, se produce una transformación de lo dicho en oposición a la escritura, que hace inamovible lo expuesto o lo pensado.

14 En esta línea de trabajo es aconsejable la lectura de la obra de teatro *El Otro* de Miguel de Unamuno.

15 Su producción escultórica se compone de piezas que se insertan y se mezclan con el entorno (urbano o rural), en consecuencia, pierden el carácter de bulto redondo.

Debemos, no obstante, hacer una pequeña reflexión sobre la batalla entre diálogo y escritura que acontece con los primeros escritos de Platón en la antigua Grecia. Resulta paradójico que el modelo de enseñanza oral –basado en el debate– propuesto por Sócrates llegue a nuestros días formalizado a través de la escritura. Podríamos decir que, en el momento en que Platón transcribe el coloquio entre su maestro y Alcibíades, muere la dialéctica.

El texto escrito se convierte en un cadáver de lo dicho, perdurable en el tiempo, inmutable y, precisamente por su carácter imperecedero, queda obsoleto. Al contrario, el diálogo posee un carácter mutable, está en continuo cambio, es flexible y transforma las ideas conforme éstas se suceden. Esta imagen del diálogo es análoga al método que puede emplear una pareja en la creación y en la investigación en Bellas Artes. El modelo que proponemos se basa en la construcción de un diálogo, de ideas, que se solapan y que completan a la anterior. El resultado no puede ser nunca de uno u otro, es una conjunción de la tormenta que sucede entre dos individuos. Por esto, gracias al uso del diálogo, podemos decir que las identidades que conforman la pareja no son nunca individuales, pues no permiten que un individuo eleve su mirada personal sobre el interés común o la construcción de una propuesta que es mezcla de las opiniones de ambos interlocutores. En todo caso, nos gustaría apuntar una cuestión que envuelve a esta forma de construir el pensamiento y es la siguiente: todo diálogo alberga una doble posición. Es decir, se inicia con un emisor y un receptor, intercambiando sus roles conforme se suceden los turnos de palabra. Sin embargo, más importante, esta sucesión de roles imbrica dos estados del Ser: uno oculto y otro que se revela. Ejercer la dialéctica supone un continuo movimiento en el que revelamos y ocultamos por igual. Por ejemplo: (A) expresa su opinión acerca de una idea, a lo que (B) responde, modificando el planteamiento lanzado por (A) y así, sucesivamente. La conocida *performance* titulada AAA-AAA (1978) de 15 minutos de duración en la que Marina Abramovic y Ulay emiten un grito al unísono que se repite hasta la extenuación es semejante a la exploración de un lenguaje hablado, adaptado a una escena en la que los artistas persiguen una forma de metalenguaje. Por lo anteriormente expuesto, en la sucesión verbal se crea y se destruye, al mismo tiempo que se revela lo ocultado. Bajo esta hipótesis, más que revelar nuestros pensamientos sobre aquello que se debate, destapamos nuestra identidad y nos abrimos a la posibilidad de que las personalidades de los interlocutores puedan confundirse y mezclarse, dando lugar a un tercero, también llamado *alter ego*. Esto explicaría por qué muchas parejas artísticas adoptan un seudónimo para firmar sus trabajos, sea éste una simple conjunción de sus nombres –Jake & Dinos Chapman– o un juego de palabras –Los Carpinteros–.

Sobre lo dicho nos preguntamos ¿existe una pérdida del factor humano en la construcción de la escritura? Y es que parece inconcebible rehusar de ésta en favor de la expresión oral. No obstante, lo que aquí se reivindica es un medio que favorece el trabajo en equipo y que, por otra parte, nos permite reconocernos en el Otro. Ahora esa alteridad que nos interpela no es extraña para nosotros y, aunque nos cuestione, podemos asumirla como nuestra.

4. UNA APORTACIÓN DUAL

Como ejemplificación de la labor que llevamos a cabo conjuntamente, incluimos una imagen de nuestro trabajo artístico relacionado con la investigación en la que nos encontramos inmersas.



M^a Rocío González Palacios & Sara Ramírez Domínguez (MRS).

Luz corpórea, sobre alétheia y mi Otro, 2015.

Instalación (proyección serigrafía 2 tintas + impresión digital), dimensiones variables.

CONCLUSIONES: EJERCITAR LA DIALÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN EN BELLAS ARTES

Hemos expresado nuestro interés por dos aspectos que consideramos propios de la creación y la investigación en Bellas Artes en dúos creativos: el uso de estrategias para la creación, como son, símbolos e iconografías concretas que se ponen al servicio del artista y, el ejercicio del diálogo, como metodología que beneficia la dinámica de trabajo en equipo.

En todo momento hemos procurado referirnos a propuestas con proyección nacional e internacional y cuyas aportaciones, en nuestra opinión, reflejan la idea de creador-investigador en la medida en que, una aportación práctica puede complementar un desarrollo teórico e, incluso, crecer en paralelo. La investigación en Bellas Artes puede considerarse una práctica inherente a la creación; es, en sí misma, una etapa del proceso creativo-constructivo de la obra de arte, indispensable para el creador contemporáneo en la medida en que ésta sucede con naturalidad, enriqueciendo la práctica artística. En este sentido no podemos dejar de preguntarnos sobre la labor conjunta o en colaboración que una pareja lleva a cabo en el área de arte y humanidades, donde no es posible defender un trabajo de posgrado, véase un trabajo de investigación inicial como resultado de su formación predoctoral o, concretamente, una tesis doctoral, fruto de dos o más estudiantes. Académicamente, los resultados de una investigación deben presentarse, necesariamente, a nivel individual. Es decir, no se aceptan colaboraciones o autorías compartidas si lo que se pretende es la consecución del título de máster, doctorado o postdoctorado. Esta situación, lógicamente, no sólo coarta el desarrollo de una investigación compartida, sino que produce una irregularidad en la presentación de los resultados porque, en un sentido estricto, la aportación principal de una investigación en Bellas Artes debería ser eminentemente práctica. Por tanto, si la pareja se ve obligada a dividir su línea de investigación, pero los resultados prácticos se han desarrollado conjuntamente atendiendo a la coherencia del trabajo en equipo, ¿no existe acaso cierta incoherencia en presentar idénticos resultados para desarrollos teóricos complementarios? La solución consiste en “repartir” el producto de la investigación, para que, en todo caso, no se entienda que el trabajo ha sido compartido o, en un sentido radical, plagiado.

En lo que respecta al uso del diálogo como metodología para la creación e investigación en pareja, defendemos el empleo no ya del diálogo sino de la dialógica como forma de coloquio construido en igualdad, huyendo de jerarquías. Así, al ejercitar la dialógica nos equiparamos al Otro, nos alejamos de las estructuras piramidales que caracterizan el trabajo en talleres¹⁶ y aceptamos que la realidad del Otro complementa nuestra existencia. Nos permite, en definitiva, intercambiar conocimiento, ser uno con el Otro.

BIBLIOGRAFÍA

- ELMGREEN & DRAGSET [en línea]. <http://www.elmgreen-dragset.com/studioberlin/_.html> [fecha de última consulta: 28/03/2017].
- GISBORNE, Mark (2007). *Double act: two artists one expression*. Munich: Prestel.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro (1968). *Teoría y realidad del otro I: el otro como otro yo, nosotros, tú y yo*. Madrid: Alianza editorial.

¹⁶ Todavía hoy podemos localizar talleres organizados que trabajan para reconocidos autores: Takashi Murakami, Jeff Koons o Damien Hirst (Cfr. Thornton, 2010).

- LAÍN ENTRALGO, Pedro (1968). *Teoría y realidad del otro II: otredad y proximidad, nosotros, tú y yo*. Madrid: Alianza editorial.
- ORTEGA Y GASSET, José (1994). *Obras completas*, Vol. IV. Madrid: Alianza editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]. <<http://www.rae.es/>> [fecha de última consulta: 30/03/2017].
- RTVE-METRÓPOLIS [en línea]. <<http://www.rtve.es/alicarta/videos/metropolis/metropolis-1-1-1/3862403/>> [fecha de última consulta: 31/03/2017].
- SACCHETTI, Elena (2010). *Identidades sociales y memoria colectiva en el arte contemporáneo andaluz*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces.
- THORNTON, Sarah (2010). *Siete días en el mundo del arte*. Barcelona: Edhasa.
- TIM NOBLE & SUE WEBSTER [en línea]. <<http://www.timnobleandsuewebster.com/>> [fecha de última consulta: 28/03/2017].

**ILUSTRACIÓN Y PAISAJE CULTURAL
EXTREMEÑO.
ÁLBUM SIN PALABRAS “EL ARQUILLO”**

**Elena Villullas Pérez
Juana Gómez Pérez
Facultad de Formación del Profesorado Universidad de Extremadura**

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la base de la sociedad, por ello debemos cuidar todos sus aspectos y meditar sobre ellos. Su papel en relación con la expresión artística y el patrimonio es potenciar las señas de identidad, conocer, comprender, valorar y conservar dichos elementos patrimoniales. Enseñar patrimonio significa establecer vínculos entre los bienes y las personas que provoquen emociones, recuerdos, vivencias y experiencias a nivel personal (Marín, 2012). La OEPE, Observación de Educación Patrimonial en España, apuesta por la educación patrimonial para garantizar la valoración, el respeto y la conservación de nuestro patrimonio concienciando a las futuras generaciones.

Tras aclarar estos conceptos, podemos contextualizar nuestra investigación, la cual pretende ofrecer un material didáctico para guiar el proceso patrimonializador¹ mediante la creación de un tipo de álbum sin palabras², concretamente un álbum casi sin palabras. Estos tipos de álbumes son un gran recurso educativo, de los cuales hay pocos estudios realizados, a pesar de que las publicaciones de dichos álbumes cada día sean más significativas. Se pasó de representar el 0,8 % de lo publicado en 1960 a un 16,2% en la década de los 90, como nos comenta Dowhower, 1997, citado por Bosch (2015), la cual añade que Evelyn Arizpe en 2011, también dejó constancia de esta carencia en la conferencia de Meaningmaking from Wordless or Nearly Wordless Picturebook: Educational and Theoretical Expectations, en la que señaló que hay algunas excepciones: Nières-Chevrel, Richey, Puckett, Rowe, y Walker. A esta aportación Bosch, nuestro principal referente en esta investigación, añade a otros investigadores como Grasty, Neil Levan Brown, Teresa Durán y a Miguel Santos de Carvahlo. Tras nuestra búsqueda bibliográfica para la realización de esta propuesta, podríamos añadir a Mikel Ayerbe, el cual comenta sobre el tema y nos muestra ejemplos claros de este tipo de literatura, al igual que expone las falsas creencias sobre estos álbumes, como pensar que solo están destinados al público infantil o para introducir al niño en la lectura.

Por consiguiente, podemos concluir que existe la necesidad de propulsar estos álbumes en la educación; y la mejor manera que hemos encontrado para ello es fomentando el conocimiento del patrimonio, de tal forma que pondremos en valor aspectos poco trabajados en el terreno educativo, con el fin de proponer un material lúdico que fomente la creatividad de los niños a medida que amplía sus conocimientos sobre el patrimonio cultural Extremeño.

De tal manera que el presente artículo parte de un breve estado de la cuestión sobre los álbumes sin palabras para poder diseñar nuestro material en base a ello. Posteriormente exponemos los aspectos metodológicos seguidos en esta investigación artística, y terminamos presentando los

1 Proceso de vinculación con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones (OEPE, 2012).

2 "Género literario que utiliza los recursos propios del lenguaje visual y del diseño gráfico editorial para explicar una historia, transmitir información o entretener" (Bosch, 2012: 14)

resultados del proceso creativo del álbum denominado El Arquillo, al igual que los aspectos que esperamos conseguir con dicho material.

2. ANTECEDENTES

Partimos aclarando que este tipo de álbumes que utilizan exclusivamente imágenes para narrar una historia reciben diferentes nomenclaturas, algunas de ellas son: libros de imágenes, libros mudos³, libros sin texto, wordless books, textless books, books without word, ilustración-only format books. Nosotros utilizamos el expuesto por Bosch: álbum sin palabras. Un vez aclarado las diversas formas de encontrar estudios sobre este género literario, procedemos a conocer cómo surgió gracias a la aparición de estos tres factores: el grabado en madera de los expresionistas alemanes, el cine mudo y el asentamiento del cómic en periódicos y revistas como medio de críticas políticas y sociales a través de imágenes narrativas, como expone Berona, 2008, citado por Bosch, (2015).

Pero ¿qué entendemos por álbum? Al definir este concepto nos encontramos con diferentes opiniones, aunque todos coinciden en que “un álbum es arte secuencial de imágenes secuenciadas fijas e impresas afianzadas en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2012: 2). Esta definición la expone con mayor claridad Sarah Dowhower:

“The wordless book is a literary genre that relates concepts, portrays themes or sequences of idea, give information, provides entertainment and interaction, and tells a story through a series of illustrations without written text. It is a recent strong genre of books with a wide array of formats and illustration style appealing to a variety of age levels. In addition, the visual complexity and high inference level of many wordless books make them more suitable for adolescents and adults than young children” (Dowhower, 1997:63).

Podríamos resumir que los álbumes sin palabras son un material educativo y lúdico que fomenta el pensamiento visual y espacial de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, es decir, la llamada alfabetización visual⁴, no adquirida de forma innata, como generalmente se cree. Además de desarrollar la creatividad⁵ al tener que descifrar los códigos visuales de las ilustraciones y consolidar la comprensión lectora.

3 Término acuñado por Teresa Duran (2000).

4 “La capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la habilidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes” (Hortin, 1981: 202)

5 “Capacidad de descubrir relaciones entre experiencias antes no relacionadas, que se manifiestan en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos nuevos” (Matussek, 1977: 12)

Con todo ello queda claro qué es un álbum sin palabras y sus beneficios, pero ninguna definición determina el número de palabras que un álbum debe tener para considerarse un álbum sin palabras. Esta cuestión la aclara Emma Bosch (2012) clasificando los álbumes en (Fig.1):



Figura 1. - Clasificación de álbumes según Emma Bosch (Fuente: elaboración propia)

Por otro lado, todos los elementos que constituyen los álbumes sin palabras no están diseñados por azar, todo se crea con una intención comunicativa, desde la portada hasta la contraportada del álbum. El destinatario de estos álbumes debe ser un lector activo, dispuesto a interpretar signos y ausencias creando posibles situaciones gracias a su imaginación que, a medida que vaya avanzando la secuencia narrativa, las irá descartando o afirmando. Todos estos aspectos estarán condicionados por la edad del lector y sus conocimientos previos (Durán, 2000).

Por último, vamos a conocer en qué aspectos debemos fijarnos para interpretar correctamente un álbum sin palabras, donde todos los aspectos condicionan la interpretación de su contenido.

Partimos de la cubierta del álbum, donde encontramos los créditos editoriales, el título de la obra, el nombre del autor y, en ocasiones, peritextos autorales o editoriales. Estos aspectos son esenciales para identificar un libro editado pero algunos de ellos condicionan su interpretación, por ejemplo los títulos⁶, que pueden contextualizar la obra, ya que en la literatura infantil la mayoría de los títulos suelen ser temáticos (Bosch, 2012). Al igual que, dependiendo de la localización de dichos títulos, puede dar a una relectura del álbum.

En cuanto a las guardas⁷ del libro, surgen con una mera función práctica en 1960, esto es, por necesidades básicas de encuadernación. Actualmente son uno de los paratextos más importantes del libro como afirman Sipe y McGuire (2009), donde podemos obtener pistas, juegos, información extra o la presentación de elementos de la obra. Según Bosch y Durán (2011) se

6 “Un buen título dirá lo suficiente para excitar la curiosidad, y lo suficientemente poco para no saturarla” (Genette, 2001: 81).

7 “Las guardas son las páginas constituidas habitualmente por dos juegos de cuatro páginas donde la primera y la última van pegadas al dorso de la cubierta y contracubierta de los libros de tapa dura” (Bosch y Durán, 2011: 9).

clasifican en epitextuales que son las que aluden a la colección, editorial u homenajes al autor y en guardas peritextuales que tienen relación con el relato. A su vez pueden dividirse en lisas, ilustradas o estampadas, dependiendo de la elección que haga el autor o la editorial para mostrar sus intenciones.

Continuamos con la secuencia narrativa principal donde debemos saber analizar los siguientes elementos constitutivos de la imagen que aportan viveza a las ilustraciones. Según los estudios de la Gestalt sobre percepción visual encontramos diez herramientas elementales del lenguaje visual que son los siguientes: superficie o formato, relieve o textura, punto o señal, línea o trazo, ritmo o euritmia, contorno o forma, luminosidad o valor, cromatismo o color, equilibrio o composición y espacio o volumen (Bosch y Durán, 2009). Gracias a ellas los ilustradores nos proporcionan vivencias como por ejemplo la sensación de claustrofobia en un libro de dimensiones pequeñas con un personaje de proporciones gigantes, o creencias culturales a través de los colores. Estos son algunos de los ejemplos que podemos encontrar al leer este tipo de libros.

Para finalizar analizamos la voz de los personajes en las narraciones, donde Bosch (2015) clasifica los álbumes sin palabras según las voces de los personajes en: obras silenciosas, silenciadas, imago parlantes e ininteligibles. Porque, a pesar de no emitir sonidos o representar de forma gráfica esos diálogos, podemos descubrir lo que dicen de otras maneras. En las obras silenciosas los personajes no necesitan hablar o no poseen la facultad del habla, debemos seguir sus acciones. Por otro lado, las obras silenciadas es donde observamos que los personajes emiten sonidos por sus expresiones faciales, lenguaje corporal o signos gráficos, pero no hay texto alguno que lo demuestre. En cuanto a las obras imago parlantes, son aquellos álbumes en los que los autores sustituyen las palabras de lo que dicen o piensan sus personajes con imágenes, es decir, usan el lenguaje iconográfico. Y por último en las obras ininteligibles presentan personajes se comunican por códigos creados por el autor, estas obras son escasas y las pocas que existen muestran temas de incomunicación.

Por último, mostramos algunos ejemplos de álbumes sin palabras que están actualmente en el mercado: *Imagina*, de Becker (2014), que narra la historia de una niña muy aventurera, *Flora y el flamenco*, de Idle (2013), donde aprenderemos a bailar con un flamenco rosa y *La Ola*, de Lee (2010), que nos descubre la belleza y el respeto por el mar.

3. OBJETIVOS

De acuerdo con los aspectos teóricos presentados, podemos observar que los álbumes sin palabras son un recurso educativo y lúdico poco conocido y atribuido a niños con edades comprendidas entre los 0 y 6 años, cuando todavía no saben leer correctamente; son como un auxiliar para conseguir la lectura, cosa que no debería ser así. Este es uno de los principales problemas encontrados, el desconocimiento de los álbumes sin palabras. Partiendo de esta problemática nos cuestionaremos los siguientes interrogantes para poder formular la hipótesis de la investigación: ¿se piensa que los álbumes sin palabras son más fáciles de leer al no contener texto?,

¿son álbumes dirigidos exclusivamente al público infantil?, ¿son fáciles de adquirir o de encontrarse con ellos en el mercado literario?, ¿qué temas narran sus ilustraciones?, ¿cómo podemos darlos a conocer?, ¿es necesario darlos a conocer?... Como respuesta a estas cuestiones formulamos la hipótesis del estudio:

- El desconocimiento de los álbumes sin palabras provoca su ausencia en la educación, como recurso lúdico.
- Además, tras esta formulación nos surgieron otra situación problemática: el vacío de libros dedicados al cuidado y difusión del patrimonio cultural extremeño entre los jóvenes. Por ello, en correlación con la hipótesis planteada, nos propusimos el objetivo principal del estudio:
- Creación artística de un álbum sin palabras que difunda el patrimonio cultural extremeño en la educación inicial.

Partiendo de este objetivo principal podemos desglosarlo en los siguientes objetivos específicos de la investigación:

1. Averiguar la presencia y el estado de la cuestión de los álbumes sin palabras en el ámbito familiar.
2. Fomentar el conocimiento del patrimonio cultural y del paisaje extremeño, concretamente de la Villa del Arco, el Camino de Santiago y la Ruta de la Plata.
3. Creación artística de un álbum sin palabras adaptado al contexto estudiado, Cañaveral.
4. Poner en valor los álbumes sin palabras como recurso educativo y lúdico para el público infantil y juvenil.
5. Promover una educación de calidad basada en el fomento de la creatividad como recurso elemental en la educación.

4. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, diseñamos una investigación artística que se caracteriza por su acción creadora precedida por una fase de búsqueda y análisis de datos. La propuesta posee un carácter subjetivo sin perder de vista el contexto social y cultural de la muestra. Para ello, hemos utilizado una doble metodología, cualitativa y cuantitativa, es decir, una metodología mixta. Hemos utilizando como instrumentos de recogida de información el diario de campo, las entrevistas y la observación participante. Además de la pintura, una de las herramientas indispensables en investigaciones de este tipo.

En cuanto a su desarrollo, partimos de un análisis de la oferta editorial de los álbumes sin palabras para conocer el estado de la cuestión, en el cual no encontramos álbumes que fomenten el patrimonio cultural extremeño. Por consiguiente, procedimos a evaluar los conocimientos

de estos aspectos en la muestra seleccionada, la cual estuvo compuesta con un número poco significativo, 11 sujetos de 1043 habitantes que posee Cañaveral. Esto se debe al seleccionar únicamente a los individuos con hijos comprendidos entre los 0 y 8 años. Respecto al proceso creativo, nos ha resultado de gran utilidad la revisión bibliográfica de los elementos que conforman un álbum sin palabras, casi sin palabras y falsos álbumes, para terminar decantándonos por la realización de un Álbum casi sin palabras. Dicha elección fue debida al objetivo de rememorar el uso del refrán en la literatura infantil y juvenil.

5. RESULTADOS

El estado de la cuestión de la población determinó una falta de conocimiento de la utilidad de los álbumes sin palabras, utilizados exclusivamente para estimular al niño antes de adquirir la lectura, a pesar de la opinión sobre que el lenguaje visual es esencial, al estar rodeado de nuevas tecnologías que nos saturan con estímulos visuales. También nos comentaron que, a menudo, no eligen este tipo de literatura porque les cuesta más trabajo leerse a sus hijos, ya que el momento dedicado a la lectura es por la noche. En cuanto a las temáticas preferidas por el público infantil son la fantasía, las aventuras y los animales, aunque todos los entrevistados mencionaron que aceptan nuevos temas, les apasionan los libros en general. Por ello, les invitamos a conocer más a fondo estos álbumes dándoles una lista de recomendaciones para todas las edades y así borrar la falsa creencia de que solo se ofertan para prelectura. Además de estimularlos con la creación de un nuevo álbum casi sin palabras sobre el patrimonio cultural y paisaje extremeño de su localidad.

Por consiguiente, el desarrollo de la producción artística del álbum *El Arquillo* tuvo un largo proceso de planificación antes de comenzar con los primeros bocetos.

Partimos de su documentación histórica, descubriendo que dicha aldea fue casi abandonada en 1960 debido a la emigración, quedando únicamente 4 habitantes. Después realizamos una visita a la Villa del Arco, localizada en las Sierras de Cañaveral, concretamente en la Sierra del Arco, a 4 km del pueblo. Allí pudimos observar de primera mano su olmo centenario, los pilones, la Iglesia del Arco que data de 1847 y sus bellas calles empedradas por las que fluye el agua en cualquier época del año.

Además, esta zona del noroeste de Extremadura es el hábitat de jabalíes, ciervos, corzos, zorros y liebres fáciles de ver, y de otros más sigilosos como el gato montés, la jineta, el meloncillo, el buitre negro y leonado, el águila real, los alimoche, ratoneros, milanos negros, cernícalos, lagartijas, salamandras, culebras de agua y víboras, entre muchos más. Asimismo dispone de una gran variedad de flora típica de la zona como la jara pringosa, esparragueras, magarza, higos chumbos, pitas, encinas, pinos, tomillo, madroños, retama negra, cantueso, orquídeas y escrofularia de roca. Por ser una zona tan rica en flora y fauna debemos fomentar su conservación.

En una última búsqueda documental, contactamos con la Asociación Amigos del Arco de Cañaveral que nos relataron vivencias y viejas leyendas de la zona, la más destacada y menos

conocida por sus habitantes es la asociada al refrán ‘Pasar más hambre que un maestro’, la cual viene a decirnos que el nivel adquisitivo de un maestro era demasiado bajo para permitirse una alimentación variada, por ello se comenta que ciertas gallinas blancas de la Villa del Arco se escapaban de sus corrales y ponían huevos en el viejo olmo, de tal manera que los niños los recogían para la maestra, a pesar de las riñas que se llevaban por regalar tan preciado manjar.

También nos informaron de que actualmente cada primer domingo de septiembre se celebra la Romería del Arquillo, en la Plaza del Álamo, donde podemos degustar productos típicos, aunque cada año acuden menos visitantes. Por todas estas creencias, recursos naturales y belleza paisajística decidimos crear el álbum sobre este paraje, para fomentar su conservación y su turismo al encontrarse en zona de paso de peregrinos de la Ruta de la Plata y del Camino de Santiago.

El álbum casi sin palabras está diseñado para el público infantil y juvenil al representar cómo un pequeño grupo de alumnos de un colegio decide irse de excursión a Cañaveral y descubrir el Arquillo, donde disfrutarán de la naturaleza, de sus creencias y de sus visitantes más aventureros, los peregrinos transitorios. El diseño se llevó a cabo mediante la combinación de dibujo y fotografía. Todos los elementos naturales y turísticos fueron resaltados con fotografías, con la intención de identificar con claridad lo fundamental del álbum, el patrimonio cultural y paisaje extremeño. Además, tratamos de darle dinamismo y viveza añadiendo texturas y troquelados al álbum. Proseguimos con la elección del tamaño y el tipo de papel, Canson dibujo basik A3 + 32,5 x 46 cm con 150g/m², para facilitar la lectura en grupo, lo cual enriquece la participación activa del lector. Por otro lado, para el diseño de las ilustraciones los instrumentos plásticos utilizados para el cromatismo fueron la combinación de tinta china en barra, lápices acuarelables, pilot negro, lápices de grafito negro y sepia de diferentes durezas. Para conseguir formar un conjunto de 15 láminas, más la encuadernación.

Por último os presentamos algunos ejemplos de dicho álbum y sus etapas más significativas en la producción artística, como la evolución de los bocetos de los personajes, un elemento fundamental en cualquier álbum (Figs. 2, 3 y 4), puesto que son el alma de la historia.

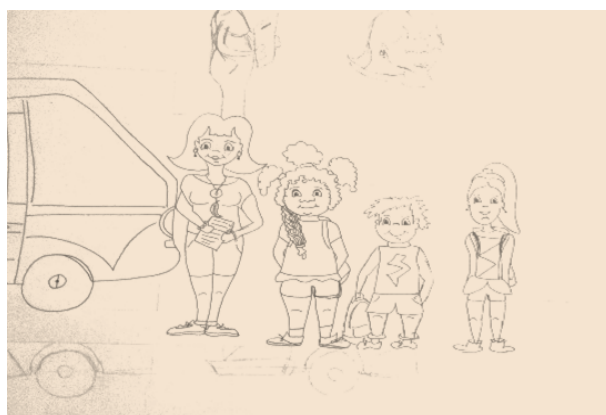


Figura 2. - Ejemplo de los primeros bocetos (Fuente: elaboración propia)



Figura 3. - Personaje definitivo del álbum (Fuente: elaboración



Figura 4. - Personajes definitivos del álbum (Fuente: elaboración propia)



Figura 5. - Combinación de dibujo, fotografía y texturas (Fuente: elaboración propia)

Otras características del álbum son el encaje fotográfico en las ilustraciones del cuento, de tal manera que combinen a la perfección con las texturas (Fig. 5) y troquelados del álbum (Fig. 6) manteniendo un equilibrio en su conjunto.



Figura 6. – Combinación de dibujo, fotografía y troquelados (Fuente: elaboración propia)

Por otro lado, podemos identificar diferentes usos iconográficos utilizados para representar cambios en la narración del cuento; por ejemplo, para identificar el comienzo de la leyenda, se muestra un proyector antiguo que alude al pasado, o los diálogos del peregrino en bocadillos de comic con imágenes que muestran lo que narra.

Por último, podemos mencionar el aspecto que más connotaciones comunicativas y sociales posee, el cromatismo, con el cual jugamos en la leyenda al mostrar los escenarios en tonalidades grises y sepias o al aludir al machismo de la época al representar a los niños de color azul y las niñas de rosa.

CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, no existe un modelo clave para abordar el patrimonio de manera educativa, y tampoco es deseable. Debemos diseñar recursos variados para atender a la diversidad. Al igual que existen multitud de planteamientos, enfoques educativos y estrategias que enriquecen el objetivo de la educación patrimonial, deben coexistir diferentes mate-

riales educativos. Nuestra propuesta se centra en enseñar el patrimonio desde una perspectiva visual, que atenderá a los niños y niñas que se identifiquen con lo que dice Banyai, 2005, citado por Bosch (2015): “ I like visual. I think visual”. Así ayudaremos al individuo a desarrollar la patrimonización de los objetos materiales e inmateriales heredados de su cultura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES UTILIZADAS

Ayerbe, M. (2012). Hitzak sobera daude, irudiak mintzo bitez. *Behinola: haur eta gazte literatura aldizkaria*, 25, 51-60.

Becker, A., (2014). *Imagina*. Sevilla: Ed. Kokoro Multimedia.

Bosch, E. (2007), Hacia una definición de álbum. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 5, 25-45.

Bosch, E. (2008). Us explico un conte? Ús de llibres illustrats a Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica. *Temps d'Educació*, 35, 93-106.

Bosch, E. (2011a). Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinarias desde la didáctica de la educación visual y plástica. *Aula de innovación*, 201, 45-49.

Bosch, E. (2011b). Una tipología de las guardas de los álbumes. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 9, 9-19.

Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?. *Ocnos*, 8, 75-88.

Bosch, E. (2015a). *Estudio del álbum sin palabras*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Bosch, E. (2015b). La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 13, 9-20.

Bosch, E. y Durán, T. (2009a). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen.

Bosch, E. y Durán, T. (2009b). Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente.

AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), 7, (2), 39-52.

Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and Possibilities, A Genre Come of Age.

American Reading Forum Yearbook, 17, 57-79.

Durán, T. (2000). ¡Hay que ver! Una aproximación al libro ilustrado. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya. Genette, G. (1987). *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.

Hortin, J. A. (1981). Visual literacy-the theoretical foundations: An investigation of the research, practices, and theories. *Visual Literacy Newsletter*, 10 (4), 1-3.

Idle, M., (2013). *Flora y el Flamenco*. Cádiz: Barbara Fiore Editora. Lee, S., (2010). *La Ola*. Cádiz: Barbara Fiore Editora.

Marín, S. (diciembre, 2012). La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial. En Barbosa, H. y Quental, J. (Presidencia). *Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*. Universidade de Aveiro, Portugal.

Matussek, Paul. (1977). *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herder.

Oepe España (Diciembre, 2012). El proyecto OEPE: un análisis de la singularidad de la educación patrimonial para conocer puntos fuertes, ausencias y retos en la construcción de identidades. En Barbosa, H. y Quental, J. (Presidencia). *Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*. Universidade de Aveiro, Portugal.

Sipe, L. y McGuire, C. (2009). "Picture endpapers. Resources for literary and aesthetic interpretation" en EVANS, Janet (Edit). *Talking beyond the page: reading and responding to picture-books*. London/New York: Routledge.

**NAÚFRAGA EN EL MUSEO:
IDENTIDADES, EMOCIONES,
VALORES Y CUALIDADES DEL PATRIMONIO
ARTÍSTICO Y CULTURAL.
EL CASO DEL CENTRO CULTURAL
BAÑOS ÁRABES EN JAÉN (ESPAÑA).**

Ana Tirado de la Chica
Universidad de Jaén
atirado@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

Los espacios de arte como museos y centros culturales constituyen uno de los principales objetos de estudio de mis investigaciones. Interrogada, primero, por las posibilidades de difusión de las artes contemporáneas y de educación social, inicié mis acercamientos a materias como la Educación en Museos y la Educación del Patrimonio. En este sentido realicé mi trabajo de doctorado que finalicé allá por 2014. Continué mis investigaciones en este tema, ahora profundizando en las complejidades del factor social de la educación, así como de las vicisitudes la gestión cultural de los museos y centros de arte, como de las propias dificultades de medición e intangibilidad del aprendizaje artístico en contextos informales.

Inserta en todas estas cuestiones anteriores, qué duda cabe que en medio de los discursos artísticos, sociales, de poder, etc., que conciernen los sitios de los museos de arte y de los centros culturales, también discurren mis propios imaginarios sobre los museos de arte, el arte mismo, sus posibilidades, limitaciones... Mis gustos y deseos... Mis límites y complejos... Mis aspiraciones y vértigos... Mis miedos... Mi historia y los litigios de mi memoria, etc. En este sentido, si en un primer momento de mi investigación pensé sobre los espacios de los museos como objetos de estudio que trabajar de forma objetiva y neutral, diseñando una metodología de la investigación que pudiera delinear y hacer inteligible los intersticios sociales del hecho educativo en el museo, pronto entendí que esta mirada impersonal, queriendo ser objetiva con el tratamiento de la investigación, al mismo tiempo limitaba exponencialmente las posibilidades de pensar sobre el museo de arte. En cierto modo, era como mantener unos anteojos de analista y crítico de los objetos artístico para investigar y comprender el aprendizaje en museos y la experiencia en los museos. Entendí que, las aportaciones principales de esta investigación solo serían posible si adoptaba una mirada crítica desde mi propia experiencia en los museos, y ello requería, incuestionablemente, primero, un importante cambio en el modo de pensamiento sobre los museos en mí misma. Entendí que el museo, su colección y sus exposiciones existían antes de mí, antes de mi experiencia y antes de mis ideas. Esto significa que la oferta artística y cultural del museo ya presenta una intencionalidad en la selección de las obras, de su museografía y del conjunto de dispositivos de la exposición. Sin embargo, decidí ejercer un rol activo en la construcción de significados en mis visitas a los museos y construir yo misma, en última instancia, los sentidos posibles del museo y de su arte. No dejaría que posibles criterios tradicionalistas ni elitistas del museo, impusieran mi conocimiento y criterio sobre el arte, vanagloriándose de mi incultura e inexperiencia. Muy al contrario: pondría en valor, en primer lugar, mi propia historia de vida como primer valor cultural en la construcción de mi subjetividad, criterio y gusto; y, en segundo lugar, interpelaría esta misma hasta los propios límites de mi ceguera, orgullo y cansancio en el ejercicio del conocimiento, pero también hasta los propios límites de sensibilidad cultural, familiar, patrimonial y moral. En este sentido, entiendo que establezco un escenario favorable a la crítica del discurso artístico en mis experiencias en el museo, al tiempo que reconozco tanto mis posibilidades como mis limitaciones.

Iniciar este ejercicio de la mirada crítica en museo de arte exige el contacto con un extensa variedad y diversas de propuestas de museos. Estos comienzos los realicé durante mi periodo de

estudios pre-doctorales en la ciudad de París, allá por los años 2012 y 2013. Algunos de estos primeros resultados han sido publicados en formas de ensayos y narrativas indagadoras de la investigadora (Tirado, 2015).

En esta ocasión, y después de algunos años, quiero abordar el ensayo crítico de mi experiencia en el espacio del Centro Cultural “Baños Árabes” de la ciudad de Jaén (España). Con ello pretendo abordar una mirada crítica y personal sobre mi experiencia en este sitio, con sus obras y valores culturales. Interpelar los sentidos culturales que encuentro y mi propia sensibilidad patrimonial y de historia de vida en la ciudad de Jaén.

EL CENTRO CULTURAL “BAÑOS ÁRABES”, JAÉN (ESPAÑA).

En el corazón del Centro Histórico de la ciudad de Jaén, a escasos diez minutos de la Catedral, donde la red de callejuelas estrechas e irregulares, que desde época medieval templaría las altas temperaturas de la ciudad, azotada en verano por las diez horas de sol intensas y el aire africano del desierto, dio paso en las últimas décadas a una ocupación de grupos marginales. La rehabilitación de edificios monumentales y antiguos, junto a la actividad del turismo, van reavivando esta parte de la ciudad.

Una de las más recientes inversiones para este desarrollo ha sido la rehabilitación del Palacio de Villardompardo como Centro Cultural “Baños Árabes”. Desde los últimos dos años, su agenda cultural se suma a los eventos musicales, literarios, de recitales, danza, etc., en los que se dan cita los públicos joven y adulto, local de la capital de Jaén y foráneo de otros municipios.

Este centro cultural se emplaza en la herencia arquitectónica del antiguo Palacio de Villardompardo (construido a finales del siglo XVI). En su sótano alberga el más valioso de sus vestigios: los Baños Árabes del siglo XI. A su vez, se extiende hasta el inmueble adyacente: la capilla del antiguo Hospicio de Mujeres. Desde principios del siglo XX, el edificio forma parte del patrimonio inmobiliario de la Diputación Provincial de Jaén. En su función actual de centro cultural alberga un conglomerado de espacios:

- La sala de exposiciones temporales en la Capilla.
- El museo de arte naïf.
- El museo de artes y costumbres.
- Los Baños Áreas del siglo XI.
- El escenario de conciertos y representaciones en el patio interior.
- La sala de conferencias en el patio central.

MÉTODO

La propuesta de ensayo de este trabajo se basa en un enfoque construccionista del conocimiento y de la gestión de los significados del sujeto (Gergen, 2007). Nos hemos basado en un diseño cuasi-etnográfico (Guber, 2001) de la recogida de los datos durante la residencia en el lugar del centro cultural. La residencia en el lugar la constituye la visita de la investigadora a la sede física del centro cultural que es objeto de estudio de este trabajo. En la recogida de los datos, la investigadora distingue dos herramientas principales: la performance y la cámara de fotos.

La performance se emplea en este trabajo entendida como actividad corporal intencionada pero no guionizada (). En este sentido, la investigadora utiliza el movimiento corporal a lo largo del espacio del centro cultural para vivencia su subjetividad desde las posibilidades exploratorias de sus condiciones físicas y sensoriales de su cuerpo.

La cámara de fotografía se utiliza como herramienta de grabación visual y audiovisual sobre los diversos elementos y contenidos que la investigadora encuentra y que, en uno y otro sentido, le suscita valores y significados. Por tanto, esta cámara no se emplea con una intención de documentación visual del recorrido de la forma más fidedigna posible. De otro modo, la cámara de fotografía se utiliza con una intención creativa y subjetiva, tanto para la selección de los elementos de grabación como para la manera de registrar visualmente los elementos. Esto significa que la investigadora utiliza todas las posibilidades expresivas que en sí misma ofrece el aparato de su cámara de fotografía y de vídeo: intensa experimentación de la distancia y angulación de la cámara con respecto al objeto, etc.

RESULTADOS

IMPOLUTO: EN BUSCA DE LAS ÚLTIMAS HUELLAS HUMANAS.



Fig. 1. Fotografía de la autora. 2017. Huellas humanas. Centro Cultural “Baños Árabes”. Jaén.



Fig. 2. Fotografía de la autora. 2017. Impoluto. Centro Cultural “Baños Árabes”. Jaén.

La experiencia de la sala caliente de los Baños Árabes, que es la principal del conjunto monumental, resultó fría. La visión de los muros in situ es resulta predominantemente gris. A pesar del material terroso y de ladrillo en la construcción de muros y bóvedas, la luz tenue del interior de la sala, resulta de una visión grisácea. Este aspecto tibio, inerte, más próximo a la palidez de la muerte, me precipitaba en la búsqueda de últimos atisbos de actividad humana. Estos contrastes los hallé, primero, en los restos de tubería de la antesala. Estos detalles de restos de la cañería me situaron en la necesidad de la conducción del agua para el uso y disfrute de los servicios de los Baños Árabes. Mi inexperiencia anterior en unos baños públicos tal vez esté impidiendo una mirada más próxima de la sala caliente, si bien comprendo los restos de las diferentes estructuras. En este punto del recorrido, reparo también en los últimos restos de pintura que de forma tenue aún pueden distinguirse sobre algunas zonas de las bóvedas: distingo apenas unos resquicios de pintura roja, que sin lugar a dudas cambiaría este aspecto de desalajo con el que actualmente encuentro los Baños Árabes en su papel contemporáneo de monumento histórico.



Fig. 3. Fotografía de la autora. 2017. Destellos I en los muros de los Baños Árabes. Centro Cultural “Baños Árabes”. Jaén



Fig. 4. Fotografía de la autora. 2017. Sombras III. Centro Cultural “Baños Árabes”. Jaén.



Fig. 5. Fotografía de la autora. 2017. Sombras IV. Centro Cultural “Baños Árabes”. Jaén.

DIFÍCIL ENCONTRARSE HOY EN DÍA EN EL CAMPO Y EL FOLKLORE DEL MUSEO NAÏF.

Recorro los corredores y salas del Museo Naïf, numeradas con señalética en números romanos. Apenas ha cambiado desde otras veces anteriores que visitara el lugar. Me reconozco igualmente en mis primeras visitas de adolescente, apenas iniciando una primera juventud, cuando descubría por primera vez los sitios gratuitos de la ciudad. Por entonces me sorprendió la intensidad de los colores de estas pinturas y tapices. Una intensidad tal, que desborda la vitalidad de sus temas y personajes. Se tratan obras muy en parte dedicadas a paisajes rurales jiennenses, festividades de romerías que son tan populares y personajes de mujeres y hombres con atuendos folklóricos.

Sin embargo, en mi última visita en 2017, la vitalidad que resultada de la intensidad de los colores, no me pareció tal. Esta vez, la luminosidad de la sala y de los corredores no alcanzó

a seducir mi mirada, que buscaba un ejemplo donde reconocerse. Reconocerse como refugio. Puedo identificar la representación de extensos campos de agricultura, paisajes de cultivo de cereales y de olivos que sustentan una importante economía de la ciudad. Identifico también las festividades religiosas y sus elementos de folklore, que marcaron los descansos y cultura del ocio de mis padres y abuelos.

CONCLUSIONES

La principal conclusión que presenta este trabajo es el papel activo que ejerce los/as visitantes y los públicos en la construcción de significados y valores a partir de las obras y contenidos que ofrece el museo (Falk & Dierking, 2016), pero que no es determinante, pues en última instancia es cada visitante que construye y gestiona sus propios significados sobre el museo y las obras.

En este sentido se encuentra una segunda conclusión, referida a la puesta en valor del conocimiento anterior y de la historia de vida del visitante en esta construcción de sentidos y de significados sobre su experiencia del museo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016; 2012;). *The museum experience revisited*. Walnut Creek: Routledge Ltd. DOI:10.4324/9781315417851.
- Gatt, C., & Lichti-Harriman, K. (2009). Performance, art and anthropology. *Anthropology Today*, 25 (5), 25-25. DOI:10.1111/j.1467-8322.2009.00690.x.
- Gergen, K. (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica*. (A. M. Estrada Mesa & S. Diazgranados Ferrás, Eds.). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guber, Rosana 2001 *La etnografía: método, campo y reflexividad* (1ª ed.). Bogotá: Norma.
- Hernández, F., Forés, A., Sancho, J. M., Sánchez, J.-A., Casablanca, S., Creus, A., Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona y Octaedro.
- Lorente Lorente, J. P. (2006). Nuevas tendencias en teoría museológica: a vueltas con la museología crítica". *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, Vol. 2, 24-33.
- Tirado de la Chica, A. (2015). Espirando el Itinerario Guiado. Materiales para recorrer un periplo excitante en el museo. *Revista de Antropología Experimental*, nº 15, 2015, 99-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.17561/rae.v0i15.2375>.

**DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO
ARTÍSTICO Y CULTURAL
EN TRABAJOS FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y
EDUCACIÓN PRIMARIA:
CASOS, EXPERIENCIAS, ESTRATEGIAS
Y REFLEXIONES.**

Ana Tirado de la Chica
Universidad de Jaén
atirado@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la didáctica de la Educación del Patrimonio en Trabajos Fin de Grado (TFG) de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria. Se basa en una metodología indagadora de la experiencia docente de la autora, que desde el año 2013 oferta una línea de TFG dedicada a la Educación del Patrimonio en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. En el conjunto de estos últimos años, supone un total de cuatro cursos académicos en los que existe esta oferta de TFG, en los cuales al menos ha existido una solicitud de TFG en cada curso académico para la línea de Educación del Patrimonio. Incluso, algún año han sido dos solicitudes.

Desde el año 2013, la autora oferta una línea de TFG para el trabajo de la Educación del Patrimonio desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Su oferta se dirige hacia el trabajo educativo del Patrimonio artístico y cultural. En este sentido, los contenidos pueden atender bienes de carácter artístico del Patrimonio histórico, así como otros más recientes. También bienes muebles e inmuebles de carácter natural, arquitectónico, arqueológico, etnológico, etc., que estuvieran estrechamente vinculados a otros de carácter artístico, también objeto de estudio del TFG.

Se constata un creciente interés por parte del alumnado universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria por adquirir competencias en la didáctica del Patrimonio artístico y en el diseño de programaciones didácticas para el trabajo de contenidos del Patrimonio artístico y cultural. Ello se debe a las propias sinergias culturales, de ocio y tiempo libre de las clases medias en sociedades de países desarrollados, con un creciente interés por el viaje, el turismo y la visita al Patrimonio. Y, en otro sentido, el propio marco legislativo de la Educación Infantil ampara el trabajo de la Educación del Patrimonio en el Área de Conocimiento del Entorno del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Las necesidades didácticas en la actividad docente de dirección de TFG para el trabajo de Educación del Patrimonio se refiere a un doble enfoque: la didáctica en la tutorización del TFG y la didáctica en el diseño de programaciones educativas del Patrimonio artístico para niveles de Infantil y de Primaria. El presente trabajo aborda las vicisitudes a las que se enfrenta la autora en su ejercicio docente de dirección de TFG en la Universidad de Jaén, para uno y otro enfoque.

Este trabajo se aborda como una indagación de la experiencia docente de la autora. En este sentido, se plantea como una auto-narración en primera persona a lo largo de la cual la autora presenta las cuestiones principales y comunes que debe afrontar en este tipo de didáctica, para finalizar con una hoja de ruta que en el futuro pueda profundizar en las conclusiones principales.

Qué Patrimonio: criterios y valores.

Con cada nuevo TFG solicitado para la línea de Educación del Patrimonio, la primera tutoría se repite: qué valores y criterios del Patrimonio artístico para el diseño de una programación didáctica dirigida a los niveles educativos de Infantil y de Primaria. El alumnado universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria, que no es especialista en Historia del Arte o en Bellas Artes, con frecuencia utiliza criterios populares del Patrimonio artístico para diseñar su programación. En este sentido, el alumnado estaría basándose en un imaginario social sobre el Patrimonio artístico basado en medios de comunicaciones de masas y en industrias culturales, y no en criterios indagadores de su propia experiencia y de su relación con los otros (García Cuetos, 2012).

En este sentido, la primera cuestión que se revela importante en la didáctica de la dirección de TFG para una Educación del Patrimonio es abordar un concepto de Patrimonio y distinguir una relación de criterios en base a los cuales poder abordar posteriormente una selección de bienes culturales del Patrimonio artístico.

La definición del patrimonio y la distinción de sus valores y criterios es uno de los aspectos ante los que el alumnado de TFG de Educación Infantil y de Educación Primaria presenta importantes dificultades, que son en un doble sentido:

- Vocabulario específico en materia de Patrimonio y de Historia del Arte.
- Desconocimientos de fuentes del Patrimonio cultural, organismos responsables e institutos de investigación y bases de datos específicas.

La experiencia patrimonial para una Educación del Patrimonio.

La Educación del Patrimonio traspasa los soportes tangibles de los datos, la información y del conocimiento, para entenderse como una experiencia sensible de las personas, que se establece entre las subjetividades de cada uno/a y los valores intrínsecos que cada uno/a encuentra en su visita y contacto con la obra artística o el bien cultural (Fontal & Gómez-Redondo, 2015). En este sentido, la didáctica del Patrimonio en el diseño de una programación dirigida a Infantil o Primaria, no puede concentrarse en un listado de elementos artísticos o culturales, y debe, esencialmente, contemplar el diseño de escenarios posibles para poner en contacto el alumnado de cualquier edad con las cualidades artísticas, culturales y monumentales de los bienes (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017).

El diseño de actividades basadas en experiencias relacionales entre el alumnado y el Patrimonio artístico es uno de los aspectos que presenta importantes dificultades para los estudiantes de TFG en el diseño de programaciones didácticas. En este ejercicio, con facilidad identifican una serie de fuentes secundarias sobre el Patrimonio artístico para definir los elementos principales que trabajar en su programación. Sin embargo, poner en relación estos mismos ele-

mentos con las subjetividades del alumnado de Infantil o de Primaria, según el caso, concierne mayor dificultad.

MÉTODO

Este trabajo se basa en una muestra de tres TFG dirigidos por la autora en su experiencia docente de dirección de Trabajo de Fin de Grado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. Estos tres TFG fueron solicitados en la línea de Educación del Patrimonio que oferta la autora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad:

- LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil, de María Rodríguez Huertas, defendido en el curso académico 2015-2016.
- Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural, de María Isabel Orejuela Torres, defendido en el curso académico 2015-2016.
- Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán, de Ana María Ureña Morente, defendido en el curso académico 2014-2015.

LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil, de María Rodríguez Huertas, aborda el diseño una propuesta didáctica para el primer ciclo de Educación Infantil, basándose en actividades deductivas y de manipulación por parte del alumnado, y considerando contenidos particulares de conocimiento del entorno y del Patrimonio cultural. En concreto, la unidad didáctica diseñada se basa en el trabajo por proyectos y tiene por contenidos el ciclo del agua y la ruta del agua en la ciudad de Jaén. Basada en el trabajo por proyectos, está estructurada en tres fases: antes, durante y después de la ruta del agua.

Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural, de María Isabel Orejuela Torres, trata sobre el método didáctico de los Bits de Inteligencia en relación al trabajo educativo de contenidos de Patrimonio cultural. En concreto, aborda un análisis crítico de una muestra de propuesta didáctica en Educación Infantil que contempla como contenido y método estos mismos. El análisis crítico ha tomado por variables las propias características que definen y distinguen el método de bits de inteligencia, y se ha querido aproximar conclusiones acerca de sus ventajas e inconvenientes para la educación de patrimonio en Infantil.

Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán, de Ana María Ureña Morente, aborda la propuesta educativa de una Unidad Didáctica destinada a alumno/as de Tercer Ciclo de Educación Infantil, teniendo por contenidos aquellos relativos al Patrimonio cultural y, más específicamente, al Arte hispanomusulmán de la Mezquita de Córdoba. Como método, integra el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para mejorar el aprendiza-

je y hacerlo más motivador. El tema que se desarrollará, como es Patrimonio Cultural, abarca la diversidad cultural tanto en la sociedad como es en el aula debido a su actualidad social y trabajando a su vez los valores educativos en Educación Infantil con el fin de integrar al alumnado que forma parte del aula en el conocimiento de la diversidad.

RESULTADOS

QUÉ ES PATRIMONIO: criterios y valores.

Al respecto de las vicisitudes del estudiante universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria para abordar un discurso crítico acerca del concepto de Patrimonio artístico, de sus criterios y valores:

“Con respecto a mi posicionamiento como docente de infantil con el Patrimonio, encuentro que debo considerar un concepto de Patrimonio cultural, y no tanto, pues, de Patrimonio histórico. Este cambio de conceptos con respecto al Patrimonio no significa una novedad reciente en las cartas internacionales de recomendación y de referencia de la UNESCO, así como en la legislación en materia de patrimonio más actual (ley de Andalucía de 2007), he considerado pertinente destacarlo, puesto que al ser un ámbito complementario al de mis estudios de formación universitaria, ha supuesto un nuevo aprendizaje con respecto a mi futura profesión de importancia a realizar.” (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 4).

En el párrafo anterior, la estudiante expresa tanto sus necesidades de definir un marco teórico del Patrimonio para su trabajo, como sus propias dificultades para establecer una narración crítica sobre la bibliográfica y legislación existe. Por ello, se basa estrictamente en aquellos organismos de recomendación y de mayor impacto internacional en el ámbito del Patrimonio, como es la UNESCO, así como en aquellos órganos responsables en materia de legislación del Patrimonio en el territorio, como es la Ley de Patrimonio Histórico Español de 1985 y la Ley de Patrimonio de Histórico de Andalucía de 2007. Asimismo, encuentran importantes orientaciones en esta materia en los recursos en línea del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

En este sentido, si bien existe un importante debate acerca de los criterios y valores para la definición y conceptualización del Patrimonio artístico y cultural, este debate se encuentra en los ámbitos científicos de los investigadores y especialistas en Historia del Arte, Arquitectura, Arqueología, Antropología, etc., cuyos discursos y vocabularios no son fácilmente accesibles en los apenas seis meses en los que transcurre el Trabajo Fin de Grado. Por tanto, abordar un discurso crítico para el concepto y los valores del Patrimonio se requiere un contexto de mayor dedicación y especialización en niveles de Máster o Doctorado.

Asimismo, las fuentes del Patrimonio, para en un nivel de formación inicial del profesorado en el diseño de una programación didáctica, las constituyen las fuentes secundarias o terciarias, es decir, fuentes de difusión y transferencia del conocimiento científico, que destaca los aspectos

tos esenciales de una obra artística o bien cultural, a partir de la cual establecer los contenidos de la programación didáctica.

LA EXPERIENCIA PATRIMONIAL PARA UNA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO.

El diseño de las actividades en el diseño de una programación didáctica para la Educación del Patrimonio en Infantil y Primaria constituye uno de los aspectos esenciales que los estudiantes de TFG tienen que abordar. En la muestra de este trabajo, estas actividades han sido del siguiente tipo:

Actividades de iniciación e introducción:

- Asamblea y lluvia de ideas al comienzo de la primera sesión para expresar el conocimiento anterior del alumnado de infantil o de Primaria en torno al tema.
- Visualización de fotos históricas.
- “Actividad de caja con objetos en el interior: en el centro de la clase ponemos una caja con dibujos. Estos dibujos pueden ser de la actualidad o antiguos. Deben de meter la mano en la caja y sin mirar sacar al azar un dibujo. Cuando lo haya sacado tiene que decir qué es el objeto, si es antiguo o no y para qué sirve.” (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 26).
- Actividad del abecedario árabe tanto en escritura como fonética y su equivalencia con el del español. Los alumnos conocerán este abecedario a través de una explicación en la pizarra digital. A continuación interaccionarán con la pizarra de uno en uno para escribir letras en árabe y a su vez pronunciarán su fonología. Por último, escribirán su nombre en árabe. (Ureña& Tirado, 2015, p. 24).

Actividades in situ:

- Actividad in situ: Los niños encargados tienen que buscar la escultura dedicada al lagarto. Los niños y las niñas tienen que indicar a la guía en qué orden debe de pegar las piezas de las rompecabezas para que finalmente quede formada la figura del lagarto. (Rodríguez & Tirado, 2016, pp. 29 y 39).
- Actividad: En la parte superior del museo de artes deben de buscar el resto de elementos relacionados con el uso del agua y que se encuentran en la caja. (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 32).
- Actividad: Agrupados de 5 en 5 los alumnos deberán de contar los arcos que componen una hilada de arcos. (Ureña& Tirado, 2015, p. 25).
- Actividad: Representación física de los arcos de la Mezquita. (Ureña& Tirado, 2015, p. 26).

Actividades complementarias a los contenidos patrimoniales:

- Actividad: Pregunta de iniciación del profesor: “hace muchos años no existían las lavadoras, ni los grifos, ni las botellas de agua ¿Cómo llegaba el agua a las casas?”. Actividad en familia: carta a las familias en las que le pedimos que contesten y busquen información sobre la llegada del agua a las casas cuando no existían los grifos. Bits de inteligencia y repasamos el uso del agua en la vida cotidiana. (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 23).
- Actividad: conocer la gastronomía de los árabes y exponer a los padres la cultura árabe aprendida. (Ureña& Tirado, 2015, p. 26).

CONCLUSIONES

La primera conclusión que se encuentra en este trabajo son las necesidades específicas en la didáctica del Patrimonio que presenta el estudiante de TFG de Educación Infantil y de Educación Primaria, que no es especialista en las disciplinas de investigación y categorización del Patrimonio artístico o cultural. La mayor parte de este alumnado, excepto en las ocasiones en las que manifiesta su conocimiento anterior, no presenta un grado medio o alto de experiencia anterior con vocabulario específico ni con fuentes especializadas en Patrimonio. Por ello, se requiere una importante dirección inicial en identificación de los niveles de fuentes principales del Patrimonio culturales:

1. El organismo de recomendación en materia de Patrimonio de mayor impacto internacional: la UNESCO y su histórico de cartas de recomendación.
2. Legislación en materia de Patrimonio según la organización política territorial del país y de las regiones.
3. Bases de datos científicas para investigadores y publicaciones de impacto nacional: REBIUN, Dialnet, entre otras más especializadas que recogen trabajos de impacto internacional de las publicaciones.
4. Organismos de investigación especializados en Patrimonio: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.
5. Organismos e institutos especializados en la investigación de la Educación del Patrimonio: OEPE-Observatorio de Educación Patrimonial en España.

En segundo lugar, la especialidad de la Educación del Patrimonio requiere de una importante creatividad por parte del educador y del profesor en el diseño de actividades que favorezcan la experiencia subjetiva de los sujetos participantes del aprendizaje en relación con los valores sensibles del Patrimonio (ref.).

Al respecto de las dos conclusiones anteriores, se presenta una disyuntiva propia en la directora de TFG y de su didáctica. Esta es: ¿cómo no influir con los valores propios del Patrimonio

artístico sobre aquellos que porta su alumnado? Y ¿cómo no inducir al alumnado en el diseño de actividades más creativas y originales? Ambas cuestiones se plantean como dos importantes líneas para abordar en una hoja de ruta futura de la didáctica de esta docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontal Merillas, O. & Gómez-Redondo, C. (). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 2015, pp. 89-118.

Fontal, O. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 184-214.

García Cuetos, M. P. (2012). *El patrimonio cultural: Conceptos básicos*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Orejuela Torres, M.I. & Tirado de la Chica, A. (2016). *Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural* (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.

Rodríguez Huertas, M. & Tirado de la Chica, A. (2016). *LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.

Ureña Morente, A.M. & Tirado de la Chica, A. (2015). *Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán* (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.

**EXTENSIONES EN EL TERRITORIO.
EXPERIENCIAS DE ARTE,
APRENDIZAJE-SERVICIO Y SOSTENIBILIDAD**

**Eulàlia Grau-Costa
Joan-Miquel Porquer-Rigo**

**Departamento de Artes y Conservación-Restauración,
Universidad de Barcelona**

ANTECEDENTES

El 8 de marzo de 2014 se realizó en el centro El Puntal-Laboratorio de las Artes de Banyoles (Girona, Catalunya) la acción artística «Construimos textiles muros de resistencia» con motivo del Día Internacional de la Mujer. La acción partía del acto de elaborar cojines a partir de retales textiles –muestrarios de telas, ropajes– que se rellenaban con lana reutilizada de viejos colchones para montar finalmente un «muro» simbólico y reivindicativo en esa fecha tan señalada: cortar patrones, coser a mano y a máquina; varear la lana, rellenar y cerrar los volúmenes en forma de bloques *blandos*, remachar... En la acción participaban tanto alumnado y profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona como personas mayores de la localidad que se habían acercado, convocadas y curiosas, por aquella actividad inusual. La acción devenía un acto de resistencia y de transmisión intergeneracional, un ejercicio de memoria de oficio –colchonero/a, costurero/a– y, también, un acto de creación artística. Al final de la jornada las varias decenas de cojines realizados, aunque de pequeñas dimensiones, bloqueaban una puerta en forma de muro, casi homenajando también a los *margers*, los constructores de paredes de piedra seca del mediterráneo.

Fue aquella una acción repetida más tarde en varias localizaciones, creando muros temporales y acciones colectivas de aprendizaje colaborativo: primero, ese mismo mes de marzo, en el Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad de Calders, CACiS (Barcelona) (imagen 1); luego, en marzo de 2015, en Huelva, como parte del V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual; ese mismo mayo de 2015 en el Centro Cultural de «Ca la Dona» de Barcelona –con la obra, reinterpretada como *Cojines desobedientes*–. Esta actividad fue recogida por Porquer-Rigo, Grau-Costa y Piñol-Torrent en una comunicación con el título *Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y el oficio tradicional* (2015).



Imagen 1. Proceso de construcción colectivo de los cojines de la acción *Construimos textiles muros de resistencia* en el Centro de Arte Contemporáneo y Sostenibilidad de Calders, Barcelona (marzo de 2015).

En junio de 2016 se repitió una acción similar en el museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, Barcelona, con el título de *Trencadís tèxtil*. Se trataba esta vez de una acción algo distinta: un grupo de alumnos/as había decidido proponer como proyecto para una asignatura del Grado en Bellas Artes aquella acción en la que se invitaba, durante dos días, a cualquier persona del pueblo a pasar por el museo para elaborar un cojín en un formato estandarizado a partir de retales de múltiples colores para elaborar un mosaico volumétrico en el espacio de exposición y, más tarde, pasar a buscarlo para llevárselo si lo deseaba. En la instalación efímera del *trencadís*¹ se proyectaba, en la pared, un video sobre el proceso de preparación de la acción en el Taller de Materiales Blandos de la Facultad de Bellas Artes y de la fabricación de los cojines, grabado durante esos días. Las personas que pasaban, mayores y personas con niños y niñas en su mayoría, se explayaban y explicaban sus historias y recuerdos, espontáneamente, con la acción: recordaban su pasado, cuando la propia acción artesana de varear y remontar colchones y de coser los propios atavíos era parte de lo cotidiano (Imagen 2).



Imagen 2. Proceso intergeneracional de elaboración de los cojines para la acción *Trencadís tèxtil* en el Museo Enric Monjo de Vilassar de Mar, Barcelona (junio de 2016)

Si antes era el profesorado quien tomaba la iniciativa en la organización del evento, en esta ocasión era el alumnado quien la tomaba y organizaba el espacio. El profesorado sólo asistía en calidad de facilitador y tutor. Se producía un traspaso de responsabilidad y también de autoría: el alumnado era el *autor* de la propuesta. Los miembros del equipo que conformaban la acción *Trencadís tèxtil* habían presentado su propuesta a concurso en la primera edición de la iniciativa *Arte+Social+Tèxtil* [<http://artsocialtextil.com/>], en la que había sido seleccionada para su realización en el museo.

Arte+Social+Tèxtil, era una iniciativa altruista, sin financiación ni ánimo de lucro, de difícil clasificación promovida por profesorado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, vinculada

1 Un mosaico realizado, tradicionalmente, con fragmentos de azulejos unidos con argamasa y propio de las construcciones del modernismo catalán.

al Proyecto Internacional de Investigación Artística Exposiciones EnREDadas². Desarrollada entre mayo y junio de 2016, A+S+T proponía la facilitación del desarrollo de exposiciones virtuales, exposiciones físicas, acciones y conferencias en torno al arte como medio social, a la creación artístico-artesanal y a sus intersticios, en el marco de convenios de colaboración del profesorado promotor con distintos centros e instituciones. Gestionada por unos comités científico y organizador multidisciplinares, A+S+T proponía el establecimiento de una red de complicidades para *remover* y facilitar la interacción del alumnado de las facultades implicadas (de todos niveles, de todas titulaciones) con el espacio público y profesional, desde una perspectiva académica, como forma de dinamización y generación. Se trataba de una convocatoria abierta, además, a alumnado de otras instituciones, a *amateurs*, a profesionales de las ramas afines a las temáticas, a fundaciones e instituciones interesadas, que en los distintos actos, como las *I Jornadas Internacionales de Investigación y Docencia Arte+Social+Textil*, podían presentar sus proyectos para su exposición pública. Se creaba en la iniciativa un entorno de horizontalidad, de facilitación, de «entre iguales» que permitía, paradójicamente, romper muros en lugar de construirlos.

En el mes de diciembre de 2016 se volvía a trabajar en red, esta vez con el Festival Internacional de Reciclaje Artístico de Catalunya Drap-Art'16. La Facultad de Bellas Artes, desde la sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes de Conservación-Restauración y el Grupo de Innovación Docente ATESI (Arte, Investigación, Estrategia Docente, Sostenibilidad e Intervención Social. GINDO-UB/162) ([<http://mid.ub.edu/webpmid/content/atesi>], organizaba una macro actividad de colaboración a la que se puso por título el significativo *Treure pols de sota l'aigua*³ (ATESI *et al.*, 2016). En ella se coordinó la participación en la realización de talleres tutorizados en clave de Aprendizaje-Servicio de más de 50 alumnos/as de primer, tercer y cuarto curso de los Grados en Bellas Artes y Diseño durante el primer fin de semana del evento en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Con clara vocación familiar, de temática marina y con la condición de reutilizar residuos o materiales, los talleres incluían actividades de enfieltado de formas animales, cuentacuentos performativo, elaboración y uso de tintas naturales, o de estructuras en técnicas de cestería. En los talleres, el alumnado se convertía en docente y enseñaba a los asistentes -al público- las técnicas que habían aprendido en el aula, en asignaturas concretas o durante la titulación, para conseguir un objetivo.

En Drap-Art y en las actividades precedentes se reafirman las actitudes y trabajos de algunos alumnos y alumnas -como por ejemplo de Ona Trepap, encargada del taller sobre cestería para la construcción de nasas para capturar simbólicamente humanos- que derivan hacia Trabajos de Final de Grado (TFG) que obligan al profesorado de la sección de Escultura y Creación a buscar colaboración en territorios colindantes-circundantes donde poder llevar a cabo proyec-

2 Promovido por la Dra. Ángeles Saura de, Exposiciones EnREDadas es un proyecto que pone en contacto iniciativas de exposición virtual para artistas-docentes de territorios de habla hispana y lusa. Ver <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>

3 Frase hecha catalana, traducida literalmente como «Sacar polvo de debajo del agua». Refiere a una actividad titánica, ardua y costosa, pero exitosa.

tos concretos y complejos –en el caso de Trepat, la investigación en estructuras constructivas vivas en mimbre–. Durante el año 2017, la *Xarxa de Parcs de les Olores* [red de parques de los olores] de Cataluña nos permite ramificar estos intereses en distintos espacios asociados. Así, por ejemplo, el pueblo asociado de Sant Joan Les Fonts (Comarca de la Garrotxa), nos ofrece la participación en el certamen anual *Sant Joan les Flors* (en el que se se festeja la entrada de la primavera con una tradición floral), donde la alumna-artista construye una estructura con hayas jóvenes (Imagen 3).



Imagen 3. Proceso de construcción de una estructura de plantas vivas con técnicas de cestería de Ona Trepat en Sant Joan les Fonts, Girona (febrero de 2017).

A ella se le unen Aitor Climent, que desarrolla un trabajo con cabañas y habitáculos efímeros en espacios naturales –y su documentación gráfica–; y Anna Gutiérrez, que elabora un refugio uterino de escala gigantesca en papel artesanal para el Museo Molí Fondo, antigua industria papelera. Otro *parque*, el de Cal Vinanova (Alto Penedés), acoge un taller de creación y experimentación con instrumentos musicales elaborados con materiales del entorno en el marco del TFG de Cora Vergara. Gemma Maldonado, también con su trabajo final, recorre distintos de estos parajes a la búsqueda de colores y materiales para elaborar tintes naturales con los que marcar ropajes y configurar piezas escultóricas. En el parque de Vall de Ros (Vallés Oriental) se hace el encargo de un proyecto de esculturas en el espacio natural y *site specific* que recibe el nombre de *Contenedores de Olores*, en el que estudiantes de TFG (Albert Cantero, Marina Lozano, Laia Moretó, Pol Oliva y Oscar Otero) comparten proceso de creación e investigación formal con estudiantes de tercer curso (Lidia Ayala, Marta Cerdà, Andrea Martínez y Júlia Edo) del Grado en Bellas Artes para encontrar las raíces del trabajo de la tierra *en la tierra*, en sus esencias, con procesos de cerámica y su cocción.



Imagen 4. Instalación de pieza de Laia Moretó en la acción *Contenedores de Olores* en el Parque de los Olores de Vall de Ros, Santa Eulàlia de Ronçana, Barcelona (abril de 2017).

En 2016 habíamos experimentado ya con propuestas de aprendizaje-servicio en la Xarxa, actividades de intercambio colaborativo en el parque de El Serrat (Vallés Oriental). Concretamente con dos acciones vinculadas a asignaturas de tercer curso, Taller de Creación II y Unidad de Experimentación Artística de Nuevos Recubrimientos y Contenedores en Arte. La primera acción (recogida en Grau-Costa, *et al.*, 2016), que los estudiantes denominaron *Volta de fulla*⁴, se realizó el día 15 de abril coincidiendo con la celebración del Día Internacional de las Artes de la UNESCO. La segunda acción, celebrada durante otoño, tuvo como título *Los colores del parque de los olores*; en esta última ocasión, la actividad tuvo como punto central el análisis y recolección de materiales vegetales para experimentar sus capacidades tintóreas con el objetivo de elaborar un catálogo de colores del paisaje.

OBJETIVOS

Las actuaciones que hemos llevado a cabo estos últimos años atienden a los siguientes objetivos emplazados en el concepto de sostenibilidad –económica, ecológica y social–.

1. El intercambio generacional.

Los distintos eventos contemplan una aproximación entre generaciones, una necesidad de transmisión de conocimientos a través de la experiencia.

Nuestro punto de partida es la conexión a través de un elemento de coincidencia que nos acerque a la memoria, esto es, la recuperación de una técnica artesanal vinculada a lo cotidiano; como herramienta de enlace entre lo desconocido para la juventud y lo vivido desde la madurez. Los oficios en vías de desaparición son un buen centro de atención para provocar esta confluencia de sentido vivencial y de conocimiento empírico.

4 «Giro de hoja», en relación a la acción de pasar una página, pero también al uso de materiales vegetales.

Uno de los logros alcanzados ha sido la comunión en la recuperación del trabajo textil, cercano a los ámbitos rurales y a la suma de roles sociales transmitidos generacionalmente. La construcción de imágenes, *de lo que fuimos y de lo queremos ser*, reordena las posiciones en lo femenino y en lo masculino para replantear nuevos lugares de género y del oficio trabajado. Es el mismo proceso que el desarrollado en la propuesta teatral *Soroll de telers* [sonido de telares], dirigida por Olga Vinyals Martori i Noemí Cuadras con la asociación Artescena, en el proyecto *Teixidores* [tejedoras], presentada en el marco de las *I Jornades Internacionales de Investigació i Divulgació Arte+Social+Textil* (2016).

Teixidores es una iniciativa que promueve la fusión artística, pedagógica y comunitaria con la que visualizar el trabajo de las obreras textiles –ahora ancianas– de las fábricas de Cardedeu (Barcelona). En *Soroll de telers*, las obreras mismas se re–interpretan en compañía de otras actrices *amateurs*, y se trabaja en colaboración con menores del Casal de Joves «la fusteria» [la carpintería] y de alumnado del Instituto de Educación Secundaria «El Sui» de la misma localidad, que realizan una actividad de investigación y análisis histórico en clave de Aprendizaje–Servicio. Según Vinyals Martori:

«Para nosotras, lo más importante es el proceso y la implicación de las personas en los proyectos, el enriquecimiento personal y social que esto comporta; pero también somos artistas y, por lo tanto, cuidamos mucho toda la parte de la puesta en escena del espectáculo como si los actores y actrices fueran profesionales. Nuestro trabajo es riguroso» (Art Social, 2015, 15).

Por nuestra parte, desde nuestras acciones (*Construimos textils murs de resistència, Cojines desobedientes, Trencadís textil*): 1) Resituamos (**resituar**) la posición de los y las trabajadores del oficio de colchonero/a para poner en valor su trabajo y su arraigo al territorio –y a la sostenibilidad económica y perdurabilidad implícita de su material de trabajo–. 2) Rompemos (**romper**) con el prejuicio de lo caduco en todas sus formas y damos, a través del intercambio cultural, enlaces para la realización con una mirada ecológica sobre el sistema. 3) Nos acercamos (**acercar**) a las realidades socioeconómicas de los productos y las materias, excerptas de las tradiciones –de oficio y/o de procedencia– para la reflexión sobre las necesidades de consumo –de mercado, de vivencia–. 4) Compartimos (**compartir**) entre generaciones y culturas los límites de nuestras propias decisiones –en la continuidad o no de un sistema de trabajo o intercambio de productividad– que el sistema ha dejado fuera de sus propias premisas de competitividad. Y 5) Recuperamos (**recuperar**) instrumentos y manualidades técnicas que permitan repensar los conceptos artísticos en el campo de lo social.

2. Formación entre iguales

De esta misma manera, estas «experiencias del compartir» se nutren del conocimiento adquirido por el *dejarse enseñar* y el *quererse aprender*, desmitificando el concepto de transmisor (docente) y receptor (discente) en una educación de lo comunitario que pretende *re–emancipar* a los individuos (Freire, 2002).

Un ejemplo claro lo encontramos en el proyecto *Contenedores de olores* (2016), donde la enseñanza entre iguales deja de ser una transmisión gradual para ser un aprendizaje común. La fusión de alumnado de TFG con alumnado de tercero del Grado de Bellas Artes, bajo un mismo encargo de obra participativa con inclusión en un territorio concreto, fortalece los lazos del deseo artístico con los del comprender. Un esfuerzo colectivo para una obra individual concurrente, entrepuesta y comunicativa entre iguales. Una nueva manera de entender un aprendizaje de cerámica de gran formato –la construcción en planchas, la terracota cocida a alta temperatura– en donde la búsqueda del objeto constructivo se funde con la referencia natural del entorno y con la mirada global de los enlaces entre piezas que suman una unidad –efímera, tanto en su instalación como en su recorrido–.

Entendemos pues que los objetivos remiten al aprender des del descubrirse, el mostrarse des del compartir, el hacer desde el vivir. Así, al acercarse al otro(a) –no como reflejo de uno(a) ni como retiro del otro(a)– se subraya con la voluntad manifiesta del aprendizaje conjunto, común, en el absoluto del saber de la experiencia (**experimentar**).

3. Aprendizaje Servicio y Trabajo Fin de Grado en la variedad del territorio

Adaptarse, **adaptar** modos de hacer a apariencias cambiantes, a rincones del desconocido, a la idea del «que parece», para poder ser en intensidad y medida del que la obra artística persigue ante el reto social y la definición de sostenibilidad que exige el territorio. Las y los estudiantes del Grado de Bellas Artes cada vez buscan más que su investigación se extienda a la realidad funcional social transformadora. La negación del pensamiento decimonónico y propio del artista *voyeur*, aunque *crítico activista del XX*, promueve búsquedas personales en el sustrato socio-económico y político de alternativas constructivas para la ciudadanía. Aunque chocan con el sistema reiterativo y hostil al cambio que se ahoga en contradicciones de aquello que quieren nombrar «sostenible», incluso «ecológico».

MÉTODO

El aprendizaje-servicio [*service-learning*] es una metodología de innovación docente que apuesta por vincular la actividad de enseñanza-aprendizaje con el servicio a una causa social determinada. Partiendo de la detección y el análisis de la necesidad de un colectivo o situación concretos –de la comunidad– se propone que los y las estudiantes se acerquen de forma crítica a una realidad cercana y, en todo caso, compleja (Rubio, Prats y Gómez, 2003) para que investiguen y actúen sobre ella con el objetivo de mejorarla a la vez que aprendan los conocimientos que son propios de su área.

Cabe destacar que, si bien el aprendizaje-servicio tiene una clara intencionalidad solidaria, no se trata de un voluntariado o de un *practicum* más, puesto que incluye “tanto objetivos de servicio como objetivos de aprendizaje” (Rodríguez-Gallego, 2003, 97) interconectados e interdependientes los unos de los otros. Una actividad de aprendizaje-servicio, en el marco de la educación superior, no puede plantearse a la ligera.

RESULTADOS

La experiencia de estos últimos años en participaciones y colaboraciones con entidades e instituciones nos ha abierto nuevos cauces metodológicos y estratégicos docentes, donde la comunicación y el intercambio ciudadano hace de los resultados universitarios y artísticos algo más que meras respuestas a estímulos académicos. El contacto con las realidades social, comunitaria y participativa, aportan al estudiantado nuevas visiones y posibilidades de realizar sus aprendizajes artísticos como una proyección de compromiso social. Esto nos impulsa a seguir investigando en sistemas de inserción de la metodología de aprendizaje-servicio dentro del currículum ordinario de nuestras enseñanzas, nos envalentona a continuar difundiendo entre compañeros(as) y, sobre todo, entre gestores de nuestra institución universitaria la creación de cauces de reconocimiento para el profesorado y alumnado que las está impartiendo. El Grupo ApS-UB [<http://www.ub.edu/grupapsub/>] -en el que se insieren los autores- se ha constituido como promotor de esta visión de futuro, se coordina interfacultativamente y se compromete con la multidisciplinariedad en la búsqueda de proyectos que sumen diversidad temática, técnica y procedimental, pero que confluyan en fines comunes al servicio de la sociedad. Es un reto y una utopía, pero es necesario conseguir vertebrarlo en el umbral de las posibilidades reales de ejecución.

CONCLUSIONES

La metodología del aprendizaje-servicio conlleva el riesgo de no ser entendida ni por el *partner* ni por la institución educativa. Si se realiza correctamente puede ser un puente eficaz de transferencia del conocimiento pero, sobre todo, de transferencia de la «mutación» social. Es necesario que el uso de una metodología que pretende la mejora y la «mutación» en un sentido positivo y ascendente del sector actuante conlleve necesariamente pronunciarse en relatos, como suma de necesidades, que apuesten por respuestas transgresoras. Cada estudiante(a) buscará en sus parámetros de investigación el *desgranaje* que le sea más indicado.

REFERENCIAS

Art Social (2015). Entrevista a Olga Vinyals Martori. Artescena social: la lluita per visibilitzar el teatre i el circ social. *Art Social*, 1, 14-17.

ATESI (Arte, Territorio, Estrategia Docente, Sostenibilidad e Intervención Social. GINDO-UB/162). *Treure pols de sota l'aigua. Talleres abiertos y acciones artísticas. Facultat de Belles Artes UB, Proyecto Sea Store y Festival Drap Art en clave de Aprendizaje-Servicio* [Catálogo de acciones].

Disponible en

https://www.academia.edu/31491237/_Treure_pols_de_sota_laigua._Talleres_abiertos_y_acciones_art%3%ADsticas_de_la_Facultad_de_Bellas_Artes_UB_en_el_Festival_Internacional_de_Reciclaje_Art%3%ADstico_de_Catalu%3%B1a_2017_en_clave_de_Aprendizaje-Servicio

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grau-Costa, Eulàlia, Porquer-Rigo, Joan-Miquel, Teixidó-Simó, Enric, Ros-Vallverdú, Jaume Morón-Velasco, Mar y Comes-Solé, Pilar (2016, junio). Parajes sin límites. Una intervención artística en clave ApS para compartir en el Día Internacional de las Artes. *XIII Foro Internacional de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada, España.

Porquer-Rigo, Joan-Miquel, Grau-Costa, Eulàlia y Piñol-Torrent, Francesca (2015, junio). Un muro de almohadones. Hilvanando una cadena de acciones artísticas cooperativas para reivindicar el papel de la mujer y el oficio tradicional. *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*. San Sebastián, España.

Rodríguez-Gallego, Margarita R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.

Rubio, Laura, Prats, Enric y Gómez, Laia (Coords.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación ha sido realizada gracias al programa de ayudas para la contratación de personal investigador novel FI-DGR otorgadas por AGAUR con el apoyo de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Cataluña y FEDER.

**PATRIMONIO CULTURAL,
ARTE Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO**

Sergio Villalba Jiménez
Universidad de Sevilla
svj@us.es

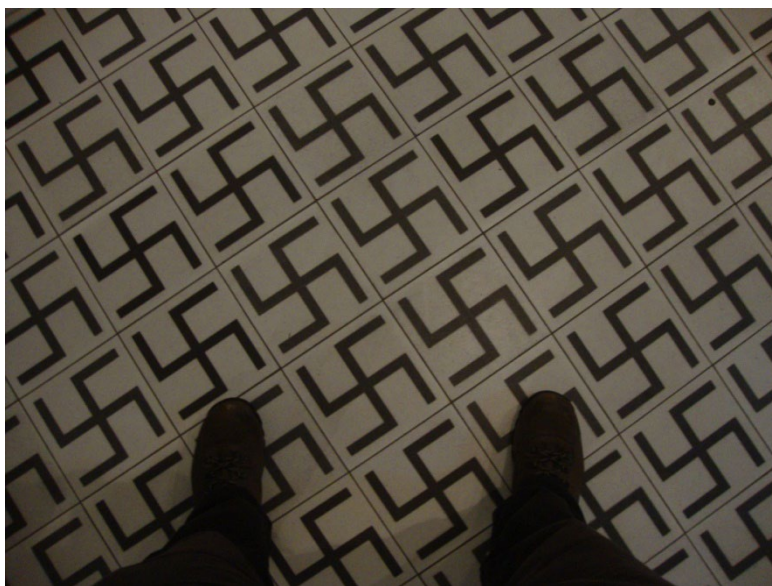


Imagen 1. Fábrica de Oskar Schindler. Cracovia. Sergio Villalba Jiménez

INTRODUCCIÓN: EL MUNDO QUE VIVIMOS

Cuando ultimaba este texto, el *Big Data* de mi navegador me hacía llegar una noticia más de supuesto delito de odio, tipificado en el art. 510 del Código Penal. La Audiencia Provincial de Madrid admitía a trámite la querrela de la Asociación para la Defensa del Valle de los Caídos por un delito contra los sentimientos religiosos por un chiste realizado por el Gran Wyoming y Dani Mateo en el programa *El Intermedio*. No hace falta realizar una búsqueda específica en los medios de comunicación para encontrar fácilmente una noticia que denote un choque ético social en base a cuestiones que afecten a temáticas claves de la convivencia como las creencias religiosas, las opiniones políticas, el sexo, la etnia o la nacionalidad, entre otras. No es difícil establecer un listado amplio de situaciones similares donde el elemento patrimonial forma parte esencial del dilema y posible conflicto. Desde que en 1995 inicié mi investigación en el espacio común que generaba el Arte, la Ética y la Educación, son ya más de 20 años de aportaciones científicas que permiten un alto y parada desde cierta madurez intelectual. En este tiempo hay cuestiones absolutamente vigentes, otras sorprendentemente premonitorias y algunas sujetas a un revisionismo forzado por circunstancias históricas, sociales y políticas acontecidas en estas dos décadas. En un plano positivo es preciso señalar la consolidación de una línea de investigación que independientemente de *rankings* del capitalismo cognitivo, sobrevive dignamente en un área de conocimiento casi barrida en planes de estudios, programas de doctorado, y currículum educativo general. De hecho, ha sido y es una cuestión paralela a un activismo político en defensa de la educación general pública y específicamente universitaria, donde teoría, acción y compromiso han aportado sinergias en campos como la acción artística, el desarrollo social y la aplicación didáctica de metodologías dirigidas a la generación de una mentalidad crítica y activa con la realidad colectiva.

En este sentido y antes de entrar en materia de casuística ética específica en el patrimonio artístico, es preciso romper una lanza por la idea de los espacios comunes desde una perspectiva material e inmaterial. Así cuando indagamos en los criterios de clasificación de Patrimonio de la Humanidad, nos hablan de obras representativas del genio creativo humano, del intercambio de valores a lo largo de un periodo de tiempo o cultura, del desarrollo de la arquitectura o tecnología, las artes monumentales o el urbanismo; buscamos el valor de una tradición cultural o de una civilización, fenómenos naturales de excepcional belleza natural o contener los hábitats naturales más representativos de la biodiversidad. Podríamos reseñar de igual forma el concepto patrimonio viviente, fruto del conjunto de creaciones de una comunidad en la medida que reflejen su identidad cultural y social. Por todo ello sería impensable entender que el acceso libre a una educación artística y cultural no perteneciera a los principios más básicos que en cualquier caso debieran quedar garantizados. La idea de Patrimonio Común de la Humanidad surge en 1954 en el marco de la Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, (fundamentalmente por el pillaje y destrucción sucedidos en la Segunda Guerra Mundial), y se ha hecho expansivo y extensivo a territorios y conceptos peculiares y ciertamente quiméricos, desde los fondos marinos al espacio exterior, desde las creencias a los ritos (Laval y Dardot, 2015: 613-614). Esta plausible intencionalidad en el establecimiento de *global commons*, choca con una cruda realidad del orbe. Desde un punto de vista macropolítico las decisiones e intereses de gobiernos no plantean una explotación sostenible o contenida del planeta, y no hace falta tampoco mencionar la utilidad real de grandes cumbres como la de Kyoto y el respeto vacío que las grandes naciones dedican al respecto. El futuro se dibuja con mayor tozudez y lo que ahora nos parecen problemas adyacentes o periféricos superarán su carácter puntual para transformarse en endémico, de manera que las grandes catástrofes y conflictos humanos próximos no sólo serán por recursos energéticos y estratégicos, sino fundamentalmente primarios como los hídricos, alimentarios o habitacionales, con enormes éxodos migratorios fruto de una superpoblación y de la desigualdad en la riqueza de nuestra asumida globalización. La tormenta perfecta la podríamos ejemplificar ahora en el conflicto sirio: comemos frente a una pantalla que expone niños gaseados, refugiados en masa, ataques aéreos de las diferentes potencias, o degollamientos a modo de matadero público, en un caos generalizado de violencia y horror; nos afecta relativamente; nos conmueve en la medida que vemos algo parecido a nuestro entorno; si preguntásemos al ciudadano medio donde se encuentra Siria en un mapa mudo, sería sólo un vacío moderado si se compara con pedir que se explique contendientes, fechas o razones del conflicto. Esa brutalidad sin límites se completa con la sinrazón de la destrucción de bienes culturales, museos y ciudades de la antigüedad, siendo además recogido en imágenes para su éxito propagandístico, para también saber que una parte artística salvada de la ira de esa fe irracional, acaba en colecciones privadas como fuente de ingresos para la barbarie. Todo un ejemplo de congruencia humana.

En cualquier caso, la concepción actual de lo que entendemos por orden social, justicia universal, ética y verdad objetiva está dinamitada en su más pura esencia; su orden esta retorcido, manipulado; su sentido disipado, desdibujado. Todo fenómeno social-ético en nuestro espacio colectivo no es aleatorio ni inocente, por contra es oscuro e intencionado, pero sobre

todo implica el poder como eje fundamental, lo que puede incluir un formalismo progresista oficializado. Hemos llegado a la terrible paradoja de establecer legislaciones y espacios jurídicos en organismos supranacionales que se muestran incapaces de hacer respetar su ejecución. Los códigos éticos pueden pretender ser tan trascendentes como las propias constituciones de las naciones o la Declaración de los Derechos Humanos, pero en realidad suelen tener dos posibles variables operativas: papel mojado con letras doradas que estiran las interpretaciones de cada punto hasta el infinito, o guillotina dogmática al más puro estilo de *caza de brujas*. Puede que esta realidad sea entendida como una visión fatalista de la condición humana, pero lamentablemente es de una certeza palmaria. Para las opiniones en desacuerdo, basta hacer algunos ejercicios gimnásticos éticos y pensar si estamos tan seguros de los principios que rigen nuestras vidas, aportando algunas propuestas-preguntas sobre política, religión y libertad de expresión. Si un partido político promueve la eliminación de la educación pública universitaria, la privatización de sus intereses o su no funcionamiento democrático, ¿sería legítimo hacer una crítica y denuncia a los partícipes o votantes de ese partido-proceso? En nuestro país, esta lamentable tarea la han llevado a cabo PP y PSOE con el llamado Plan Bolonia, junto a la jerarquía académica, la pasividad de buena parte de la comunidad educativa y las directrices europeas de una mercantilización global. Igualmente podríamos hablar de los recortes públicos y auge privatizador en otros niveles educacionales, aunque afortunadamente ahí ha existido una respuesta más organizada. Sigamos, ¿creacionismo y teoría de evolución de las especies son compatibles en un espacio común educativo? ¿Se puede admitir -con dinero de todos- que formadores de una doctrina religiosa -cuyos prelados afirman que ser homosexual es una enfermedad.- formen a maestros egresados para propagar un adoctrinamiento contrario a la libertad y orientación sexual? ¿Podría defenderse en un aula o proponer en un plan de estudios una asignatura de ateísmo o antirreligiosidad? ¿*Repasamos el papel que le da a la mujer la mayor parte de las grandes religiones o algunas etnias?* ¿*Choca multiculturalismo y religiosidad con otros derechos básicos?* Trate el lector de encontrar internamente estas respuestas y luego trata de pensar si existe una cierta capacidad de consenso mayoritario no ya en un contexto nacional, sino en el entorno local o próximo donde viva o trabaje.

A esta incapacidad de llegar a lo común, se añade en los últimos tiempos un fenómeno preocupante de cierta moralina subjetiva que pretende sembrar la confusión entre libertad de expresión, incitación al odio, censura, derecho, verdad, justicia, indignación o tolerancia e intolerancia. Lo más alarmante es que este radicalismo relativista se produce tanto en sectores del poder institucional (que incluyen legislaciones restrictivas y decisiones judiciales sectarias), como también en una sociedad civil dispersa, fragmentada y supuestamente progresista, que en función de sus intereses particulares y de la fuerza en la visibilidad mediática que obtengan, utilizan ese mismo *método* para convertir en máxima su argumento particular. La confusión es tal, que las luchas históricas por valores fundamentales en el campo de los derechos humanos se pueden ver contaminadas de efectos retóricos extraños que parecen empujar el progresismo hacia tendencias *más reaccionarias* y censoras. Titulares destacados en prensa esgrimen con cierta periodicidad que un determinado colectivo ha pedido eliminar de la educación a Platón, Twain o Kant por racistas y colonialistas, o no escuchar a Sabina por machista.

Yo mismo hice una exposición con mis alumnos de autores/as destacados de la educación y la filosofía en el patio de mi facultad (incluyendo una línea feminista) y me llegó la “sugerencia” de quitar a Rousseau por machismo en sus textos. En ese salto extraño de lo ofensivo-correcto, se puede producir el juego inverso e imposible a ser censurado, esto es...un grupo social puede hacer una denuncia, pero una denuncia a ese u otro grupo puede ser igualmente entendida como ofensiva...ejemplificando, ¿*ofendemos* una sensibilidad colectiva e identitaria si se hace una crítica al *Toro de la Vega*? ¿*Tiene legitimidad* moral la aprobación parlamentaria de la Ley 18-2013 para establecer la Tauromaquia como patrimonio cultural? ¿*El humor, el sarcasmo o la sátira tienen que ser inmaculados* o hay temas tabú? ¿Al trabajar educación artística puedo exponer en clase las caricaturas de Mahoma, las portadas prohibidas -por intervención judicial- de la revista *El Jueves* o el horror vivido en los creadores de Charlie Hebdo? El silencio incómodo a estos interrogantes da la sensación que el tipo de sociedades donde vivimos no sabe gestionar libertades y respeto, lo que les lleva a extremos de laxitud o a cierto puritanismo hipócrita en la más pura línea *macarthista* que decide purgar un largo listado de lo no “políticamente correcto”, no estando muy claro qué jurado de sabios/as debe monopolizar esas decisiones. El miedo y la culpa se apodera del orden y la argumentación convirtiendo los casos de debate y conflicto en pura carnaza mediática que en buena parte suplanta al poder jurídico y explota en una suerte de epifanía grupal declarando culpables a la picota en escarnio público.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA PARA UN ANÁLISIS ÉTICO, ARTÍSTICO Y PATRIMONIAL

Cuando en mis años de doctorado elegí esta temática de conexiones entre ética y arte, era consciente que no resultaría un tema agradable o fácil de digerir. La moral viene a enjuiciar las acciones propias y ajenas y eso lleva inevitablemente a la confrontación. Nuestra sociedad produce conflictos profundos pero la civilización parece haber tratado de edulcorar estas situaciones -en el mejor de los casos- evitando la colisión. Por contra, ciertas líneas de investigación resultan perfectamente válidas y muy reconocidas por múltiples tendencias ideológicas, entre otras cosas porque son indolentes y carentes de conflicto, característica no negativa en sí misma, salvo que se presente como inherente a toda prospección investigadora. La ética responde a una concepción muy sencilla que implica el orden filosófico de las cosas en función del bien y el mal, lo que implica -ni más ni menos- el conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad. Unos objetivos principales en esta tendencia implican identificar y analizar la problemática de carácter ético del ente patrimonial en relación a la dimensión social y profesional que adquiere. Ello nos obliga a detectar en el panorama ideológico las tendencias objetivas y universalizadoras que nos acerquen a una concepción operativa de la ética, examinando las repercusiones morales en los procesos y ámbitos adjudicados a la condición patrimonial. Con todo sería posible determinar coordenadas fundamentales que normalicen una propuesta de código deontológico del sector, con orientaciones específicas y aplicaciones educativas en el conjunto de la formación reglada y su posterior conexión laboral. La ética necesita casuísticas y posicionamientos unívocos con ciertos márgenes, pero no tibieza o dudas constantes.

En este punto, es interesante reseñar que la metodología desarrollada para el análisis de las conexiones entre arte, ética y educación es igualmente válida en lo que respecta a las lindes patrimoniales. Podemos rescatar este esquema tripartito de la obra *Pedagogía Crítica Artística*, (Esaño, C. y Villalba, S. 2009: 71-75), lo que implica en primer lugar un conocimiento básico de la ética y la moral, de las principales corrientes filosóficas y de sus conexiones culturales, buscando en este caso referencias básicas y criterios valorativos de las estructuras educativas, productivas, gestoras y receptoras del desarrollo social del Patrimonio. Estaríamos hablando de un enfoque de investigación cualitativo y hermenéutico que interpreta y contextualiza los procesos históricos-culturales y nos hace preguntarnos si actuamos de forma racional o emocional, si es posible y necesario convencer, si la mayoría debe decidir, si es posible la coexistencia de ideologías, religiones y culturas, o si debe existir un sistema de valores de carácter universal que establezca un código deontológico operativo y universal. En segundo lugar abordamos el análisis de cada caso y tema concreto que nos interese, y es aquí donde el proceso podría corresponder a la fase iconográfica *panofskiana*, porque precisamente buscaríamos toda la información necesaria del asunto, recopilando la documentación disponible en fuentes primarias y secundarias, de modo que el conjunto de imágenes, entrevistas, toma de datos, e impresiones así como la bibliografía correspondiente, nos permita tener todos los datos necesarios para un posicionamiento ético final. La tercera y última parte nos deja ante el razonamiento argumentado que proponga una alternativa viable y genere soluciones concretas y realizables. No olvidemos que este sería el último fin de la metodología señalada, lo que en teoría nos llevaría a veredictos mancomunados o colectivizados que hagan operativas las actuaciones. Se supone que profesiones como la medicina o la psicología hicieron lo propio de forma adecuada, si bien se corre el riesgo de otras como el periodismo donde la actualidad ha demostrado su parcialidad y servicio a los poderes que lo sustentan, pudiendo considerarse incluso, una profesión de riesgo moral. Este tipo de análisis es aplicable a todos los terrenos patrimoniales de nuestro interés y aunque es lógico que siempre existan problemáticas éticas en la casuística, la coyuntura epocal del pensamiento actual -explicado en los primeros párrafos- nos da como resultado que determinadas temáticas tendrán un rango más elevado de conflictividad, precisamente porque tratemos sobre aspectos más introducidos en el ADN personal. Estoy hablando fundamentalmente de ideologías políticas, creencias religiosas, costumbres y tradiciones, identidades colectivas e individuales o sentido y uso de la propiedad de bienes materiales e inmateriales. Efectivamente, lo más interesante, lo más ligado a la piel, mente y sentidos es lo que más fricciona, choca y confronta. Un ideario posibilista que crea en la bondad de la condición humana podría pensar que la educación y el entendimiento sería el camino a seguir, y sin ser excluyente y necesario...no es suficiente. Es verdad que en algunos casos el peso de la evidencia cae inexorablemente como el famoso Bosquimano de Bañolas, un varón de etnia *san* embalsamado y que hasta 1991 permaneció expuesto en una vitrina del museo como un objeto de taxidermia humana, hasta que finalmente fue devuelto para su entierro con honores de guerrero y bendición de la ONU en su natal Botsuana. El tema recordaba a las giras de finales del siglo XIX por las capitales europeas, en forma de exhibiciones de indígenas en vivo que como un zoo humano mostraba en un cercado un grupo completo de individuos de una

tribu concreta, a modo de exposición colonial de riquezas y curiosidades. Estas excepciones de acuerdo resolutivos no es el carácter general, de hecho un leve muestreo y actualización nos hará comprender las dificultades y circunstancias del sentido común y el consenso.

En los últimos tiempos podríamos hablar de un turismo consolidado en base a hechos históricos y campos de batalla. Desde las campañas romanas, el medievo o las refriegas napoleónicas, es la Primera y sobre todo la Segunda Guerra Mundial la que se lleva el interés prioritario, donde existen y se conservan amplios espacios dinamizados y decenas de museos en rutas concretas. En ocasiones las obras cinematográficas han establecido discursos paralelos que han descubierto o encumbrado estas localizaciones; la riqueza generada por este turismo no es algo desdeñable y se ha ido haciendo más y más específico. Así un turista podría ir tranquilamente por la costa atlántica francesa en busca de idílicos paseos por la Bretaña, o buscar las bases de submarinos de la *Kriegsmarine* (Marina de Guerra nazi) en Brest, Lorient, St-Nazarie, La Rochelle y Bordeaux. Digamos que el salto cualitativo entre la curiosidad y la fascinación o el fanatismo hace complejo el abordaje de estos fenómenos. Si seguimos con lo que podría llamarse interés turístico nacionalsocialista, puede visitarse el Berghof o lugar de descanso gubernamental de Adolf Hitler en Obersalzberg, el complejo de búnkeres de la *Wolfsschanze* donde se produjo en 1944 el atentado de Stauffenberg, el propio *Führerbunker* de la Cancillería de Berlín (hoy convertido en aparcamiento inocente), o la casa natal de Hitler en Braunau am Inn. En los dos últimos casos las decisiones éticas han permitido salvar el lugar de una histeria fanática y peligrosa, en un caso tapándolo junto a un discreto cartel, mientras en el otro –pendiente de su posible demolición- lo preside una piedra traída de Mauthausen con la inscripción “Por la paz, la libertad y la democracia. Nunca más el fascismo, millones de muertos lo advierten”. Este inciso nos lleva a conectar ese tour a espacios como Auschwitz-Birkenau-Monowitz, campo de concentración y exterminio que tuvo la peculiaridad de no ser destruido en buena parte y quedar como reflejo de las mayores atrocidades cometidas por la especie humana. Una visita actual lleva ciertas sorpresas dignas de reflexión. En la cola de espera no se sabe muy bien qué pasa por la cabeza a un público que parece disfrutar y reír como si fuera un parque temático. Traspasamos el mítico *arbeit macht frei* y veo padres con niños que van a entrar en uno de los bloques de Auschwitz I para toparse con dos toneladas de pelo cortado -de las pocas imágenes que no se pueden tomar- pudiendo distinguir trenzas de niña iguales a las de los seres vivos que me preceden. Me pregunto si habría que establecer ciertos filtros morales en el visitante. El recorrido no tiene desperdicio y es recomendable para indagar si somos los seres humanos tendentes a la maldad y la crueldad por defecto. En algunos puntos conseguías distanciarte de la masa (especialmente en Auschwitz II-Birkenau), pero la captura pretendida de la foto impactante personal, hacía extraño la realidad y el sentido del espacio musealizado, lo que me conecta con la obra del artista israelí Shakak Shapira y su proyecto *Yolocaust* donde ridiculiza con montajes macabros a la multitud de visitantes que se hacen fotografías frívolas en el Monumento al Holocausto de Berlín. Es interesante reflexionar sobre el nivel de culpabilidad de la nación alemana sobre este periodo de su historia que implica la prohibición de simbología, llevando a extremos como la no reproducción de esvásticas en modelos y maquetas de aviones de la *Luftwaffe*. Por el contrario, un salto a una de las naciones más castigadas por el

Tercer Reich como fue Polonia, ha desarrollado una política de museos francamente valiente y arriesgada. Auschwitz es casi un espacio internacional, pero los distintos museos que abordan los guetos, campos de concentración, el levantamiento de la resistencia o la propia ocupación nazi, sorprenderían a más de un visitante y pudiera producir desconcierto en los de origen germano. La imagen que encabeza este texto da cierta idea de lo señalado y pertenece al museo instalado en la Fábrica de Oskar Schindler.

Establezcamos paralelismos con nuestra referencia nacional. La escultura monumental -desde Egipto y Roma- supone un ejemplo básico de exaltación de la figura de un gobernante, de sus años de gobierno y los supuestos beneficios para la población que es administrada. Desde el *damnatio memoriae* a la caída de las esculturas de Sadam Husein, Háfes al-Assad o el *molt honorable* Jordi Pujol, tal y como se instalan en plazas y monumentos, pueden caer en declive real y artístico. Supongo que tampoco nadie se imaginaría la existencia en espacio público de ciudades democráticas esculturas dedicadas a Hitler, Stalin o Mussolini...ni tampoco a Francisco Franco, pero ni la Ley de Memoria Histórica permite en nuestro país la retirada de esculturas como la del Monumento de Santa Cruz de Tenerife o las de la murallas de Melilla, por cierto la última sorteando el bochorno al presentarlo como comandante de la Legión y no como dictador, algo así como si le hiciéramos una al “cabo Adolf”. Nuestro país tiene heridas abiertas y soy de la opinión que hay facilidad para no cerrarse. Cuando algunos ayuntamientos han decidido aplicar la legislación vigente -como en el caso de Madrid y la alcaldesa Manuela Carmena- se las han visto y deseado para renombrar los nombres franquistas del callejero (Ej Millán Astray por Avenida de la Inteligencia). El acervo popular quita importancia al tema con frases del tipo “es historia y hay que respetarlo”, usualmente enunciado por quien tiene ciertas lagunas en la materia o una sintonía ideológica no muy progresista. Juzguen lo que hacemos con el Arco de la Victoria en Madrid, el Monumento a Carrero Blanco en Santoña, el Monumento al General Mola en Alcocero, el Monumento a los Caídos de Tortosa o El Valle de los Caídos, (Borraz, 2015). Les recomiendo igualmente que paseen por los campos de batalla del frente de Aragón, de Brunete o el Ebro, por la ruta de Orwell en Los Monegros o por el aeródromo de La Sénia (republicano y luego sede de la Legión Cóndor), que comprueben los centros de interpretación y la señalítica en Belchite, Corbera de Ebro, la Carretera de la Muerte Málaga-Alemería (la Desbandá), los refugiados de Barrancos, la masacre de Badajoz, el descanso de Lorca y Machado o del propio José Antonio. Todo depende de la administración, asociación, colectivo o movilización ciudadana que haya querido dar un sentido u otro a la lectura a los acontecimientos. No hace mucho el ayuntamiento de Guadamur -que declaró persona muy grata al señor Rajoy- tenía un lapsus en una proyección monumental sobre la fachada de su castillo, donde aparecía una reseña histórica del Tesoro de Guarrazar, con imágenes de Hitler, Himmler y Franco de forma bastante agradecida (Avilés, 2016).

Como la fiebre es contagiosa, los nacionalismos periféricos siguen el ejemplo y reescriben la historia a su medida. Euskadi y Navarra tienen una cierta moderación en lo patrimonial si se compara con el caso catalán; el casi olvidado simbolismo del monolito del Castillo de Maya es irrisorio frente al empuje mediático de los diferentes gobiernos de los presidentes de la Ge-

neralitat. Un ejemplo fue la inundación de pegatinas, etiquetas de cava, banderas y demás parafernalia que arropaba la conmemoración del 11 de septiembre de 1714. Se escapa a estas líneas explicar los acontecimientos históricos en su desarrollo completo, pero entre ser referenciado como simbología trágica de eliminación de la nación catalana o un episodio más de la Guerra de Sucesión Española, hay un término medio bastante certero que nos daría sosiego al trasfondo político independentista que nos ocupa. La inversión económica y la orientación política que se ha hecho en espacios como el Born de Barcelona o Museo de Historia de Cataluña tiene correspondencia con un “Escorial” con barretina en el propio Monasterio de Ripoll. En estos procesos identitarios el patrimonio sirve de argamasa para que un Sr. Mas (ultra-neoliberal salpicado de corruptela), una ERC moldeable y unas decisivas CUP (teóricamente anticapitalistas) lleguen a puertos comunes; sería muy atrevido aunque no descabellado llegar a ver mausoleos presidenciales para que estos próceres descansen junto a los de Wifredo y los Ramón Berenguer, pero bromas aparte, cualquiera que llegue de vacío a estos espacios recibe un discurso claramente sesgado y orientado a una visión desconectada de la nación que todavía acoge su territorio. Añadamos como guinda actuaciones como la posible sustitución de Colón en las Ramblas por nativo americano, ya se sabe que hay que retroalimentar la Leyenda Negra.

Si nos fijamos, las temáticas tratadas necesitan de un efecto no etnocentrista ni parcial en la casuística. Es más, es recomendable buscar ejemplos contrarios que procuren una imparcialidad en los enjuiciamientos. Si damos el paso hacia las creencias religiosas podríamos exponer la visita del presidente iraní Hasan Rohani al Vaticano y la doblegación transformada en protocolo que el propio Papa Francisco otorga al cubrir con aparatosas estructuras los desnudos en los Museos Capitolinos, todo sea por los 17.000 millones en contratos que aporta la delegación persa, lo que además garantizaba un silencio absoluto sobre derechos humanos (Ordaz, 2016). Se me ocurre que la moral de las religiones suele tener coincidencias similarmente patéticas y recuerda al Daniele da Volterra censurando a Buonarroti, o el cristo de Cellini con taparrabos físico en El Escorial. Eso sí, el tono moral se endurece cuando organizaciones de carácter católico plantean denuncias contra el Drag Sethlas en el carnaval de Las Palmas de Gran Canaria y contra el cartel del carnaval de A Coruña de este año, por ofensas contra los sentimientos de los creyentes (Mosquera, 2017); Javier Krahe o la obra de teatro *Estrella Sublime* aumenta una lista digna de inquisidor dominico. De la fe saltamos a la tradición -en ocasiones una mezcla indisoluble- y volvemos a pinchar en hueso si alguno pretende cuestionar tales preceptos. El patrimonio inmaterial se inserta en forma intravenosa de manera que tauromaquia, caza, Navidad, romerías, y cualquier festejo arraigado con solera será defendido como intocable; además se fuerza al recurso educativo incluso dentro del sistema reglado público para que niños y niñas se disfracen de costalero, futbolista famoso, mantilla y montera si hace falta, en lo que podría llamarse una educación patrimonial populista. Hasta cierto punto, si defendemos el concepto de patrimonio como forma representativa de una identidad colectiva que además se mantenga en el tiempo, ello nos podría llevar a considerar la telebasura del corazón y el *reality* burdo como un elemento no escamoteable de un repaso histórico audiovisual en perspectiva

patrimonial, de manera que personajes como Belén Esteban, Paquirrín o Jorge Javier Vázquez sean referentes de esa parcela mediática “cultural”.

Los tiempos presentes son convulsos y las caras del poliedro inagotables. Son muchos los temas recurrentes en el tintero que necesitan posteriores indagaciones en otros foros; por ejemplo, es imperiosamente necesario responder al reto de las ciudades escaparate como Venecia o Barcelona con un turismo masivo que aniquila la vida real de sus habitantes, en aras del objetivo mercantil y una economía de monocultivo económico no sostenible a largo plazo. La saturación de lugares, monumentos y obras convierte en ridículo el *selfie* en Instagram, el cruce de “todo el mediterráneo en siete días”, o la supuesta democratización del viaje low cost en forma de transporte de ganado a aeropuertos iguales que llevan a ciudades cada vez más parecidas. El patrimonio como producto de mercado convierte los rincones y paraísos perdidos en bienes en extinción. El contrapunto es el poderoso con amplios recursos: la paradoja permite la caricatura del viajero paupérrimo descrita en el común de los mortales frente a la riqueza particular de aquel que puede alquilar los Uffizi, el Palacio Pitti o Montjuic para una boda o evento, si le place y paga. Todo parece valer si destila metal, hasta la adulteración de una obra como el *Ecce Homo* de Borja y su versión canadiense: si da beneficios no hay por qué respetar criterios de restauración científicos. Es este un mundo particular en el que los puntos de vista son relativos, se construyen monumentos escultóricos a la corrupción (que se lo digan a Ripollés y el Aeropuerto de Castellón) y se recorta y elimina materias educativas que fomenten la apreciación patrimonial y la formación cultural. Malos tiempos para la lírica.

RESULTADOS PARA PENSAR Y ACTUAR

Una de las funciones de la investigación en Educación Artística, es tratar de evidenciar el trabajo realizado en nuestros ámbitos educativos respectivos, que no debiera ser otro que el trasvase de información, métodos y experiencias óptimas y necesarias para la mejora común. Algunos compañeros que creen en el modelo de educación superior meritocrático, entienden que sus atalayas no son dignas de bajar a estos terrenos mundanos y tienen la portentosa creencia de hacer invisible lo que sus egos superlativos no contemplan. Es ésta una manera de acrecentar el poder como norma; hay un poder soez y burdo que abusa sin mesura, pero existe otro solapado, oficialista y exento de culpa que ejerce un control casi *orwelliano*, pretendidamente educado y respetuoso, pero igual de dañino en la profundidad de sus acciones. La metodología que aquí he descrito y desarrollo en mis clases va en un sentido diametralmente opuesto: fuerzan al posicionamiento sincero y claro que en esencia es una de las claves de la generación del pensamiento crítico. Analizar éticamente la cuestión patrimonial debe ser un proceso con principios que tienen que ser aplicables en un juicio argumentativo, caso por caso y con visiones de todas las perspectivas posibles. La cultura tiene un papel crucial frente a las posturas obtusas y refractarias. “El fundamentalismo alcanza el arte y la ficción, donde la provocación ha sido siempre un motor dialéctico y un deber” (Amón, 2016:10). El cuestionamiento es un ejercicio sano y necesario con muchas formas de llevarlo a cabo, desde el razonamiento hasta el humor. Esperemos que no llegue un día que haya que buscar reductos clan-

destinos como en la *Ley Seca* para poder ver, leer o reír obras prohibidas; antes que la censura es mucho más idóneo publicar Mein Kampf con comentarios argumentativos de su locura y la vez, hacer versiones de la genial interpretación de Bruno Ganz y sus variables *yuotuberas* de *El Hundimiento*. “La presión sobre la libertad de opinión se ha hecho inaguantable. Se miden tanto las palabras que casi nadie dice lo que piensa” (Marías, 2017). No hay que tener miedo a expresar y comunicar pensamiento, ideas y emocionalidad. No es cuestión de elaborar una carta en blanco que permita las ideologías más abominables, pero tampoco lo es presentar una sociedad pretendidamente estéril y pura donde todo es sospechoso de injuria o incitación al odio. La violencia de la sinrazón se extiende por igual con la sospecha permanente y con la laxitud en la culpabilidad. Las epifanías globales son tan peligrosas como la imposición o la indulgencia plenaria de la justicia. Se llama democracia pero no lo es. Se deben establecer discursos pormenorizados y razonados de confrontación dialéctica que con toda seguridad serán conflictivos y agrios. Todo no suma; la conciliación y el consenso tiene capacidades limitadas, paliativas o inductivas que son compatibles con medidas más contundentes, pero en ningún caso pueden por sí mismas generar un cambio posible. Cualquier proceso reformista no funcionará, cualquier proceso que funcione tiene que ser revolucionario en esencia. Por último, disfrutemos también con un espacio patrimonial a nuestra medida, fuera de circuitos y visitas masificadas obligatorias. Decelerar es una necesidad fundamental en nuestras sociedades. Empecemos la revolución patrimonial sin tapujos, en libertad plena y de forma serena. Revise una buena película: *El Hombre Tranquilo* / John Ford; suba entre montañas: *Pas dels Gosolans*; relea un texto íntimo: *El Sur* / Adelaida García Morales; escuche algo que le haga llorar: *Variaciones Goldberg* / Bach; hable con alguien que le importe y quiera / es su vida, aprovéchela.



Imagen 2. *Pas dels Gosolans*. Sierra del Cadí. Sergio Villalba Jiménez

BIBLIOGRAFÍA

Avilés Pozo, A. (16 de Mayo de 2016) El pueblo que declaró 'grato' a Rajoy proyecta sobre su castillo imágenes de Franco y Hitler. Recuperado de

http://www.eldiario.es/clm/declaro-Rajoy-proyecta-castillo-Franco_0_516548448.html

Amón, R. (24 de Abril de 2016) La Edad del Oscurantismo. El País, pp 10.

Borraz, M. (7 de Julio de 2015) El callejero de Carmena y otros siete monumentos de la España de Franco que aún desafían la memoria histórica. Recuperado de

http://www.eldiario.es/sociedad/Simbologia-franquista-Espana_0_406659666.html

Escaño, C. y Villalba, S. (2009) Pedagogía Crítica Artística. Sevilla. Diferencia. Ediciones Universitarias y de Ciclos Superiores.

Laval, C. y Dardot, P. (2015): Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona. Gedisa Editorial

Ley 18/2013, de 12 de noviembre, para la regulación de la Tauromaquia como patrimonio cultural. Boletín Oficial del Estado, núm. 272, de 13 de noviembre de 2013, pp. 90737 a 90740.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-11837

Marías, J. (29 de Enero de 2017) Cuando los tontos mandan. Recuperado de

<http://elpaissemanal.elpais.com/columna/cuando-los-tontos-mandan/>

Mosquera, M. (14 de Febrero de 2017) Un cartel del Carnaval de A Coruña molesta al Arzobispado de Santiago. Recuperado de

<http://www.laopinioncoruna.es/coruna/2017/02/14/arzobispado-santiago-protesta-cartel-carnaval/1152708.html>

Ordaz, P. (27 de Enero de 2016) Roma cubre sus estatuas desnudas para no perturbar a la delegación iraní. Recuperado de

http://internacional.elpais.com/internacional/2016/01/26/actualidad/1453829587_234940.html

BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL DE CALIDAD EN EL SIGLO XXI

Dña. M^a José Díaz Córdoba:

Ritmo y movimiento: precursores y nuevas pedagogías.

Dña. Eunáte Izaola Ibáñez, Dña. Carolina Correa González:

Musiquino: música popular en educación infantil.

Dr. D. Héctor Archilla Segade:

Abordando el currículo de música a través del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Dña. María José de Vega Elías:

Just sing! Cantamos juntos, respiramos juntos.

Dña. M^a Pilar Rodríguez Hernández:

La práctica instrumental en el aula de Secundaria.

D. Jesús Jiménez Sánchez:

Día escolar de la música.

RITMO Y MOVIMIENTO: PRECURSORES Y NUEVAS PEDAGOGÍAS

M^a José Díaz Córdoba
Universidad de Extremadura
mdiazla@alumnos.unex.es

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la didáctica musical es una disciplina que nos acompaña dentro de las aulas escolares gracias a la labor de grandes pedagogos que dedicaron su vida a realzar la riqueza que esta materia proporciona al alumnado. Para poder entender su evolución vamos a recoger las ideas esenciales de los precursores y pedagogos que apostaron por esta materia y como han inspirado a importantes músicos de nuestra actualidad para seguir persistiendo en su reconocimiento e importancia. Gracias a ellos podemos afirmar que los diversos aprendizajes que un niño puede llegar a adquirir y su acceso al conocimiento tanto en el plano cognitivo, afectivo, como el psicológico, pueden verse reforzados con la enseñanza musical a temprana edad puesto que la expresión musical es un recurso pedagógico que favorece el desarrollo intelectual, motriz y del lenguaje, así como la memoria, la percepción, la atención y la motivación.

2. MARCO TEÓRICO

Emile Jaques-Dalcroze fundador de la pedagogía musical y pionero en el uso del movimiento para el aprendizaje de la misma, estableció los inicios de una pedagogía cuyos cimientos eran: movimiento, ritmo e improvisación. La rítmica de Dalcroze trata de la unión del movimiento corporal y la música; por lo tanto, con la estimulación de la motricidad, la percepción y la conciencia corporal, podremos desarrollar una sensibilidad musical en todo el cuerpo. Otro punto importante en su metodología es la improvisación a través de la cual logramos trabajar la atención, concentración o memoria. Además este método es descrito como método de acción, pues con su empleo logramos, entre muchos beneficios, un aprendizaje corporal, empleo del cuerpo para producir música, desarrollo de la motricidad o incluso tener conciencia del espacio y energía (Del Bianco, 2007).

De esta manera Dalcroze abrió una nueva etapa dentro de la didáctica a la que se unirán grandes pedagogos. Kodály por su lado afirmaba que el aprendizaje musical ofrece muchas posibilidades, tales como beneficiarnos del componente rítmico para desarrollar la atención, concentración, determinación y autocontrol, o del mismo modo, abordar el mundo de las emociones y audición a través del reconocimiento de timbres y dinámicas. El método de Kodály está centrado en el canto coral, ya que su fin es favorecer las habilidades de lecto-escritura sonoras a través del recurso corporal, pero debemos tener presentes que, para aprender dicho lenguaje, hay que partir del entrenamiento vocal, y para ejercitar este elemento, vamos a precisar del entrenamiento motor realizando ejercicios suaves, coordinados y naturales que no impliquen ningún movimiento descompensado, pues lo que Kodály persigue es una correcta estructura corporal que permita ejecutar fielmente los ejercicios de inhalación y exhalación. Además, no debemos pasar por alto la posición que se otorga al juego, elemento esencial a través del cual obtenemos una amplia variedad de movimientos que podemos emplear para mejorar la voz, la afinación y la precisión rítmica (Chamorro, Ramírez y Hernández, 2015).

Continuando con la línea cronológica, debemos mencionar a Edgar Willems, destacado discípulo de Dalcroze, cuyos estudios iban más encaminados al desarrollo auditivo pero sin dejar

pasar por alto la importancia que precisa el ritmo. Su metodología hace referencia a este aspecto desde dos perspectivas pedagógicas, por un lado, nos encontramos con una perspectiva kinestésica y creativa, donde colocaremos el tiempo, el ritmo y el compás, los cuales se llevan a la práctica de forma colectiva y con el tiempo podrán realizarlas de manera individual, logrando la combinación de voz y cuerpo junto con los elementos espaciales de derecha e izquierda. Por otro lado, nos encontramos con la pedagogía basada en la creación de melodías o ejercicios, en las cuales usaremos el cuerpo y el movimiento corporal para percibir la métrica de la música. Las melodías que usemos las podemos crear con la voz o con el apoyo instrumental, porque el resultado que obtendremos será él mismo, una vivencia completa y unificada de los diversos fenómenos rítmicos que podemos obtener de nuestro cuerpo, mente y oído, favoreciendo un aprendizaje basado en la captación y memoria de los diversos estímulos (Pérez, 2012).

Entre todos los fundadores de la unión música-ritmo, tenemos que hacer especial mención a Carl Orff con su método Orff-Schulwerk, el cual está orientado a la didáctica musical en las primeras etapas del aprendizaje, concretamente a la educación infantil, pues desde su punto de vista, cuanto más precoz sea el aprendizaje, mayores beneficios obtendrán los niños. Carl Orff-Stiftung (como se cita en Pérez, 2016) aporta una serie de características que los docentes deben tener en cuenta a la hora de llevar este método a la práctica, como son:

- Comenzar partiendo de unos contenidos que sean de fácil acceso para los niños.
- Partir de la interacción, del juego del día a día en el aula para afianzar los conocimientos.
- Generar una combinación de movimientos, habla, canto y ejecución instrumental, e intentar en la medida de lo posible que esto se combine con diversas actividades.
- Tener presentes tanto la estructura como los patrones a la hora de establecer los aprendizajes que se van a impartir.

Arráez (2013), no pasa por alto algunos aspectos que desde su punto de vista merecen una mención dentro de la metodología de Orff. Por un lado, nos habla de la importancia que tienen el uso de refranes, trabalenguas o retahílas, de nuestra cultura lingüística para aprovechar el ritmo e ir aprendiendo de manera progresiva melodías sencillas que pueden ir aumentando la dificultad a medida que van aprendiendo, uniendo el aprendizaje con palabra-movimiento-danza. Otro aspecto a destacar son las canciones, así como una primera toma de contacto con el lenguaje musical, notas, pentagrama, ritmos, etc. En el caso de la educación infantil, se realizaría una adaptación, pues como es difícil que reconozcan las notas escritas en el pentagrama, para ello usaremos musicogramas, donde plasmaremos melodías sencillas que serán trabajadas en el aula con gestos o percusión corporal, como pueden ser palmas, golpes en las pantorrillas o pisotones. En este punto del aprendizaje la imitación juega un papel principal, la memoria visual ayuda mucho al alumno a comprender las explicaciones del profesor, además de mejorar su creatividad e imaginación.

Por último en esta metodología se también se hace especial mención al uso del material instrumental. Un material creado por nosotros mismos pero que no implica necesariamente que se trate de un juguete, sino que debemos intentar que tenga la calidad apropiada para lograr

aprendizajes con ellos, conseguir que aprendan ritmos y afinaciones, deben ser de un tamaño adecuado y adaptado a las edades a las que queremos impartir los conocimientos, además de ser también variados para que favorezca la creatividad e improvisación, pues lo importante del método Orff es generar en los niños el interés por el descubrimiento musical.

Antes de dar paso a las nuevas metodologías inspiradas en estos autores, queremos hacer mención a Maurice Martenot, cuyas investigaciones y aportaciones teóricas ahondan en la importancia del ritmo, la improvisación o las expresiones corporales. Entre sus investigaciones se denota la influencia de todos los autores anteriores, pues destaca la importancia de la postura corporal y a la actitud, usando como elemento el recurso lúdico del juego que estimulen el lenguaje y la improvisación. Entre los elementos que destaca este autor, cabe resaltar una especial mención a la motivación de los alumnos, dando prioridad a generar ambientes que forjen confianza y seguridad, provocando el interés del discente por aprender y formar parte de su formación musical. Este último aspecto se ha convertido en esencial dentro de las nuevas pedagogías, pues en ellas se posiciona al alumno como unidad principal del aprendizaje y conocimiento.

A grandes rasgos podemos afirmar que todos los autores coinciden en la necesidad del aprendizaje musical a temprana edad, si bien es verdad, Carl Orff es el que más hincapié hace en este aspecto destacando la evidente ventaja que supone un aprendizaje precoz de esta materia, pues a lo largo de la historia, son muchos los discípulos, amigos o admiradores que han desarrollado teorías y avances que han mejorado nuestro conocimiento sobre el área musical. Uno de los pioneros del siglo XX fue Edwin Gordon, quien dedicó sus investigaciones a desarrollar un método denominado Teoría del Aprendizaje Musical, que actualmente posee un reconocimiento global pues con ella no sólo se desarrolla la evolución musical de los niños especificando aquellas acciones y aptitudes que se van integrando en los primeros años de vida, sino que también es considerada una guía para los adultos donde poder apoyarse para proporcionar el mejor ambiente que favorezca al pleno desarrollo de las facultades musicales. Uno de los puntos clave que resalta Gordon en su apartado de aptitudes y que ha revolucionado las teorías de antiguos pedagogos, es el límite de edad que se establece para que la influencia del entorno favorezca el desarrollo musical. Es decir, nuestro autor establece que a partir de los nueve años de edad la aptitud musical nada tiene que absorber del entorno, pues es en este punto donde se fija su potencial, no queriendo esto decir que se frene su aprendizaje. Al igual que afirmaban Kodály y Orff, este último autor expone que el ritmo y la melodía nos sirven para tomar conciencia de la sintaxis musical (atesora los conceptos musicales como tónica y dominante, mayor y menor o los patrones tonales y rítmicos) y que, aunque esto puede variar en función de la edad y el momento evolutivo en que se encuentren los niños, en general ayudan a facilitar su comprensión y a establecer una toma de contacto directa con la misma (Núñez, 2014).

Siguiendo la misma línea de investigación nos encontramos con Jos Wuytack. Este pedagogo tenía como objetivo desarrollar una teoría que facilitara el aprendizaje y perfección musical, estableciendo para ello una destacable mención a la audición. De ahí que su método se denomine Audición Musical Activa, pues con él busca despertar en los niños un gusto y percepción

por la música a través del uso de los musicogramas, recogidos anteriormente de la pedagogía de Orff y que han sido ampliamente estudiados por Wuytack “por la facilidad que representa su seguimiento al poder visualizar lo que se oye, además de permitir, sobre el gráfico, un análisis detallado de todos los aspectos reflejados en él” (Romero, 2014, p.87).

Entre las nuevas pedagogías que se están desarrollando, debemos hacer especial mención a Javier Romero y su método BANPE basado en una metodología multidisciplinar, cuyo fin es obtener un pleno desarrollo de las inteligencias múltiples y de la estimulación cognitiva, pues consigue trabajar aspectos como la memoria rítmica y muscular, las habilidades motrices o la atención (Crespo, Pons, Romero, Romero. A y Liendo, 2014). Al igual que los anteriores métodos, BANPE está inspirado en una miscelánea donde junta todas las ideas importantes de los precursores. Romero va a partir de cuatro formas de aprendizaje: la primera es la imitación, señalada anteriormente por Orff, la cual es trabajada de manera paralela al lenguaje por su facilidad de captación sin esfuerzo por parte del alumno. Seguida de ella e inspirada en el mismo autor, nos encontramos con la reacción inversa, basada en el uso de percusiones corporales jugando con los planos y el espacio. La tercera forma de aprendizaje está basada en los conocimientos de Dalcroze, pues destaca la importancia del ritmo y la improvisación. Romero la denomina coordinación circular variable consistente en usar los elementos anteriores para generar aprendizajes que activen los lóbulos temporales, parietales y frontales.

Otro punto a destacar inspirado en las aportaciones de Willems es la importancia de los estímulos a través de los cuales se consigue lograr un aprendizaje por asociación entre cuerpo y mente. Por otro lado, esta metodología ensalza el peso de la motivación. Al igual que Martenot, Romero tiene como principio generar un sentimiento estimulante y de seguridad, que él denomina “Estado de Flow” con el que persigue que aquellas personas que estén participando se concentren plenamente en el momento, produciendo en ellos una sensación de bienestar y placer. Finalmente, nos encontramos con el canto, elemento destacado por Kodály y que Romero suele utilizar de manera simultánea junto con movimientos, ya que de este modo conseguimos activar nuestro sistema nervioso permitiendo que genere una relación entre las áreas auditivas-motoras. Toda esta heterogeneidad de metodologías es lo que provoca la riqueza de este método.

3. OBJETIVOS DE NUESTRO TRABAJO

El objetivo principal de nuestra investigación es sintetizar todas las pedagogías musicales que se han desarrollado a lo largo del tiempo, resaltando aquellas que unifican el ritmo y el movimiento con el fin de dar a conocer dichas metodologías al docente. Como objetivo a largo plazo queremos conocer los usos y conocimientos que poseen los actuales docentes sobre las mismas y analizar la posición que se le otorga en la educación a esta materia.

4. PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

En esta comunicación no hemos precisado de ninguna muestra ya que nos hemos centrado en llevar a cabo una recopilación y síntesis de la información. Sin embargo a largo plazo este estudio estará dirigido concretamente a los docentes de Educación Infantil de la Comunidad de Extremadura.

La metodología para este trabajo, se compone de dos fases: la primera de ellas es la que hemos sintetizado en este documento, pues se basa en una búsqueda y análisis de aquellas pedagogías musicales que trabajan el ritmo y el movimiento, apoyando nuestros estudios en recursos físicos y virtuales. La segunda estaría orientada a la realización de un estudio de casos enfocado en los docentes especializados en Educación Infantil indagando es sus conocimientos musicales y usos de la misma.

6. RESULTADOS

Aunque no podemos disponer de resultados tangibles, podemos realizar aproximaciones basadas en investigaciones similares que se han llevado a cabo en otras comunidades o países. Analizando sus resultados podemos saber que existe un alto porcentaje de educadores de la etapa infantil que delegan su responsabilidad didáctico musical en el especialista. De este modo se limitan los beneficios que esta aporta a las reducidas horas que se les ofrece de esta materia en el caso de que las hubiera ya que la misma no está recogida dentro de nuestro currículum actual, oprimiendo así su protagonismo en las aulas. Además, el conocimiento de todas las pedagogías y usos favorables que posee el aprendizaje musical a edad temprana es bastante desconocido, pues su formación inicial sobre música no abarca más que las nociones básicas, omitiendo a grandes pedagogos musicales que hemos mencionado anteriormente y que han desarrollado metodologías tan importantes y relevantes para el mundo musical y educativo.

CONCLUSIONES

A lo largo de todo este estudio podemos encontrar que existe una gran variedad de recursos que permiten a los alumnos aprender de forma alternativa favoreciendo el desarrollo de habilidades tan importantes para su vida adulta como la memoria, la percepción, o la atención. Por ello creemos que la didáctica musical debería estar al frente dentro de las aulas escolares en vista de los demostrados beneficios que logramos con una buena base y motivación. Todos los investigadores, predecesores y nuevos, coinciden en la importancia y valor que tiene la instrucción del ritmo y el movimiento, la amplia gama de habilidades y destrezas que se desarrollan ya que su versatilidad hace que este recurso pueda utilizarse desde las primeras edades pues debemos intentar aportar todos los estímulos que favorezca el desarrollo y evolución de sus aptitudes musicales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arráez, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria. Diferentes enfoques particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 05, 6-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339750.pdf>
- Chamorro, C. L., Ramírez, J. C. & Hernández, A. (2015). *Influencia de la aplicación de las metodologías kodály y Martenot en la enseñanza del solfeo en el grado 2º de básica primaria en el conservatorio de Ibagué, institución educativa técnica musical Amina Melendro de Pulecio* (Trabajo de grado). Universidad de Tolima, Colombia.
- Crespo, N., Pons, J. M., Romero, F. J., Romero, A.A., y Liendo, A. (2014). Atención y Dislexia: Una propuesta de Trabajo Mediante La Didáctica De La Percusión Corporal-Método BAPNE. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.
- Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Núñez, M. M. (2014). Music Play. Un útil recurso para la Estimulación Musical Temprana. *Revista electrónica de Música en la Educación*, 34, 56-73. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera14.pdf>
- Pérez, A. (2016). *¿Cómo enseñar a apreciar la música clásica y la popular a través del método Orff?* (Trabajo final de máster). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Pérez, P. M. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*, 01, 1-6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4676057.pdf>
- Romero, J. V. (2014). *La audición musical en la educación secundaria obligatoria en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

MUSIQUINO: MÚSICA POPULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Carolina Correa González
CEIP Enrique Segura Covarsí, Badajoz
carolinacorrea@hotmail.es

Eunate Izaola Ibáñez
CEIP Ciudad de Badajoz, Badajoz
euizaola@yahoo.es

1. INTRODUCCIÓN.

Es innegable el hecho de que la actividad artístico-musical se encuentra presente en nuestro entorno más directo, y la importancia de integrar la educación musical en el currículo escolar. En la ordenación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE), que reconoce siete competencias clave que identifican aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, está reconocida la Conciencia y expresiones culturales, referida a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

Haciendo referencia al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de los lenguajes artísticos va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo (p. 19401).

La educación musical en infantil, corre a cargo del especialista en esta etapa educativa quien, a lo largo de su formación, ha aprendido los fundamentos del desarrollo musical de sus alumnos. Sin embargo, aunque la LOMCE, al igual que su predecesora, no lo contempla como obligatorio, son muchas las ocasiones en las que es el especialista de música quien se hace cargo de esta parte de la educación de los alumnos de 3 a 6 años.

El objetivo de esta intervención, tal y como ocurre con los otros especialistas, es iniciar la formación musical de los alumnos, cuya continuidad en la etapa Primaria sí es específica, así como complementar su desarrollo integral desde el plano artístico y creativo.

Para que esta introducción a la educación musical sea más efectiva y amena, el especialista debe planificar su acción docente y es aquí donde se encuentra los principales obstáculos: editoriales demasiado específicas o poco sistemáticas en el tratamiento de la formación musical, cambios constantes de ediciones, encarecimiento de la dotación de material que ya soportan las familias de los alumnos, falta de unificación de criterios, organización y adecuación a la etapa a impartir, etc.

Es por ello, que hemos visto la necesidad de crear un material específico, tanto para el alumnado como para el profesorado, que guíe y se adapte a las necesidades de cada grupo-clase. Un material con un importante apoyo visual, que alterne actividades de alfombra, movimiento y mesa, con un amplio repertorio de acciones que permitan al especialista seleccionar y aplicar la propuesta que más le interese.

2. POR QUÉ ENSEÑAR MÚSICA

La música aparece como carácter obligatorio en el área de artística en España a partir de 1990 con la implantación de la LOGSE, aunque ya desde los años 30 existía una educación musical organizada en el resto de Europa, reconociendo la formación específica del profesor, como especialista de esta área multidisciplinar y fundamental.

En contraste, queremos destacar la incongruencia que ha supuesto la LOMCE, que relega la materia de Música como optativa cuando hay sobradas razones para, no sólo mantenerla como obligatoria, sino ampliarla a otras etapas como la Infantil que nos ocupa.

Para López de la Calle (2007),

La música se está resituando de nuevo al adquirir un papel cada vez más complejo en la formación integral del niño. Desde distintas investigaciones se pueden extraer las conclusiones de que la música es una poderosa arma de comunicación, que puede cambiar la manera de sentir, de pensar y actuar de los niños. Lleva consigo intelectualidad y sentimiento y permite la expresión personal, reflexión y desarrollo emocional. También incrementa la autodisciplina y creatividad, sensibilidad estética y la capacidad de realización personal (p. 7).

Existen numerosos estudios acerca de los efectos beneficiosos de la música en la evolución cerebral y el desarrollo psicomotriz del ser humano desde su nacimiento, incluso su existencia como disciplina científica con finalidad terapéutica y preventiva (musicoterapia), por lo tanto es innegable la necesidad de la misma en la etapa Infantil.

Según Campbel (1998, citado por Pascual, 2010) la educación musical es de vital importancia porque la música, entre otras cosas:

Enmascara los sonidos y las sensaciones desagradables, hace más lentas y uniformes las ondas cerebrales, influye positivamente en la respiración, el ritmo cardíaco y la presión arterial reduce la tensión muscular, mejora el movimiento y la coordinación del cuerpo, aumenta los niveles de endorfinas, regula las hormonas del estrés, estimula la actividad inmunitaria, refuerza la memoria y el aprendizaje, favorece la productividad, estimula la digestión y genera sensación de seguridad y bienestar.

Gardner, reconoce, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia musical, como una de las primeras en manifestarse y resaltando que la misma permite desarrollar otras inteligencias como la espacial, lingüística, físico-cinestésica, lógico-matemática. Lacárcel (2003) afirma, desde el enfoque psicofisiológico que

La música permite un equilibrio dinámico entre las capacidades del hemisferio izquierdo y derecho. Da lugar a un aprendizaje mucho más equilibrado y adaptado tanto al medio, como a las propias capacidades individuales. Dentro de esta individualidad, junto a la complejidad cerebral, consideramos a la música como

uno de los elementos con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica. Tiene una compleja actividad cerebral que contribuye a desarrollar la percepción sonora, estados de ánimo, conductas cognitivas, perceptivo-motrices y un largo etc. (pp. 217-218).

Asimismo, atendiendo al ámbito emocional de la misma, la mencionada autora reitera que “la música nos ayuda en nuestro desarrollo psíquico y emocional, proporcionándonos el equilibrio necesario para alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad” (p. 221). La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual. Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros”, la captación y apreciación del mundo que nos rodea o la resolución de conflictos de convivencia (Ocaña, 2015).

3. LA MÚSICA EN LA ETAPA INFANTIL

De acuerdo con Victoria (2001), la oportunidad de la práctica artística a una edad temprana aporta valiosos elementos que deben estar presentes en la educación: amplían la imaginación y promueven formas de pensamiento flexibles ya que forman la capacidad para desarrollar esfuerzos continuos y disciplinados a la vez que reafirman la autoconfianza en el niño.

En el entorno que nos rodea, la música es una contante presente en todos los aspectos de la vida de las personas. Los niños no están exentos de esta influencia y comienzan a recibir los primeros estímulos sonoros desde el seno materno. Aunque los cambios en los roles sociales y familiares han modificado considerablemente esta afirmación, sigue siendo habitual que los adultos del entorno más cercano al niño, canten con ellos y jueguen con sonidos a lo largo de sus rutinas diarias. La familia va a ser pues, el primer educador musical y la escuela será la encargada de continuar, aumentar y organizar sus experiencias musicales y sonoras.

3.1. CONTRIBUCIÓN DE LA MÚSICA AL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INFANTIL

La música ha acompañado al ser humano desde el principio de su historia como medio de comunicación y expresión. Es un lenguaje universal fuertemente ligado no sólo a los procesos de imaginación y creatividad, sino al desarrollo motor, la capacidad lingüística, el pensamiento abstracto y las habilidades sociales.

Diversas investigaciones apoyan esta idea y abogan por integrar la Educación musical en la formación integral de las personas, dada su importante contribución a la educación intelectual, corporal y emocional (Despins, 2001). De hecho, Gardner (1983) afirma que “la música

estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a las personas en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales”.

Podemos decir que la música contribuye al desarrollo del individuo en cuatro aspectos:

- **Desarrollo psicomotor:** algunos estudios indican el aumento de problemas psicomotrices en los últimos años y lo asocian a la pérdida de la práctica del juego tradicional. En este sentido, la música trabaja de manera específica, las posibilidades sonoras y de movimiento con relación al propio cuerpo, al de los otros y al espacio-tiempo mediante el baile, el gesto y las propias cualidades del sonido.
- **Desarrollo lingüístico:** la estimulación musical favorece el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo. Por otro lado, la música como lenguaje, ayuda a la organización y expresión de ideas y sentimientos. De forma más específica, las canciones aportan una herramienta de gran utilidad en aspectos como la dicción, la adquisición de vocabulario, la entonación o la memoria.
- **Desarrollo cognitivo:** el papel de la música en el fomento de la creatividad, la imaginación, la improvisación o la imitación juegan una importante función para la adquisición del simbolismo durante el final del período sensorio-motriz y preoperativo en la que se encuentran los niños de Educación Infantil. Los juegos musicales simbólicos, la experimentación y la exploración de las cualidades del sonido, fomentarán también el desarrollo madurativo del niño.
- **Desarrollo emocional:** la socialización, el respeto, el trabajo en equipo y la integración son inherentes a las actividades musicales. De igual manera, se refuerza el autoconcepto y la confianza, desarrolla la personalidad, el gusto estético, la capacidad de análisis y la expresión personal a través de la escucha y la creación musicales ya que la percepción de la música como un lenguaje único y universal a la vez, despierta en los niños la espontaneidad y la sensibilidad que les ayudarán en el desarrollo de sus competencias personales.

Si nos centramos en el desarrollo musical de cada edad tenemos que:

Tabla 1

Desarrollo musical del niño en educación infantil

3 años	
Desarrollo musical	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra interés por los instrumentos de percusión. - Le gusta la música y hacer ruido porque le llama la atención. - Repite canciones una y otra vez, las reproduce e identifica. Se familiariza con canciones pegadizas y relacionadas con el juego. - Reconoce los sonidos del entorno. - Es capaz de relajarse. - Puede realizar 2 actividades a la vez (por ej. desplazarse y palmear siguiendo el ritmo).
4 años	
Desarrollo musical	<ul style="list-style-type: none"> - Disfruta de la música en sociedad. - Mejora el movimiento. - Controla la voz, canta en grupo. - Entona y juega con canciones (amplía el repertorio y la memoria auditiva). - Explora objetos sonoros.
5 años	
Desarrollo musical	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor sincronización pies-manos. - Entona, reconoce gran número de canciones. - Crea canciones sencillas y sus ritmos, hace dictados. - Ordena y clasifica sonidos e instrumentos. - Imaginación musical, aptitud receptiva. - Le gusta cantar, bailar, actuar.

3.2. LA MÚSICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con la normativa básica del Estado, la Educación Infantil es una etapa de carácter voluntario que tiene por objeto el desarrollo global de las capacidades del alumnado al inicio de su proceso de aprendizaje en los ámbitos físico, afectivo, social e intelectual. Se organiza en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años. El segundo estará constituido por tres cursos académicos que se desarrollarán hasta los seis años de edad.

Dentro de la Ley de Educación de Extremadura (2011), en su artículo 85 referido a los aprendizajes en Educación Infantil, podemos encontrar que «la expresión visual y musical estarán igualmente presentes en las áreas de esta etapa».

La Educación Musical en la segunda etapa de Educación Infantil se encuadra dentro del área de Comunicación y Representación en el que incluye el trabajo comunicativo con el lenguaje verbal, el lenguaje plástico, el lenguaje musical, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y el lenguaje de las tecnologías de la información y la comunicación (bloque 4).

Más específicamente, en el Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura, queda recogido que

El lenguaje musical va a posibilitar que el niño adquiera una progresiva capacidad vinculada con la percepción, el canto, la utilización de instrumentos musicales (...) Todos estos lenguajes contribuyen de forma complementaria al desarrollo integral de los niños y las niñas. A través de todos ellos van a desarrollar su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad. Son además instrumentos de relación, regulación e intercambio así como la estrategia más potente para gestionar sus emociones y para representar la realidad (pp. 1266-1267).

Sin embargo, la música puede servir de base para el desarrollo de todos los objetivos, contenidos y competencias de la etapa ya que es un período en el que el trabajo globalizado e interdisciplinar está muy presente.

En este sentido el citado Decreto 4/2008 señala que “la expresión musical es un instrumento de apropiación cultural a través del cual al alumnado le llegan las tradiciones y formas de expresión de su entorno. Nuestra Comunidad Autónoma tiene una gran riqueza en este sentido” (2008, p. 1266).

Teniendo en cuenta todos estos parámetros, la música como experiencia musical y artística dentro de la Educación Infantil tiene como objetivo desarrollar las capacidades y competencias necesarias que permitan al niño la percepción y expresión musicales acordes a su nivel madurativo. Como en todos los lenguajes, el trabajo se desarrollará en torno a las competencias comunicativas, es decir: escucha, expresión y lectura en este caso simbólica y, a menudo, no convencional. Esto se traduce en tres áreas de desarrollo básicas como son la educación vocal e instrumental, la educación auditiva y la educación rítmica.

Para ello se exploran las cualidades básicas del sonido, se experimenta el ritmo a través de la psicomotricidad y el gesto y se estimula el oído con discriminaciones auditivas y la voz con experimentaciones sonoras y canto. Las habilidades motrices se ven reforzadas por el manejo de los instrumentos y el movimiento rítmico que desarrolla a su vez las nociones espacio-temporales. Estas actividades tienen también como resultado el desarrollo del espíritu colaborativo, el respeto y la creatividad personal.

4. EDUCACIÓN MUSICAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS

4.1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El concepto de competencia ha venido matizándose en los últimos años hasta llegar a un acuerdo común. Puede definirse como una capacidad general o potencialidad adquirida por una persona que le va a dotar de herramientas que le permitan, a lo largo de su vida, continuar con su aprendizaje personal, resolver diferentes cuestiones y desarrollarse adaptándose a los cambios que acontezcan a su alrededor. En palabras de Monereo y Pozo (2007), “una competencia sería, pues, un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve”.

A la hora de fijar cuáles han de ser las competencias clave o básicas en educación, se concentran en ocho campos que se pueden ordenar en tres categorías (Rul y Cambra, 2007):

- Persona: competencia de autoaprendizaje (aprender a aprender), competencia de iniciativa personal, autonomía y espíritu emprendedor.
- Sociedad: competencia social y ciudadana.
- Conocimientos y habilidades sistemáticos: competencia lingüística, competencia en lenguas extranjeras, competencia científica, matemática y tecnológica, competencia en gestión de la información y TIC, competencia cultural y artística.

De cualquier modo y volviendo al marco legislativo de la Comunidad de Extremadura, los distintos niveles obligatorios de enseñanza deben estar orientados al desarrollo y consecución de dichas competencias, que estarán adaptadas tanto a las diferentes etapas educativas como a las características específicas del alumnado.

4.2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para empezar, recordemos que la educación infantil es una etapa de carácter voluntario que tiene por objeto iniciar al alumnado en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades en el ámbito social, afectivo, físico e intelectual.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) establece que, si bien la adquisición de las Competencias básicas se refiere al final de la etapa de educación obligatoria, “es preciso que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización de manera que su adquisición se realice de manera progresiva y coherente.” Las peculiaridades específicas de esta etapa hacen que sea común hablar de subcompetencias, es decir, la simplificación de las competencias básicas generales en otras más elementales que facilitan su trabajo y evaluación.

Por otro lado las áreas sobre las que se vertebra el desarrollo y aprendizaje del alumnado de este nivel educativo, coincide con las tres categorías que comentábamos al principio por lo que en estos años el trabajo por competencias está lleno de significado.

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (Persona).

- Conocimiento del entorno (Sociedad).
- Los lenguajes: comunicación y representación (Conocimientos y habilidades sistemáticos).

4.3. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Como ya hemos desarrollado, el trabajo por competencias supone el desarrollo de habilidades de manera global, es decir, contribuyendo desde todas las áreas del conocimiento a la adquisición de esas destrezas y conocimientos.

Las áreas artísticas y la música en particular, favorecen en distintos aspectos el desarrollo de las distintas competencias. La competencia Cultural y Artística es quizá la más representativa para el área de música. Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Es evidente que las actividades musicales contribuyen a desarrollar esta competencia, fomentando el conocimiento de las manifestaciones artísticas y musicales del entorno y de otras culturas y dando valor social y cultural a la expresión musical como medio de comunicación.

A través del repertorio popular los alumnos/as pueden adquirir una identidad cultural propia, ya que, como indica Hormigos (2010),

Tradicionalmente nos hemos socializado a través de la música, nuestros deseos, valores, creencias e ideas comunes han encontrado un canal de expresión a través de los sonidos, ya que determinadas melodías o canciones marcan la pertenencia a una determinada cultura y nos posibilita reconocer un pasado, situarnos en un presente y proyectar un futuro (p. 94).

Igualmente, afirma que la música se vuelve simbólica para un grupo de individuos y transmite identidad, cuando aparecen canciones o melodías que poseen un valor representativo para un grupo humano en un contexto y tiempo determinado. Y es en el aula de música donde se le dota de ese ambiente idóneo de transmisión de conocimientos, valores y sentimientos, mostrando profesiones, historias y situaciones que han sido transmitidas, tradicionalmente, de padres a hijos y actualmente se les da paso en la escuela. Por tanto, al utilizar dicho repertorio, damos presencia a la identidad regional reconocida en el prólogo del currículo de Educación Infantil para Extremadura.

5. NUESTRA PROPUESTA: CUADERNILLOS DE TRABAJO MUSIQUINO

5.1. JUSTIFICACIÓN

Las primeras respuestas del ser humano al sonido musical se encuentran en el folclore y en la música popular procedentes de cada sociedad y cultura. Se puede decir que las respuestas

a esta música popular son casi espontáneas al Hombre y se relacionan al mismo tiempo con leyendas, costumbre y raíces del entorno (Aranda, 2011).

El material que hemos elaborado, hace especial hincapié en el repertorio popular, presente en el contexto infantil, en constante retorno (en canciones de nana, cantos de madres, abuelas,... y en formatos más actuales como los cantajuegos y algunos espectáculos infantiles).

Pep Alsina destacó la adecuación de las canciones tradicionales, con tesitura y textos apropiados; Montserrat Sanuy basó sus trabajos en juegos, tradiciones, canciones, danzas e instrumentos populares; Zoltan Kodaly fundamentó su trabajo en el folklora húngaro; Carl Orff enfatizó la necesidad del niño de conocer su entorno; Justine Ward , incluyó el repertorio popular tradicional en la formación vocal; Shinichi Suzuki reconoció el habla y canto (de canciones infantiles y populares) como ejes de la comunicación humana, etc (Pascual, 2010).

Las canciones populares son propias de la etapa infantil , ya que, a los beneficios del canto (ejercita la articulación, mejora la respiración, favorece la circulación sanguínea, entrena la memoria, la concentración, alivia el estrés, divierte, relaja) se une la calidad musical y el texto de las mismas, la riqueza de contenido, adecuación de la forma , y otras aportaciones (enfoque lúdico, desarrollo psicomotor, coordinación, mejora de la expresión gestual, aumento de la autoestima, crea un clima de socialización, etc.).

Martín Escobar (1992), en su publicación sobre el folklora musical en la enseñanza, añade a estos beneficios, otros como: entender y respetar otros estilos de vida, explicar ciertos comportamientos humanos, entender más y mejor al hombre y la sociedad, conocer la propia cultura, etc.

Musiquino, además del cuadernillo de trabajo del alumnado, que favorece la autonomía del mismo y es una actividad de refuerzo y vuelta a la calma, incorpora una batería de variadas actividades, propuestas para un espacio limitado (el aula infantil) con materiales muy comunes y accesibles (globos, pelotas, cuerdas, etc.), reglas sencillas, flexibles (proponiendo en algunos casos variables), favoreciendo el movimiento, desinhibición, juego y socialización del niño/a.

Resulta muy motivador para el alumnado todo el apoyo visual, memorizan rápidamente melodías y textos e incluso demandan la repetición de algunos juegos musicales. Las ilustraciones son totalmente originales, finalizadas tras un importante proceso de diseño, creación y digitalización.

El especialista de música interpreta las canciones directamente, adecuándose a las necesidades del alumnado, muestra los instrumentos reales y permite el acceso y experimentación con los mismos.

También, atendiendo a la diversidad del alumnado, resulta interesante que los propios alumnos/as decidan, acorde a su ritmo de ejecución, qué actividad ir realizando, por lo que el mencionado método es muy flexible, dejando libertad para realizar acciones muy intuitivas (como colorear el musicograma, repasar el título de la canción, etc.).

5.2. METODOLOGÍA

Para la fase de elaboración del material didáctico se han tenido en cuenta las necesidades docentes en el aula dividiendo el material en varias partes que detallamos a continuación:

a) Material para el profesorado de Educación Musical/Educación Infantil:

Musiquino, consta de una guía didáctica a disposición del profesorado, con detalladas explicaciones de las diversas actividades a realizar como enlaces a vídeos para su ejecución en la PDI. El especialista de música interpreta las canciones directamente, adecuándose a las necesidades del alumnado, muestra los instrumentos reales (siempre que sea posible) permitiendo el acceso y experimentación con los mismos.

Los cuadernillos de trabajo del alumnado son en tamaño DIN-A 4, apaisado y en papel de calidad, con una encuadernación en espiral, numeradas y en blanco y negro (excepto la portada), favoreciendo la escritura y el manejo del mismo y buscando un formato lo más económico posible.

Asimismo los dibujos son totalmente originales (manteniendo la imagen y la coherencia del proyecto) y tanto la fuente (en mayúsculas o en minúsculas ligadas), la direccionalidad de los musicogramas, el tamaño de las imágenes, las nociones espacio temporales a trabajar, los juegos de reglas, el repertorio, etc han sido cuidadosamente seleccionados y en progresión de complejidad.

Atendiendo a la diversidad del alumnado y los diferentes ritmos de ejecución, las acciones son muy intuitivas (colorear el musicograma, repasar el título de la canción, realizar un dibujo libre en el reverso de la hoja, etc) Las últimas hojas son un banco de recursos para actividades de refuerzo, ampliación, celebraciones pedagógicas y un diploma de final de curso.

b) Material del alumno/a:

Todos los cuadernillos están en tamaño DIN-A 4, apaisado y papel de calidad, con una encuadernación en espiral, numeradas y en blanco y negro (excepto la portada), favoreciendo la escritura y el manejo del mismo y buscando un formato lo más económico posible.

Tres años.

Este cuadernillo está adaptado a las características del alumnado, por lo que presenta algunas diferencias con los de otras edades (4 y 5 años). Las canciones para 3 años son de texto sencillo y corto, ritmos binarios, temática muy cercana a los intereses del niño (hábitos, animales, naturaleza), fácilmente dramatizables...

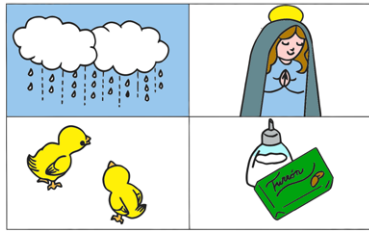


Figura 1. Musicograma.



Figura 2. Ficha de refuerzo.

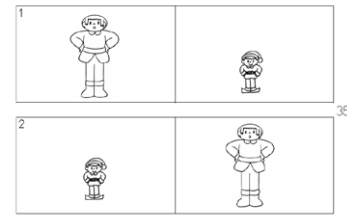


Figura 3. Ficha de ampliación.

Teniendo en cuenta el periodo de adaptación y ajuste del alumnado a la escolarización, dicho material consta de un menor número de unidades, numerosas actividades de alfombra (fomentando la expresión oral), actividades de movimiento sencillas (dirigidas a la adquisición de nociones espaciales básicas, esquema corporal, etc.) y actividades de mesa simplificadas (reforzando lo experimentado, ayudando al alumnado en su proceso de abstracción).

Cuatro años.

Juegos de reglas, secuencias y actividades psicomotrices permiten al alumno/a vivenciar los conceptos que serán reforzadas posteriormente a través de las fichas de refuerzo y ampliación. El alumno canta y participa en mayor grado, por lo que es posible ampliar en complejidad y autonomía las actividades, incorporando las viñetas que ilustran las canciones.

El repertorio del alumnado de más edad presenta canciones más complejas y amplias, con otras temáticas (profesiones, historias completas) y se prestan a numerosos juegos grupales (populares, de reglas, vocales,...).

Las fichas de refuerzo inciden en aspectos de la canción (grafomotricidad), favoreciendo el diálogo y observación, mientras que las de ampliación están dedicadas a conceptos musicales (calidades del sonido principalmente)

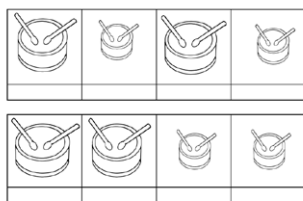


Figura 4. Musicograma.

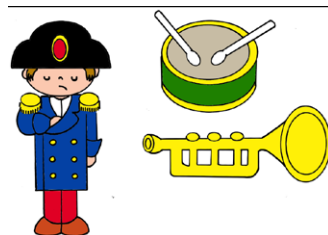


Figura 5. Ficha de refuerzo.

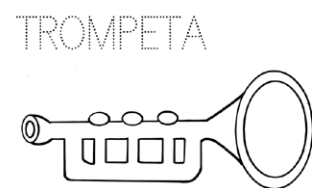


Figura 6. Ficha de ampliación.

Cinco años.

Este curso, más cercano a Primaria, aumenta el número de las unidades (cinco por trimestre), progresando en complejidad, incluyendo pequeños textos, juegos de patio, uso y discriminación de símbolos musicales convencionales, mayor número de audiciones activas, etc.

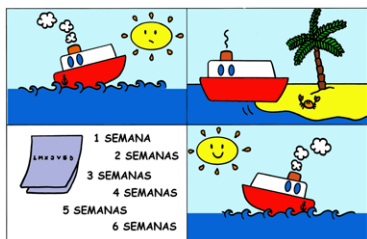


Fig.7 Musicograma

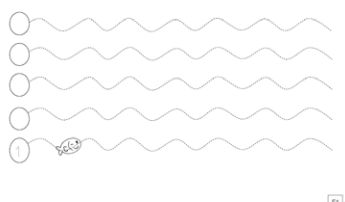


Fig.8 Ficha de refuerzo

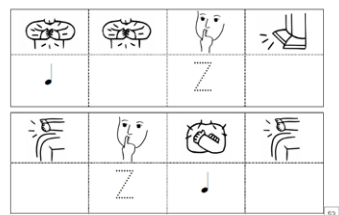


Fig.9 Ficha de ampliación

CONCLUSIONES

Si teníamos algo claro al llevar a cabo este proyecto, es que queríamos realizar un proyecto de calidad. Para ello, nos propusimos un exhaustivo trabajo de compilación, selección, distribución, y creación, con la facilidad de llevarlo a la práctica en nuestras aulas para así poder ajustarlo y perfeccionarlo. El presente trabajo, inicialmente fue ideado como un proyecto colaborativo entre diferentes profesionales, respondiendo a las necesidades encontradas a lo largo de nuestra experiencia docente.

Queremos hacer incidencia en el hecho de que es un proyecto desarrollado y autogestionado por un equipo de especialistas de Educación Musical, creadores de un material complejo que se adecúa a las características y necesidades del grupo – clase; lo que resulta más enriquecedor, tanto para el alumnado (reorganizando y ajustando el proceso enseñanza - aprendizaje, priorizando una metodología más individualizada) como para el profesor (actuando como una comunidad de aprendizaje, apostando por las potencialidades de cada uno, combinándolas de manera que cada miembro aporta sus conocimientos y experiencias, reflexionando sobre nuestra práctica docente, ampliando nuestra formación y disfrutando del proceso creativo).

Lacárcel (2003) advierte que “si la educación se planifica y transcurre sin música, sin la educación musical adecuada, esos cerebros serán deficitarios en funcionalidad, hay una falta de neuronas que aprendan y se atrofiarán o congelarán para aprender música.(...) Cuando cantamos o interpretamos alguna obra musical, tocamos o improvisamos en un instrumento, componemos, escuchamos ... en definitiva, cuando pensamos y actuamos sobre sonidos, nuestra red de neuronas se amplía con una serie de conexiones únicas, distintas a todas las demás, que podrían definirse como los engramas o huellas dactilares a las que ha dado lugar nuestra actividad musical”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda Redruello, R. E. (2011). *Atención temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.

Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 12, de 18 de enero de 2008.

- Despins, J. P. (2001). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo, la creación de identidades musicales a través del sonido. *Revista Científica de Educomunicación*, 34(XVII), 91-98.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Revista Educativa*, (20-21), 213-226.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, *de Educación de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura, 47, de 9 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- López de la Calle, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Martín Escobar, M. J. (1992). El folklóre musical en la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 53-65.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*. 370, 12-18.
- Ocaña Arias, A. (2015). *Cómo amanso a mis fieras*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pascual Mejías, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Prentice Halls.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Rul, J., y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 71-80.
- Victoria Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Revista Colombia Médica*, 4(32), 197-204.

ABORDANDO EL CURRÍCULO DE MÚSICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Héctor Archilla Segade
Facultad de Educación, Universidad de Extremadura
hectoras@unex.es

1. ANTECEDENTES: ESCUELA Y DOCENTES EN EL SIGLO XXI

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE) nos plantea a los docentes el reto de reconocer y potenciar entre la diversidad de nuestro alumnado, las habilidades y talentos que estos tienen muy en la línea de planteamientos similares al de las Inteligencias Múltiples. En esta dirección también nos habla de inclusión buscando más que nunca llegar a una educación lo más personalizada posible que favorezca el éxito de todos. La necesidad de potenciar las capacidades de colaboración y trabajo en equipo también queda patente siendo necesario un nuevo planteamiento metodológico que convierta al alumnado en “un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p. 97860).

Frente a una sociedad que se encuentra en constante transformación, deberíamos tener un sistema educativo que estuviera en continua revisión y en el que los profesionales pudieran impulsar con comodidad revisiones dentro de sus planteamientos educativos. Sin lugar a dudas algo está cambiando o debería hacerlo en la escuela actual. Quizás ese cambio comience por plantearnos nuevas maneras de proceder en nuestra práctica diaria docente. Si tanto se habla de escuela inclusiva, de inteligencias múltiples, de personalización del aprendizaje puede que debiéramos pensar que en la escuela del siglo XXI “ya no basta con ceñirse a un tema autocontenido en un libro en papel” siendo necesario “permitir que cada alumno vaya tan lejos, tan rápido y con tanta profundidad como su capacidad y grado de dominio le permitan, de modo que la escuela se transforme en un ámbito propicio para el desarrollo del talento de todos los alumnos” (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Según García Aretio (2012, p. 12), en tan solo dos décadas el acceso a las fuentes de conocimiento y su divulgación ha variado tanto que se hace necesario un cambio de “la idea de escuela, la concepción del aula física, del recinto escolar y, naturalmente, del hacer de los docentes y del aprender de los alumnos”. Para afrontar, orientar y guiar en este cambio se necesitan docentes dispuestos y preparados.

Aunque la necesidad de la enseñanza y la presencia del docente es una realidad más que obvia, se ha convertido en una práctica cuestionada (Asensio, Álvarez, Vega y Rodríguez, 2012): a la atenta escucha se la considera una forma pasiva de aprendizaje, las informaciones que nos aportan los ordenadores más fiables que los conocimientos y la experiencia del profesor/a, y a la autonomía en el hacer más adecuada para aprender que a la lectura obligada o a las explicaciones.

Todo ello impone sin duda al profesor/a la necesidad de reorientar sus métodos de enseñanza, de tener a su disposición todos los instrumentos informativos, todas las tecnologías de la información y la comunicación. Necesita estos recursos porque son el medio en el que viven sus alumnos/as, son el terreno en el que se representan las formas actuales de existencia. Pero, precisamente por esto, la enseñanza tiene en nuestros días un especial valor y al docente cabe considerarlo como un mediador imprescindible e insustituible. Toda esa ingente masa de información, fragmentada, descompuesta en una cantidad inmensa de noticias que fluyen a la velocidad de la luz, inconexas, tendrá que ser detenida unos momentos para poder ser selec-

cionada, evaluada, relacionada y utilizada en función del valor social que le corresponda por el significado que pueda serle atribuido (Asencio, Álvarez et al., 2012, pp. 199-200).

Sin lugar a dudas, los profesores, piezas clave de la enseñanza y de la educación, además de una buena formación en conocimientos, tienen ante la gran cantidad de información que puede manejarse actualmente una gran labor añadida como “curadores” de contenidos. Asimismo, deberá figurar entre sus objetivos el de formar personas “capaces de transformar esta sociedad de la información en sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida” enfocando su labor docente “no sólo para propiciar el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino también para promover su movilización en situaciones reales a lo largo de la vida” que es la clave para ser una persona competente (Martínez, 2012, p. 263).

Atendiendo a la propuesta de Inda y Rodríguez (2012, p. 249) podríamos definir un modelo de docente a partir de cuatro ejes principales:

- Realizar una reflexión que le permita ir adaptándose a los cambios de la sociedad, así como mantener una actitud de indagación permanente y abierta al cambio.
- Mantener una continuidad del trabajo individual al trabajo en equipo, construyendo una “comunidad práctica” en donde la experiencia individual se convierta en colectiva, para lo que se tratará de fomentar “los proyectos educativos integrados”.
- Fomentar el aprendizaje de competencias, creando las condiciones para que los estudiantes puedan convertir en realidad su potencial. No se trata únicamente de transmitir información, sino de construir aprendizajes significativos.
- Favorecer el desarrollo de un espíritu ético en el ejercicio de la función docente.

Inciendo en todo este proceso de cambios del que hablábamos, fijemos nuestra atención en los diferentes, y en ocasiones contrapuestos, modelos educativos que se han ido proponiendo para nuestro sistema educativo. Asencio et al. (2012, p. 204) nos recuerdan que en ocasiones las diversas perspectivas que se plantean nos hacen dudar sobre cómo debe ser la educación en la escuela.

Posiblemente, debemos ser más cautos en la delicada tarea de educar tratando de no idealizar los modelos educativos que se nos proponen, valorar en su justa medida lo que cada uno de ellos promulga y no cambiar sin sentido nuestras prácticas educativas tan solo porque existan otras concepciones más “novedosas” que no las aprueben. Pero a pesar de esta prudencia creemos de necesidad que la labor educativa busque otras formas y caminos que se adapten al momento y a las teorías actuales. Es por ello que abordamos a continuación una visión de trabajo que ya no constituye un reto para los docentes y que cada vez se va generalizando en nuestras aulas basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) en nuestro caso a través de la música.

2. EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA ACTUAL A TRAVÉS DE ABP

Los beneficios que la educación musical aporta en el desarrollo integral de las personas están sobradamente demostrados. Al margen de los diversos autores que han escrito sobre ello y abordando el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, el Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, resalta estos aspectos cuando afirma que:

En el plano intelectual, la música aporta el conocimiento de un código específico y activa procesos memorísticos, de relación, atención y concentración, propios de la práctica musical en sí pero que son aplicables también de manera muy efectiva a otros aprendizajes (...).

Desde el punto de vista social, a través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica se contribuye al afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica en el alumnado, al tiempo que fomenta el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica.

En el plano físico, la educación musical favorece la adquisición de destrezas motoras como son la coordinación, la lateralidad, la percepción y comprensión espaciotemporal (...).

Por último, en el plano emocional, la música ofrece importantes posibilidades de expresión y comunicación, proporciona ocasiones de autoconocimiento y desarrollo de la personalidad así como de relación interpersonal. Por estas razones ayuda a comprender y canalizar las emociones y sentimientos, contribuyendo a la formación de caracteres asertivos, esenciales para la convivencia pacífica en sociedad (pp. 17773-17774).

La educación musical ha estado presente y ha evolucionado constantemente a lo largo de la historia de la humanidad. Sería difícil entender la sociedad actual sin ella y de acuerdo con Muñoz (1964), prescindir de ella sería “una amenaza a la cultura y a la civilización”. Tener la tarea de evitar que esto ocurra es una de las muchas responsabilidades que tienen los docentes de música en la actualidad. No debemos permitir que nuestras clases se basen en convertir a nuestros alumnos en meros receptores de fundamentos teóricos abstractos acerca del lenguaje musical sin que estos tengan una aplicación real y práctica en el aula. Esta búsqueda podría llegarnos a través de nuevos planteamientos metodológicos como podría ser el caso del ABP.

Cuando pensamos en un currículo educativo basado en el desarrollo de competencias no suele venirnos a la cabeza una enseñanza directa tradicional. El ABP facilita entre otras cosas el protagonismo y la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, la organización de los contenidos facilitando la inclusión de la diversidad, la construcción del conocimiento por el propio sujeto siendo la labor fundamental del docente la de “crear las situaciones en las que el

alumno aprenda a través de su propia práctica” (Delval, 2006, p.116, citado por Trujillo, 2012, p. 10).

Atendiendo a que la organización de los contenidos es uno de los pilares básicos de nuestra programación didáctica podría parecernos complejo llegar a abordarlos mediante la citada metodología. Después de un tiempo diseñando e introduciendo en nuestra programación de área diversas propuestas basadas en proyectos con temáticas como la música en el cine, las murgas de carnaval, los cortos audiovisuales o la música y la pintura en el museo del Prado, trataremos de mostrar cómo se desarrolla en el aula de música la primera de las propuestas comentadas. También en el ámbito universitario hemos llevado a cabo otros con alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria acercando la música a entornos desfavorecidos y creando espectáculos didácticos.

2.1. IMPORTANCIA DEL TRABAJO CON BANDAS SONORAS EN LA ESCUELA

Aprender a escuchar podría ser un interesante objetivo a conseguir a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, contribuyendo a afianzar la capacidad de concentración y comprensión del alumnado. Para ello, la educación auditiva debe estar presente en el proceso de la educación musical desde la etapa infantil hasta la de secundaria. La enseñanza debe orientarse hacia un afianzamiento de la percepción y la sensibilidad musical del alumno utilizando como instrumento fundamental la audición o escucha activa. Willems (2011), considera la educación del oído musical como parte imprescindible de la educación musical y de la formación de la persona.

La motivación que ofrece al alumnado algo cercano, como puede ser la música en el cine, para la consecución de nuestros objetivos es algo que debemos aprovechar. No se trata únicamente de oír música, sino de escucharla y para ello necesitamos una metodología activa y participativa basada en el autoaprendizaje, la investigación y el trabajo individual o grupal, en la que cada alumno se sienta implicado.

El cine tiene la capacidad de transmitir emociones a través de la acción de sus protagonistas y reforzarla con su banda sonora. Su gran poder de convocatoria, resultando ser un medio con gran aceptación por el público de todas las edades, ha convertido al cine en una potente herramienta didáctica. Lack (1999) indica que la música que acompaña a una escena tiene la capacidad de evocar respuestas emocionales en el espectador. Trabajar en el aula en torno a los sentimientos y las emociones es algo que no debemos dejar de lado en nuestra práctica docente diaria y que tratamos de abordar en nuestro Proyecto «Música y Oscars» que más adelante describiremos.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo abordar el tema del ABP en el aula de música a través de propuesta didáctica de proyecto en el que utilizemos el cine, su música y las nuevas tecno-

logías como herramientas para la educación auditiva y en el desarrollo de la creatividad de nuestro alumnado, a la vez que trabajar la interpretación en grupo interrelacionando el trabajo desde diversas áreas del currículo.

Asimismo trataremos de evaluar de manera cualitativa y mediante observación directa si se considera que el alumnado desarrolla con este proyecto con mayor éxito que al usar un método más tradicional, capacidades como las de observar, analizar críticamente y apreciar la realidad sonora, así como cultivar el gusto por diversos tipos de música y conocer el interesante trabajo de los compositores.

4. MÚSICA Y OSCARS. METODOLOGÍA

Nuestro trabajo se encuentra enmarcado dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria aunque podría ampliarse a los últimos años de la Educación Primaria. El enfoque metodológico adoptado ha sido, dentro del paradigma de la investigación cualitativa, la investigación-acción. Así, partiendo de un problema en el que el trabajo con bandas sonoras en el aula estaba bastante apartado de la realidad del alumnado buscamos como solución enmarcar la actividad dentro de una realidad como los premios Oscars. Una vez llevado a la práctica el proyecto tanto por medio de la observación directa, la evaluación de resultados académicos, como a través de cuestionarios a los propios participantes se apreciaron los cambios experimentados tanto en la práctica docente como en los logros finales obtenidos.

Música y Oscars da título a un proyecto dirigido principalmente al acercamiento y estudio de la música de cine al aula y que utilizando la entrega de los premios Oscars como pretexto se llevará a cabo en diferentes momentos:

- a) Trabajo en el aula: análisis de la relación entre imagen y sonido, análisis de las diferentes partes de una gala, práctica instrumental, reparto de roles y tareas, edición de material audiovisual.
- b) Trabajo en casa: audición y análisis de las diferentes bandas sonoras, búsqueda de información sobre compositores, composición de canciones, escucha y elección de mejores canciones compuestas, edición de partituras.
- c) Trabajo en horas extraescolares: ensayos y preparación de la gala.
- d) Actividad Final.

Describimos a continuación las distintas fases por las que transcurre la actividad:

Fase Previa. Partiendo de la temática elegida y teniendo en cuenta tanto el día en el que se harán públicas las nominaciones para todas las categorías como la entrega de los premios Oscars de ese año se irá componiendo el organigrama de las distintas actividades. Será el periodo de aproximadamente un mes comprendido entre estos dos momentos el que se invertirá en desarrollar el proyecto en el aula. Poco antes de que salgan las nominaciones, para ambientar el comienzo de la actividad y despertar la curiosidad de nuestro alumnado, colocaremos copias del cartel que anunciará la convocatoria de la edición de los premios por la clase y por los

pasillos del centro. No se harán esperar las preguntas al respecto y con ellas aprovecharemos para introducir la actividad.

Partiendo de los interrogantes que surjan durante esa sesión, siguiendo la metodología del ABP, los alumnos deberán seleccionar diversos temas relacionados con los Oscars y buscar información a través de Internet (historia, premios, estatuilla, categorías, ediciones anteriores, carteles, premiados, el teatro Kodak, etc.). Trabajando en grupos y de forma cooperativa, elaborarán murales informativos que quedarán expuestos en el aula.

Fase Inicial. Presentación de la actividad «Música y Oscars» a los alumnos.

Fase de audición, análisis musical y creación. Se informa a los alumnos y alumnas de las nominaciones en las categorías de «Mejor Banda Sonora» y de «Mejor Canción» de los Oscars de la edición actual. A partir de ese momento pondremos a su disposición una selección de las canciones más significativas de cada una de estas bandas sonoras en una plataforma online (Moodle, Edmodo) para que los alumnos puedan escuchar, analizar y valorar.

Siguiendo el modelo pedagógico de clase invertida o *Flipped Classroom* de Bergmann y Sams (2012), esta será una tarea que se planteará para llevar a cabo en casa. En ella, canción a canción, el alumnado deberá pensar y rellenar a través de un formulario el sentimiento que les despierta, la imagen que se imaginan que está sucediendo, una opinión personal y su puntuación particular. En la elaboración de este formulario y siguiendo a Porta (1998, p.112), podrían establecerse tres puntos clave para ayudar a los alumnos a leer una banda sonora:

- Percepción: supone una atención selectiva que prioriza unos aspectos sobre otros. El primer paso es localizar la fuente sonora. ¿Qué suena? ¿dónde está? ¿viene hacia mí? ¿cuántos se oyen?
- Selección: establecer límites entre conceptos: nosotros y ellos, aquí y allí, presencia y ausencia, realidad y ficción.
- Localización sonora: percibir el sonido, o sea, el reconocimiento de instrumentos acústicos, eléctricos y electrónicos, de melodías así como el del leitmotiv y el tema.

Ante todo, debemos tener en cuenta la realidad de cada una de las aulas en las que impartimos clase, sus capacidades, niveles, motivaciones, para enfocar y adaptar a partir de ahí esta tarea. Cada alumno deberá votar finalmente la Banda Sonora y la Canción que más le ha gustado. Los resultados de la elección quedarán recogidos en la encuesta de la plataforma Moodle y solo los conocerá el profesor.

Asimismo, cada alumno deberá crear un track de audio utilizando diversas herramientas web o Apps. Entre los recursos web destacamos: Soundation: <https://soundation.com/>, UJAM: <https://www.ujam.com>, Audiotool: <https://www.audiotool.com>, Beatlab: <http://www.beatlab.com>, Ample Design: <http://www.amplesdesign.co.uk/va/>, Otomata: <http://www.earslap.com/page/otomata.html>, Incredibox: <http://www.incredibox.com>, tONY-B: <http://www.tony-b.org/>, Tonematrix: <http://tonematrix.audiotool.com/>. Como Apps citamos: Music Maker Jam para Android e iOS, Toc and roll para iOS, Edjing para Android e iOS y Drum Machine para Android.

Una vez creada la música, la enviarán por la plataforma virtual y el profesor colocará las composiciones elaboradas por cada una de las clases para que los compañeros de las otras clases las escuchen y voten. De esta elección saldrá el premio a la «Mejor música original compuesta para Música y Oscars»

Fase Final. Paralelo al análisis de las bandas sonoras, cada curso trabajará la interpretación de los arreglos elaborados por el profesor de algunas de las melodías nominadas o canciones que en ese momento suenen en la banda sonora o en las promociones de series de televisión o anuncios y resulten cercanas al alumnado. En nuestro caso estas partituras con las melodías transportadas para flauta dulce, las subimos tanto a la plataforma Moodle o Edmodo como a un perfil de twitter y a una página web llamada @musikaconka para que quede como material para trabajar en el aula.

Las partituras se suben manuscritas para que puedan ser editadas por los alumnos tanto mediante editores de partituras libres como *Musink Lite* para Windows (<http://musink.net>), *Musescore* para Windows, Linux o Mac (<https://musescore.org/es>), aplicaciones web sociales como *Noteflight* (<https://www.noteflight.com/login>) como a través de apps gratuitas como *Ensemble Composer* para Android o *Notate me* para Android e iOS.

Además de esta tarea y en colaboración con las áreas de Tecnología y de Tecnologías de la Información y la Comunicación, el alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria deberá encargarse de los detalles de organización de una gala final. Para que lleguen a comprender cómo funciona la organización de un espectáculo, y en caso de que sea posible, se programa una visita guiada a alguna sala de teatro. En estas visitas tratamos de que se den cuenta del trabajo que hay detrás de un espectáculo: encargado de luces, técnico de sonido, audiovisuales, cámaras, fotógrafos, montaje de escenario, sonorización, tramoyista, etc.

En las sesiones posteriores a la visita, mostraremos al alumnado el manejo de los aparatos que utilizaremos durante la celebración de dicha gala de entrega de premios y repartiremos los diferentes roles a desempeñar en la misma. Así, les mostraremos el funcionamiento de una mesa de sonido, conectaremos los micrófonos y fuentes externas para reproducir música desde ellas (cd, mp3, dispositivos móviles, etc.). Verán también cómo funciona una mesa de luces, así como las cámaras de fotos y video. Distribuiremos funciones y elaboraremos los guiones para cada uno de los roles.

Este grupo de alumnos deberá elaborar de forma colaborativa los videos de presentación de nominados para proyectar en una pantalla durante la gala antes de la entrega de premios para cada categoría. El uso de las TIC en el aula será de gran importancia en la consecución de esta tarea. Utilizaremos dos programas que los alumnos ya manejan y conocen: uno de edición de audio (*Audacity*) y otro de edición de video (*Movie Maker* o *Open Movie Editor*), para la elaboración de los videos que presenten los títulos de las bandas sonoras nominadas con sus compositores y las canciones nominadas para la ocasión.

Junto a las personas encargadas de la parte técnica y contando con la participación de áreas como Lengua Castellana y Literatura y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, se necesitan presentadores que hagan de maestros de ceremonias y estructuren la velada, debemos contar con personas que entreguen los premios que han elegido las distintas clases para cada una de las categorías, alumnos que fabriquen los premios y hagan las invitaciones, premiados que simularán ser los compositores nominados, optarán al premio y deberán elaborar sus discursos, actuaciones musicales, así como público que acompañe a los premiados y disfrute con las actuaciones. Sortearemos cada una de estas funciones en las diferentes sesiones y marcaremos en el calendario el día de la gala en el que cada uno deberá encargarse de lo que le corresponda.

Antes de la gala, se hará un ensayo con el equipo técnico para probar las actuaciones en vivo que se van a llevar a cabo dejando todo preparado para el día siguiente (colocación del escenario, instrumentos, equipo de sonido, iluminación, fotografías, video...) y se harán las pruebas pertinentes que garanticen el buen funcionamiento del material.

Gala. El Espacio para la Creación Joven ha sido el lugar que hemos elegido para la actividad final por aprovechar tanto el espacio como los recursos técnicos que nos ofrece un centro preparado para acoger eventos de este tipo y porque creemos que es labor también de la escuela educar a nuestro alumnado en el ocio y el tiempo libre, mostrándoles alternativas inteligentes para sus ratos de recreo.

En la puesta en marcha de esta propuesta didáctica, es fundamental la actitud del profesor en cuya persona recae la responsabilidad de implicarse en la búsqueda de las bandas sonoras, imágenes de las películas, apoyo y orientación al alumnado durante todo el proceso, realización de los arreglos adaptados al nivel del alumnado de algunas melodías de bandas sonoras, preparación de la gala final, además de conseguir la colaboración e implicación de sus alumnos y alumnas.

En este proyecto no hemos olvidado la interdisciplinariedad o relación de la actividad con el resto de áreas del currículo. Su versatilidad le permite asociarse a todas las áreas favoreciendo el establecimiento de relaciones interdisciplinares en todas las etapas educativas. No debemos olvidar que la música potencia el desarrollo de capacidades como la comunicación oral y escrita, el pensamiento matemático o el conocimiento tecnológico y científico, a la vez que desarrolla el sentido estético y la creatividad.

Como puede verse son varias las áreas con las que hemos relacionado la propuesta: Lengua Castellana y Literatura y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Tecnología y Tecnologías de la Información y la Comunicación aunque podrían sumarse muchas más.

CONCLUSIONES

Si como docentes no queremos convertirnos en simples transmisores de contenidos en ocasiones carentes de significado para el alumnado será necesario tratar de conectar los intereses de estos con cada uno de los contenidos que se imparten en el aula. Desarrollar y llevar a cabo nuevas propuestas que lo faciliten es algo que debe motivarnos en nuestra labor educativa diaria variando nuestra forma de proceder y buscando nuevas maneras de trabajar. El área de música, gracias a su carácter eminentemente práctico, nos facilitará dinámicas de trabajo muy diversas que debemos de aprovechar como fuente de motivación.

Sin lugar a dudas hemos podido comprobar que esta metodología de trabajo nos permite llegar con mejores resultados a la consecución de nuestros objetivos didácticos además de mejorar sustancialmente los logros conseguidos por parte del alumnado que anteriormente no los superaba. La motivación implícita en el proyecto y las expectativas que se crean son la causa de un mayor rendimiento por parte de la mayoría de los alumnos/as que consiguen llevar a cabo tareas que anteriormente descuidaban.

Además, consideramos que proyectos como el que hemos presentado son de gran interés en lo referente a la adquisición de las competencias clave que establece tanto el Real Decreto 126/2014 para educación Primaria, como el Real Decreto 1105/2014 para educación secundaria obligatoria, contribuyendo a desarrollar la adquisición de la conciencia y expresiones culturales, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, las competencias sociales y cívicas, la competencia digital, cualidades como la atención, la concentración, la memoria, el sentido del orden y la capacidad de análisis, todas ellas relacionadas con la competencia para aprender a aprender y la competencia en comunicación lingüística.

El uso del cine en el aula contribuirá a que podamos abordar el trabajo de manera transversal e interdisciplinar, el aprendizaje a través de proyectos y otras formas de proceder que nos ayuden a promover tanto valores humanizadores como elementos de identidad personal y de pertenencia. Tampoco debemos olvidar el trabajo de los sentimientos y las emociones en el aula. Para ello aprovecharemos que la música es la principal fuente de emoción que puede actuar sobre las personas y la capacidad que esta tiene en el cine para transmitir emociones a través de la acción de sus protagonistas y reforzarla con su banda sonora.

Por último, incidir en el desarrollo de la escucha como importante objetivo educativo mediante la educación auditiva, contribuyendo a afianzar la capacidad de concentración y comprensión del alumnado, que debe de estar presente en el proceso de la educación musical desde la etapa infantil. La enseñanza debe orientarse hacia un afianzamiento de la percepción y la sensibilidad musical del alumno utilizando como instrumento fundamental la audición o escucha activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J. M., Álvarez, I., Vega, F. y Rodríguez, T. (2012). Las competencias de los profesionales de la educación hoy. La transformación de la práctica educativa. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 193-213). Madrid: UNED.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education.
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- Inda, M. M. y Rodríguez, M. C. (2012). El perfil del maestro/a en la sociedad del siglo XXI: mediador e intérprete de la realidad digital. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 247-255). Madrid: UNED.
- Lack, R. (1999). *La música en el cine*. Madrid: Cátedra.
- Ley 8/2013, de 9 diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 15 de abril de 2014.
- Martínez, M. (2012). Los criterios para el acceso a la función docente y la formación del profesorado en conocimientos y competencias. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 263-268). Madrid: UNED.
- Muñoz, M. (1964). Principios y orientación de la Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 18, (28-30). Recuperado de <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13605/13872>
- Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar*, 11, 106-113.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digital-text.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.
- Willems, E. (2011). *Bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

**JUST SING:
EL CANTO CORAL
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**M^a José de Vega Elías
IES Rodríguez Moñino, Badajoz
mjdevega22@gmail.com**

1. INTRODUCCIÓN

La voz es el instrumento más personal que existe. La voz no es un instrumento más. Nuestra experiencia de más de 20 años dirigiendo un coro escolar y siendo nuestro coro miembro fundador de la Asociación de Directores de Coros Escolares de Extremadura nos dice que la voz de un niño o un adolescente es capaz de captar la atención del público con una intensidad y una profundidad mayor a la emoción producida por un intérprete de la misma edad de cualquier otra disciplina. No en vano son constantes y numerosas las producciones de programas de televisión que tienen como protagonista el canto o la voz.

La música cantada nos acompaña durante toda nuestra vida sufriendo cambios que se relacionan íntimamente con nuestro desarrollo físico y psíquico siendo un medio que consideramos realmente efectivo para transmitir nuestras emociones.

Todos los desarrollos curriculares desde la introducción del sistema LOGSE (1990) hasta el actual han dado mucha importancia a la formación vocal en la educación obligatoria. Se han creado incluso concursos para coros de primaria y secundaria a nivel nacional que nos hablan del interés por esta formación y el canto en grupo, porque las investigaciones que se han ido desarrollando han demostrado que la excelencia musical en un grupo coral lleva consigo muchas bondades en los aspectos social y emocional de los alumnos implicados.

En el canto coral comenzaron muchos de los grandes compositores de la historia de la Música y el repertorio de nuestros coros basado fundamentalmente en la “canción” es el género en el que podemos concentrar el aprendizaje de todos los elementos musicales como si fuera el perfume de la música.

Vamos a desarrollar el presente artículo analizando los aspectos que consideramos más significativos en el desarrollo de nuestra pedagogía del canto coral en la Educación Secundaria tras una observación de 20 años y numerosas y no poco productivas equivocaciones que han mejorado sustancialmente la vida del coro de nuestro instituto.

2. MARCO TEÓRICO

Los elementos que vamos a desarrollar son al igual que los rayos de un mismo sol, en el sentido que emanan de un centro con mucha energía, la voz como instrumento musical, sabiendo que la música y lo humano le confieren un poder especial, y que precisamente por ser humano se combina y se extiende a otros muchos campos, saberes, disciplinas, etc.

2.1. RESPIRACIÓN.

La voz necesita del impulso del aire que hace vibrar las cuerdas. Y el aire en la respiración es el hálito de vida, el impulso de vida y lo que nos conecta directamente con el presente. Todas las escuelas de meditación comienzan con la práctica de ejercicios mecánicos de inspiración

y espiración en los que hay que poner toda nuestra atención para colocarnos en el momento presente, para conectarnos exclusivamente con lo que somos.

El canto, en cuanto conexión directa entre respiración y emisión, consideramos que es otra de las formas de meditación activa que existen. El canto nos conecta directamente con el *mindfulness*, tan en boga hoy en día.

El desarrollo de la capacidad aérea así como la toma de conciencia de la importancia de una buena respiración, con su inspiración y espiración rítmica y controlada, requiere un trabajo regular. Este desarrollo puede hacerse con dinámicas parecidas a las del yoga, el *pilates* o el *taichi*, con ejercicios de relajación tomando conciencia de todas las partes de nuestro cuerpo, en posición horizontal o sentada.

Hemos comprobado que estas relajaciones, integradas en el currículo de la asignatura de Educación Física, no siempre se hacen en la clase de Música. En la mayor parte de las ocasiones no se realizan por falta de espacio en el aula, pero cuando las condiciones nos lo permiten, se deben trabajar y combinar con emisiones libres de sonidos vocálicos. Hemos comprobado que son enriquecedoras para los alumnos. Este tipo de dinámicas resultan novedosas, motivadoras y tienen mucho que ver con el auto conocimiento, y por ende, con la inteligencia emocional. Ofrecen al alumno la oportunidad de tomar conciencia de cómo está su cuerpo, dónde están las tensiones, relajar las partes que necesita y sentir ese presente que en la actividad diaria, generalmente frenética, se le muestra esquivo. También sirve a nuestros estudiantes para aprender a relajarse cuando las circunstancias así se lo pidan.

El resto de ejercicios de respiración tradicionales se realizarán en los calentamientos combinados con otros de emisión e impostación para finalmente acercarnos al canto propiamente dicho.

Acompasar la respiración con el fraseo melódico es algo fundamental y es una tarea en la que el alumnos se inicia con las interpretaciones con la flauta pues parece que con este instrumento se hace evidente la necesidad de insuflar aire respetando las pausas que dividen las frases.

Podemos encontrar muchos tipos de relajaciones. Una forma básica podría ser ésta: Mando todo el aire a... (y voy repasando cada una de las partes del cuerpo, desde los dedos de los pies hasta la nuca y el pelo de la cabeza). Después de la frase "Mando todo el aire a..." se da la consigna de "Siento su peso sobre el suelo. La relajo".

2.2. CUERDAS VOCALES Y SALUD VOCAL

El visionario de vídeos sobre el aparato fonador resulta muy interesante para los alumnos, ya que los órganos internos se estudian en la asignatura de Biología pero las cuerdas vocales no son objeto de estudio normalmente siendo unos músculos tan importantes para nosotros al ser la palabra hablada uno de los materiales fundamentales del pensamiento y la comunicación humanos.

Los problemas que pueden aparecer en las cuerdas vocales (nódulos, pólipos, etc.) también completarán la formación teórica sobre este tema. El adolescente habitualmente se muestra interesado por los problemas cuando hay alguien cercano que ha sufrido alguno de estos problemas y se han vivido como tal, por eso es importante que podamos presentar este tema de una forma cercana con ejemplos de personajes famosos que puedan conocer.

Muchos alumnos nos preguntan qué tienen que hacer para mantener sus cuerdas en buenas condiciones y nuestra respuesta es que lo más importante es cuidar su estado emocional y ser felices, porque la voz tiene muchas conexiones con lo emocional. En situaciones de angustia una buena cantidad de personas sufren tensiones en el cuello y ello se refleja en la garganta, por lo que es conveniente llevar una vida emocional saludable.

También es conveniente beber mucha agua para que las cuerdas se encuentren flexibles en su humedad natural, cuidando no resfriarnos y si lo hacemos, bebiendo mucho y tomando algunos remedios para no toser demasiado.

Hemos comprobado que hay alumnos que ya en 1º de ESO tienen la voz como “sucia” y que creemos les ayuda mucho el canto coral ya que aprenden a impostar y a usar el aire con el apoyo necesario. En ocasiones es un problema transitorio, ya que es el resultado del cambio de la voz.

También nos encontramos con el hecho de que la voz adolescente es una voz en desarrollo y no tiene la potencia de una voz adulta impostada. Los ambientes muy ruidosos y los modelos vocales incorrectos no facilitan el mantenimiento de unas cuerdas vocales sanas.

2.3. REGISTROS

El coro mixto con un gran número de voces blancas es el tipo de coro que solemos formar si se trata de una actividad voluntaria. A partir de ahí dependiendo del tiempo que tengamos y las capacidades de los alumnos podremos cantar a dos o más voces. Los chicos, en el momento en el que se ha completado su cambio de voz podrán duplicar a sopranos y altos dependiendo del momento de desarrollo vocal en el que se encuentren escuchándoles mucho para indicarles que no deben forzar.

2.4. LA MUDA DE LA VOZ

En 1º de ESO ya tendremos a niños que están cambiando la voz, incluso que ya habrán terminado el cambio de voz y tendrán un registro de voz masculina aunque todavía con un ámbito estrecho, quizá no más de una 8ª.

En este proceso existe una gran influencia del cambio de voz en la capacidad para afinar. En la muda de la voz masculina la voz del niño va cambiando en escalones en los que puede afinar al menos 5 sonidos con bastante precisión. El cambio en las chicas no es tan acusado y evidente, aunque exista igualmente.

De todo esto hablan los estudios de Patrick Freer (2009) y Alfonso Elorriaga (2011), que han concluido que existen 6 etapas por las que suele pasar el adolescente niño en el cambio de registro en los 2 años que suele durar este proceso de cambio biológico hormonal. Sus trabajos y conclusiones han sido de gran ayuda en nuestra experiencia. Es importante que el alumno pueda sentirse relajado en este cambio de voz tan natural y que se sienta respetado. Para conseguir esto se debe buscar un repertorio en el que todos los cantores puedan tener un lugar.

Consideramos que un niño no debe dejar nunca de cantar aunque se encuentre en el periodo de muda de la voz y lo conveniente es que podamos atender su registro. A pesar de ello, hay directores de coro que no tienen esta opinión, quizá porque no trabajan repertorio adaptado a la muda de la voz o porque les resulta imposible trabajar atendiendo a las necesidades de todos los alumnos del aula que pueden estar en distintos estadios de esa muda de la voz y temen que se haga daño o que no se encuentren cómodos cantando el repertorio elegido y resulte contraproducente la actividad coral.

Los profesores solemos trabajar atendiendo a la velocidad media de aprendizaje y salvando las distancias con los que van más lentos o los que van más rápidos con las consabidas adaptaciones. ¿En qué consisten esas adaptaciones cuando estamos hablando de canto coral?

1. Si utilizamos canciones pop, podemos y debemos observar si hay frases en diversos registros y dividir la clase en los grupos necesarios para que cada uno pueda cantar cómodamente la frase que le convenga.
2. Utilizaremos cánones de frases cortas y *cantabiles* en los que haya posibilidad de cantar melodías en al menos 3 registros: el soprano, el contralto y el barítono.
3. Utilizaremos piezas cercanas al rap en los que la voz hablada pueda utilizarse de forma rítmica y que pueda trabajarse el fraseo y la respiración.

2.5. ARTICULACIÓN

En clase trabajamos mucho la articulación vocal con actividades que también se utilizan en el teatro. La lectura con la pronunciación de todas las vocales y las consonantes es una actividad que resulta atractiva para los alumnos. Es importante trabajar el texto de cualquier pieza musical, en cualquier idioma, y muy útil que presentemos la traducción.

Las melodías conocidas e interpretadas por cantantes o grupos atractivos para los adolescentes son muy útiles para acercar el canto a nuestros alumnos. En algunos casos no es siquiera necesario trabajar el contenido del texto de las canciones, pero si se puede dedicar un tiempo, mejor. Consideramos muy positivo para los alumnos el cantar piezas en diferentes idiomas, pero habrá que tener en cuenta el nivel de los alumnos para que les sea cercano el texto.

2.6. ENTONACIÓN, IMPOSTACIÓN Y EMISIÓN

La capacidad para afinar está influida por la capacidad natural del alumno para repetir el sonido que escucha, que a su vez estará marcada por la experiencia del niño en el canto. Nuestra experiencia nos dice que la mayor parte del alumnado puede cantar afinado. En la medida que

el alumno ha cantado mucho suele cantar afinado siendo muy pocos los casos de alumnos que tienen serias dificultades para hacerlo.

Los alumnos adolescentes suelen aprender con facilidad si tienen unos modelos de referencia correctos, bien es verdad que los chicos pueden tener dificultades para imitar a sus profesoras mujeres y las chicas lo pueden tener si tienen un modelo de profesor varón.

En ocasiones, observamos que la forma natural de cantar que tienen los alumnos depende de los modelos de referencia que escuchan diariamente: cantantes de moda que en ocasiones emiten con timbres forzados, echando mucho aire y con registros que no son adecuados o posibles para el registro personal. Siempre es bueno que canten un repertorio que creamos pueda motivarles, pero debemos tener en cuenta que no todas las canciones e interpretaciones son buenas referencias para ellos. Por ello, en medio de la gran cantidad de repertorio atractivo de moda seguramente podemos encontrar piezas que cumplan determinados requisitos.

La impostación es importante porque el sonido gana volumen al tener la resonancia de todos los huesos y músculos que están haciendo hueco para aprovechar la vibración que el aire produce en las cuerdas vocales situadas en la laringe.

Para trabajarla haremos ejercicios acudiendo a ejemplos que pueden ser muy cercanos para los alumnos, patatas calientes en la boca (para levantar el velo del paladar), sonidos que producen los animales como el ladrido de un perro, el maullido de un gato, la apertura de boca de un pez o el sonido de un orangután cuando se golpea el pecho. De esta forma los alumnos podrán experimentar con estos ejercicios nuevos timbres en su voz. Trabajaremos los distintos tipos de emisión e impostación de la voz que se pueden dar: voz hablada, voz susurrada (con mucho gasto de aire), voz blanca impostada, voz lírica, voz de *belt* o de teatro musical, voz con mucho *twang* (voz nasal), voz de falsete (en los hombres), voz gitana, etc., sobretodo para desarrollar nuestra sensibilidad al escucharlas.

2.7. EMPASTE

En un coro en el que todos los alumnos cantan afinados y con la impostación mínima, es muy importante que oigamos una sola voz, es decir, que además de respetar el fraseo y hacer respiraciones comunes, los alumnos sean capaces de sentirse una sola voz. Podremos hacer ejercicios en los que les pidamos que escuchan a sus compañeros más que a ellos mismos, o al menos, con la misma intensidad que ellos.

En un coro en el que todos los alumnos impostan su voz, es decir, que han perdido en cierto sentido la personalidad de su voz hablada para conseguir un sonido de mayor intensidad y más dúctil y flexible, con un registro más amplio, el empaste suele llegar con facilidad, pero es conveniente que se trabaje.

La necesidad de empaste no debe dejar de lado que habrá algunos alumnos cuyo timbre y forma de cantar destaque por su gran personalidad. Estos alumnos incluso pueden no adaptarse fácilmente al canto coral a pesar de sus extraordinarias cualidades. Debemos respetar estas

características dándoles un papel protagonista ya que ellos podrán hacer las partes solistas dando al coro lo mejor de ellos mismos.

Lo colectivo y lo individual son dos polos necesarios en un *continuum*.

2.8. FRASEO

Con el canto coral se pueden trabajar todos los aspectos del lenguaje musical y las características del sonido (contenidos del currículum de Secundaria), así como muchas de las competencias básicas y su reflejo en estándares de aprendizaje. Hacer las pausas donde corresponde, dar la intensidad adecuada a cada frase, articular las palabras para que se entienda el texto y respetar el ritmo de cada sonido son elementos importantes para hacer un fraseo bonito y transmitir al público el alma de una pieza musical.

También podremos trabajar la estructura y la forma musical ya que muchas de las piezas tendrán estructuras con forma romance o forma de canción, con estrofas y estribillo, puentes, introducciones, codas, etc.

2.9. MOVIMIENTO

Un coro juvenil suele combinar canto y movimiento en numerosas ocasiones. El movimiento integrado en la canción es uno de los elementos que puede transmitir y amplificar el contenido emocional de una canción.

La simetría en el movimiento de un grupo mediano o grande de personas da una fuerza especial a la música, sobretodo cuando es grande la coordinación y la afinación y no perjudica la percepción de la música sino que la completa amplificando la comunicación con el público. Puede incluso hacer menos pesado el aprendizaje de una letra en inglés y ayudar a su comprensión en el público. No hace falta hacer coreografías muy complicadas para que el efecto en el público sea muy efectivo.

2.10. REPERTORIO

El repertorio de un coro es uno de los aspectos que más personalidad le confieren. En este repertorio se reflejan muchos aspectos de la personalidad del director y de los coralistas, su mundo interior, sus aspiraciones. El repertorio debe adaptarse a las capacidades técnicas y también al mundo emocional de los cantores.

A lo largo de estos 20 años y después de varias experiencias de Intercambio con otros coros, hemos elaborado un repertorio del que podremos extraer los temas que mejor se adapten a los alumnos que en ese momento pertenezcan al coro. He aquí una lista de temas que consideramos muy adecuados:

- Canciones del mundo a una voz con frases cortas y registro medio, a dos o tres voces en canon (registro agudo, medio y grave):

- **Canciones africanas**

Zinhamaredu

Funga alafia

Nana Taaté

Olelé

Banaha (canon)

Mantusha (2 voces)

Bonse Aba (a 3 ó 4 voces)

Shosholoza (a 3 ó 4 voces)

- **Canciones americanas espirituales o del folklore popular americano (en inglés, con frases cortas en registro medio) a una voz o a 2 voces (2 tipos de registro) en pregunta respuesta.**

This old hammer

Oh when the saints

Amazing Grace

O happy day

No tardes Tom

Jacob' s ladder

This little light of mine

Singing all together

Yonder come day

The drunken sailor

- Canciones populares del folklore español o latinoamericano (q una voz, con registro medio) para trabajar distintos dialectos y articulaciones típicas de esta música.

Zorongo gitano

De los 4 muleros

A los árboles altos

- Canciones pop o de cantautores a una o a varias voces (con arreglos que permitan cantar un registro agudo, medio y grave, tanto a chicos como a chicas).

Sing, de Gary Barlow y Sbdrew Lloyd Weber

Hijo de la luna, con arreglo de Alfonso Elorriaga

Viva la vida, (Arreglo de Kolacny Brothers)

With ir whithout you (Arreglo para el coro Scala de los Kolackny Brothers)

Hallelujah, de Leonard Cohen

Yellow submarine

Let it be

We will rock you

Rolling in the deep

Someone like you

- Canciones de la Historia de la música (piezas con frases cortas a 3 ó 4 voces en las que pueda apreciarse la belleza de la polifonía homofónica sin demasiada dificultad)

Ay linda amiga

Más vale trocar (Juan del Encina)

Din dirin din

Belle qui tiens ma vie (Pavana anónima del siglo XVI)

Come again (John Dowland)

- Canciones del cine y musicales (canciones atractivas por ser muy conocidas, a una, dos, tres o cuatro voces, de tipo estrófico o con estribillo en las que las melodías de cada una de las voces sean cantables, y de frases no demasiado largas)

Si tienes fe (de El príncipe de Egipto)

Aquella estrella de allá (de Peter Pan)

Vois sur ton chemin (Bruno Coulais)

Caresse sur l'océan (Bruno Coulais)

My heart will go on (de Titanic)

Wimoweh

3. ORGANIZACIÓN DE UN CORO ESCOLAR

El coro en un instituto es una actividad extra escolar que puede ser un cauce estupendo para canalizar el interés especial por el canto de algunos alumnos. Se suele realizar en horario no lectivo, en recreos o tardes, porque se trata de una actividad voluntaria que no puede restar horas al horario académico.

Los alumnos saben que el pertenecer a un coro les proporcionará la oportunidad de hacer excursiones, intercambios, viajes de estudios así como participar en actos a los que no toda la comunidad escolar puede asistir como graduaciones, actividades con grupos de alumnos extranjeros que tienen proyectos con los alumnos del centro, etc.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Podemos destacar como primer fruto de este trabajo continuado con el coro de este centro, la celebración del vigésimo aniversario del coro del IES Rodríguez Moñino de Badajoz. Constatamos que los vaivenes en el curriculum de la asignatura de Música han afectado a una parte de la formación musical de nuestros alumnos en la educación obligatoria, pero la motivación del alumnado por cantar y todos los beneficios que reporta la pertenencia a un coro ha seguido intacta.

El interés del alumnado por disfrutar de una actividad musical voluntaria de carácter grupal en la que encuentran una vivencia de momento presente, una actividad en la que deben estar concentrados (como puede suceder en muchas otras) y que tal y como está configurada no se les exige un nivel concreto de habilidad (como se exige en los estudios de conservatorio) sino que cada cual va desarrollando su capacidad vocal al ritmo que le permite su compromiso (horas de ensayo y práctica personal en casa).

2. En segundo lugar podemos destacar la confección de un repertorio que a lo largo de estos años se ha manifestado como base, repertorio que puede servir de referencia a cualquier coro de Secundaria y Bachillerato y que hemos expuesto por bloques anteriormente.

3. En tercer lugar constatamos que la actividad coral ha inspirado actividades diversas como las asignaturas de Taller de guitarra y canto (para 3º de la ESO), o la de Artes Escénicas y Danza (4º de ESO), proyectos de investigación e innovación que hemos presentado así como la participación en todos los talleres literarios u otras actividades extraescolares promovidas por el propio centro o APEMEX (la asociación de profesionales de la Educación Musical de Extremadura). En la actualidad queremos impulsar la creación de una asociación juvenil.

4. Por último queremos reflejar la motivación para la creación literaria y didáctica desarrollada por la necesidad de presentar programas en los conciertos con un cierto grado de unidad cuando se ha preparado un repertorio que ha ido surgiendo de las necesidades del coro. Consideramos necesario poder transmitir todo lo que los alumnos y directores vivimos en el día a día, los porqués de nuestra pasión ante la actividad coral, todo lo que vamos descubriendo, lo que necesitamos contagiar, la necesidad de respeto, de encontrar nuestro lugar, las ganas de aprender de nuestros errores, la compasión por los que en este mundo sufren, la gratitud por poder ser partícipes de una actividad como ésta, la alegría por poder superar la zona de confort y aceptar el reto de presentarse ante un público cantando juntos y la necesidad de respirar juntos en esa necesidad de comunicación y amor que tenemos las personas sintiendo que formamos parte de un todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elorriaga, A. (2010). El cambio de la voz masculina en la adolescencia. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 94-105.

Freer, P. K. (2009). Boys descriptions of their experiences in choral music". *Research Studies in Music Education*, 31(2), 1-19.

**EN CLAVE DE SOL:
ORQUESTAS ESCOLARES EN SECUNDARIA**

**M^a Pilar Rodríguez Hernández
IES Campos de San Roque, Valverde de Leganés
pilar_musica@hotmail.com**

1. INTRODUCCIÓN

En la mayoría de nuestros pueblos no existen escuelas de música, con lo que alumnos que muestran su deseo de aprender a interpretar con algún instrumento musical no pueden hacerlo o encuentran muchas dificultades. Y de existir, tan sólo una pequeña minoría accede a ellas.

En compensación, tratamos de impulsar todas aquellas actividades, celebraciones pedagógicas y proyectos que fomenten la adquisición de competencias básicas y de valores fundamentales.

Podemos hablar de un Proyecto de integración de una gran parte del alumnado de 1º, 2º, y alumnos de música de 4º ESO. Asimismo, subrayar el hecho de que son voluntarios, con lo que está abierta a cualquier alumno que quiera y trabaje responsablemente. En la base está la enorme motivación de hacer y transmitir música. Y en esto reside la principal razón. Plantilla que variará cada curso con alumnos que salgan y entren, ya que desgraciadamente, la Música desaparece en 3º ESO.

Tenemos que resaltar, que en lo que a la interpretación musical respecta, todo es un proceso de maduración y trabajo. Debemos aprovechar cualquier efeméride o celebración para que nuestros alumnos disfruten con la interpretación instrumental: Día de la Biblioteca, Navidad, Día de la Paz, Día del Centro, Acto de Graduación de los alumnos...

La motivación, ilusión y entusiasmo de los alumnos en las actuaciones musicales; la multidisciplinariedad por la opción de participación de otros Departamentos y compañeros; la implicación de toda la Comunidad Educativa, también las familias (que alientan y permiten que sus hijos asistan a los ensayos y participen en este tipo de actividades) justifican, con creces poner en pie este tipo de proyectos. Pero de una forma más generalizada, tenemos que decir que todas estas experiencias se convierten en ejemplos valiosos que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.

Y todo ello desemboca en una serie de buenas prácticas educativas como la participación activa de alumnado y profesorado en procesos grupales de creación e interpretación musical; la interdisciplinariedad; el intercambio con otros centros educativos; la participación en actividades fuera del Centro como la Semana Cultural del CPR de Badajoz....

Las experiencias didácticas citadas son ejemplo de buenas prácticas porque muestran la eficacia de la metodología por proyectos a la hora de aplicar ciertos principios pedagógicos según los cuales:

- a) se aprende haciendo;
- b) en situaciones reales o contextos significativos en los que el alumnado aplica conocimientos de todo tipo para llevar a cabo determinadas tareas;
- c) trabajando en interacción con otras personas;
- d) para realizar un producto final que da sentido al proceso de aprendizaje;
- e) comunicando lo aprendido.

Como ya hemos dicho, las actividades grupales, como son las actuaciones musicales, inciden constantemente en las habilidades sociales de los alumnos y desarrollan sus capacidades en el entorno social, ayudándoles a interactuar mientras aprenden.

La música está muy presente en la vida de los adolescentes, de modo que no podemos sino emplear este hecho para hacer de esta asignatura un acceso hacia el conocimiento a través de estas experiencias y buenas prácticas educativas. Asimismo, no hay que olvidar el trabajo y actividades de la docencia habitual.

2. BREVE RESEÑA SOBRE PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Para Palacios de Sans (1998), “la práctica instrumental se asienta en una serie de principios, como son: principio de ordenamiento, de la adecuación, de la participación y de la vivencia, de la espontaneidad, de la autocorrección y de la eficiencia”.

Bernal y Balsera consideran que “la práctica instrumental en grupo además de permitir expresar estados de ánimo, es un recurso privilegiado para desarrollar la capacidad de escucha, mejorar las habilidades sociales y, en definitiva, vivir en armonía con los demás”.

En palabras de Leopoldo Stokowski “la música exige de todos nosotros -músico u oyente- lo más alto que exista en nuestro interior”.

3. OBJETIVOS DE NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

En primer lugar, el objetivo más importante es el disfrute de hacer y transmitir música y, por ende, aumentar la motivación del alumnado hacia la música. Y en segundo lugar, buscar siempre la interdisciplinariedad de todos los Departamentos que quieran sumarse a nuestro Proyecto. Pero existen variados e importantes objetivos, ya que se trabajan directamente todas las competencias básicas:

- Favorecer la expresión y competencia comunicativa, al fomentarse las habilidades para actuar en público.
- Desarrollar valores como el esfuerzo, la constancia, la disciplina (ausencia casi plena de problemas de disciplina y aumento de la motivación y el interés), y la toma de decisiones (a veces, consulto a mis alumnos, y juntos decidimos), la autonomía, el compromiso, la asunción de responsabilidades, que contribuyen al desarrollo integral de la persona.
- Mejorar la memoria, la concentración, la psicomotricidad, el control de las emociones, la autoestima (siempre hay alumnos que no se ven capaces de participar en una actuación musical, hasta que lo intentan y logran hacerlo, o alumnos extremadamente tímidos en clase y en su vida personal, pero que siempre participan), la mencionada capacidad para trabajar en grupo, para procurar una enseñanza integral y ayudar en la maduración del alumnado joven.
- El montaje de obras y actuaciones musicales implica tanto la competencia de aprender a aprender, como el sentido de iniciativa y capacidad emprendedora, por lo que supone en cuanto a esfuerzo personal, conocimiento de las propias limitaciones,

aceptación de la de los demás, capacidad organizativa o superación de dificultades, entre otras.

- Aprender actitudes de cooperación y trabajo en equipo al formar parte de diversas agrupaciones en las que cada uno asumirá diferentes roles para poder interpretar música en conjunto.
- El trabajo en equipo, imprescindible en la práctica musical, supone también la necesidad de aceptar al otro en su diversidad, intentando sacar el máximo provecho de las características de cada miembro de un grupo humano, por lo que implica el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- Favorecer el establecimiento de relaciones interdisciplinarias. Sin ir más lejos, la música potencia el desarrollo de capacidades como la comunicación oral y escrita, el pensamiento matemático o el conocimiento científico, y el desarrollo del sentido estético y de la creatividad.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Dentro de ser una obra abierta y flexible, se sustenta en tres pilares fundamentales: la interpretación instrumental a través de actuaciones musicales, la motivación y la interdisciplinariedad. Ésta es un aspecto fundamental, que trata de superar las barreras que imponen las materias, actuando como compartimentos estancos.

Asimismo, es una metodología activa y participativa de alumnos y profesores. Pretendo que el alumno viva la Música en primera persona. “Se sabe lo que se hace”, por lo que para un alumno, interpretar una obra de la historia de la música adaptada es mucho más enriquecedor que saberse las características generales de un período musical concreto, aunque también sea necesario e importante. De las tres formas o capacidades de expresión que utilizamos: vocal, corporal e instrumental, esta última es la de mayor peso específico, a través de instrumentaciones, y/o versiones adaptadas de músicas de diversas épocas y estilos.

Dado que la música desempeña un papel importantísimo en las nuevas tecnologías de la comunicación y, por tanto, en la vida cotidiana actual, presentamos también diversas estrategias metodológicas, como la realización de grabaciones de sus interpretaciones, montajes audiovisuales, etc.

El trabajo instrumental que realizo es muy motivador para la gran mayoría de mis alumnos. Los instrumentos utilizados son la flauta dulce o de pico, teclado, guitarra, los instrumentos de percusión de láminas, y los de pequeña percusión, pero siempre abiertos a la incorporación de nuevos instrumentos que enriquezcan la expresión instrumental, y por ende, la interpretación especial y concreta de ese alumno/a. Siempre tenemos alumnos que interpretan con otros instrumentos por distintos motivos (estudian en Escuelas de Música o pertenecen a una Banda de Música). Suelo observar, que alumnos que tenían abandonados sus instrumentos, retoman con ilusión para participar en las actuaciones musicales del centro.

La práctica instrumental no está exenta de dificultades con lo que las partituras han de seleccionarse cuidadosamente, de forma que se adapten a su nivel, y a sus gustos, intereses y sobre todo tesituras. Esto es muy importante y hay que tenerlo siempre muy en cuenta.

Todas las partituras se trabajan en clase por todos los alumnos. Esto es algo también muy importante. No podemos trabajar con parte de los alumnos de un grupo, mientras otro mira y observa. Eso es discriminar. Todas las partituras deben estar adaptadas a su nivel y ser trabajadas por todos los alumnos. Posteriormente, realizo una selección de piezas para las actuaciones, aunque algunas se han seleccionado por un motivo concreto y para una determinada actuación. A título de ejemplo, vamos a mencionar las siguientes partituras:

- Oh When the Saints, canción popular americana.
- Barcarola, J.Offenbach.
- En un mercado persa, Ketelby.
- Canción de cuna, J. Brahms.
- Ten green bottles, canción popular escocesa.
- Repertorio de Navidad: Jingle bells, The first Nowell, Noche de Paz y Adeste Fideles.
- Superman, J. Williams.
- Sinfonía del Nuevo Mundo, A. Dvorak.
- El bueno, el feo y el malo, E. Morricone.
- Te deum, M. Charpentier.
- Yellow Submarine, The Beatles.
- Piratas del Caribe.
- Himnos del R. Madrid, Barca, Sevilla, Atlético de Madrid, Campeones.
- Carros de fuego, Vangelis.
- Himno de la Alegría, L.V.Beethoven.
- La Primavera de Las Cuatro Estaciones, de Vivaldi.
- El Palancar (folclore extremeño).
- Cumpleaños Feliz.
- Carnaval de Venecia, Tchikovsky.
- son d´ar, popular gallega.
- Moon River, BSO “Desayuno con diamantes “, H. Mancini.
- Ghost BSO, M. Jarre.
- Hijo de la Luna, Mecano.
- Caresse sur l´ocean, BSO Los chicos del Coro.
- Blowin in the wind, B. Dylan.
- Don´t worry, be happy, B. Mc Ferrin.

Por último, resaltar una cuestión importante. Nunca existe una selección previa del alumnado, lo cual conllevaría otra clara discriminación. En principio, todos pueden participar, si han realizado un trabajo responsable. Alumnos con dificultades pueden interpretar con pequeña percusión.

Respecto al lenguaje musical, mi objetivo es facilitar de forma amena y fácil la comprensión de la música, pero no está exento de una seriedad en el aprendizaje. Es muy importante que se favorezca en el aula un clima agradable y de convivencia grata. La interpretación en grupo grande (orquesta de alumnos) es la principal actividad, de forma que el grupo arrastre a los que tengan alguna dificultad. Al haber distintos niveles, hay piezas que son interpretadas por uno u otro nivel, y otras de grupo, en las que la parte de menor complejidad la realizan los alumnos de un nivel inferior.

Resaltar, además, la importante labor de los padres de apoyar la realización de este tipo de Proyectos. Por último, todo Proyecto debe estar provisto de una serie de instrumentos que permitan analizar su puesta en práctica con el objeto de realizar continuas mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto cumple los requisitos con creces, al haberse puesto en marcha a lo largo ya de muchos cursos, aunque siempre debemos buscar la retroalimentación para su continua mejora y funcionamiento.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Absolutamente todos los objetivos conseguidos. Alumnos disfrutando y haciendo disfrutar con tan buena música, con una enorme motivación, desarrollándose no sólo académicamente sino también como personas dentro del gran equipo humano que constituye una Orquesta.

La expresión instrumental es, sin duda, una tarea absolutamente imprescindible en la formación musical de nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Palacios de Sans, M. A. (1998). Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, (2).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Giráldez, A. (Coord.). (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó/Ministerio de Educación.

DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA

Jesús Jiménez Sánchez
CEIP 12 de octubre, Hernán Cortés, Badajoz
jjsmusicam@hotmail.com)

1. INTRODUCCIÓN

Entendiendo que la Educación Musical está enmarcada en un contexto educativo marginal, con espacio de tiempo delimitado a la baja, unos recursos de área mínimos, profesorado especialista implicado en otras acciones educativas fuera de la música, en muchos casos con responsabilidad en otros ámbitos y fuertemente menospreciada por la comunidad educativa que provoca en los alumnos/as una desilusión y apatía hacia la misma. Todo el trabajo que se puede llegar a realizar por los alumnos/as para una educación musical integral viene determinado por dos aspectos relevantes de la persona (tanto del profesor/a como del alumnado) que son la actitud y la motivación ante la música.

Creemos firmemente que estas dos cualidades de las personas forjarán caminos muy distintos en la visión de la educación musical en nuestra vida. En palabras de Gutiérrez (2007)

La enseñanza instrumental se ha centrado durante un largo periodo de tiempo básicamente en la formación de intérpretes virtuosos de instrumento. Hace ya tiempo que se observa que la formación del intérprete, limitada al dominio técnico del instrumento, es claramente insuficiente, por lo que es primordial que se empiece a tener en cuenta otras áreas de la educación que le capaciten como un músico más integral.

De esta idea parte la Educación Musical actual en las enseñanzas obligatorias, tanto primarias como secundarias, dejar a un lado el virtuosismo e implementar en el alumno/a una formación más integral que integre expresión y percepción musical de una forma diversificada que englobe todos los aspectos más relevantes e incluyendo como no otras artes relacionadas que impliquen una motivación en sí misma.

Si introduyéramos cada uno de los aspectos que se trabajan en esta convivencia escolar entorno a la música podríamos ir deshojando un cuadro extenso de objetivos, contenidos fundamentados en las leyes educativas implantadas en estos últimos años en España, pero también encontraríamos esas actitudes, esos valores motivacionales que hacen de este área un vínculo de unión del proceso interactivo que se lleva a cabo entre las capacidades de la persona y su medio físico y social. (Del Barrio, 2016).

Entendiendo el Día Escolar de la Música como una batería de actividades organizadas para un gran grupo de alumnos/as y profesores que tiene como objetivos producir una sinergia de grupo entre los profesionales de la música de un entorno concreto y la revalorización del área por parte de otros profesiones educativos, así como ser generador de una actitud de trabajo positiva y fabrica en sí de motivaciones personales.

Sin dejar atrás los contenidos del currículum, las actividades del día a día en nuestro aula de educación musical las subimos a un escenario común, entendiendo que trabajamos en igualdad de condiciones, pero a su vez nos sirve para coger ideas, y estar motivados para las futuras ediciones, sin necesidad de una obligatoriedad curricular, más bien movidos por el deseo de disfrutar en compañía de iguales.

2. MARCO TEÓRICO

Si tuviéramos que justificar de una forma teórica el desarrollo de estas jornadas nos basaríamos en todas las actividades que engloba dicho encuentro, así mencionaríamos: audición de música clásica, asistencia a un concierto didáctico, asistencia a un musical Disney, visionado de actuación de folklore autóctono, presentación de trabajos de aula en el escenario por parte de los propios alumnos/as, Talleres de diversa índole tanto para la etapa de Educación Infantil como para de Educación Primaria.

Educación Infantil: (cuentacuentos musical, bailes infantiles, interpretación de canciones infantiles, expresión instrumental, canciones con gestos, juegos musicales, conocimiento de instrumentos y ritmo-cuerpo).

Educación Primaria: (Animación musical, canciones en inglés, danza folklórica, danza moderna, juegos musicales de ritmo, percusión africana, conocimiento de compositores clásicos, concierto de cantautor, canto de aves, ritmo-cuerpo, instrumentos: su conocimiento y ejecución).

Si hablamos de Expresión:

En cuanto a la práctica instrumental: simplemente reflejando algunas frases de pedagogos musicales de nuestra historia queda más que consolidada la importancia del instrumento en la educación musical. Para Carl Orff "la región natural del niño es el juego, los instrumentos escolares existen para jugar".

En cuanto a la danza: muchos son los autores que determinan los beneficios del movimiento y la expresión corporal. Físicos: tienen un mayor equilibrio y mayor flexibilidad; Psicológicos: mejora la autoestima, autocontrol, autoconocimiento y el conocimiento del equilibrio personal; Afectivos: mejora la expresividad, mejora la comunicación y logran un mayor aumento en el nivel de socialización. Y otros incoan a la práctica en la escuela como Viciano y Arteaga (2004), recogen que "la educación corporal forma parte de la realidad educativa actual y que permite el desarrollo de la capacidad expresiva y comunicativa de la persona".

En cuanto a la expresión vocal o canto: Para Sanuy (1964), "la musicalidad de las personas es algo que florece cuando se abona". La mejor escuela de técnica vocal es el canto. No debemos olvidar que la práctica del canto solucionará la mayor parte de las dificultades. Hemos de saber conducir a los niños/as para descubrir el gozo y el aprecio por la belleza. Es un instrumento de vital importancia tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje musical del niño/a como para todo el proceso educativo de éste en todas las áreas del currículo.

Si hablamos de Percepción:

En cuanto a la audición de obras clásicas en directo: "Los conciertos didácticos son un recurso ideal en las etapas de educación obligatoria ya que se supera el rol de que la música clásica es aburrida y en general no es del gusto de los alumnos/as a través de una actividad lúdica y participativa que fomenta el respeto y el compañerismo como valores fundamentales" (Argenta, 2008).

En cuanto al folklore: Es necesario que nuestro alumnado conozca cómo ha vivido y como vive su cultura para poder mantener este tipo de tradiciones vivas. Tras la aplicación de la música tradicional en sus aulas, Delgado (2005) opina que este tipo de manifestaciones pueden ser abordadas en el campo educativo “en su aspecto natural y en su aspecto sociocultural contribuyendo positivamente a la sociabilización del niño y el desarrollo de actitudes sociales de respeto y tolerancia” (p. 13).

3. PARTICIPANTES Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Dirigimos esta propuesta intercentros a alumnado de Educación Infantil y Primaria de 10 centros públicos, profesores especialistas de Educación Musical de los 10 centros educativos, profesorado implicado de forma indirecta con estos alumnos/as, así como alumnas/os del Módulo de Educación Infantil del Instituto de Secundaria de Villanueva de la Serena y sus profesoras.

Los objetivos didácticos que nos planteamos para esta propuesta vamos a diferenciarlos teniendo en cuenta las dos dimensiones (musical y humana) que hemos resaltado anteriormente.

Teniendo en cuenta la Dimensión Humana:

- Incrementar la motivación hacia las actividades musicales mediante la sinergia de grupo que se genera durante la convivencia.
- Afianzar una actitud positiva hacia el área y su integración en la vida diaria como incremento de valores intrínsecos a la misma.
- Conocer las normas de comportamiento ante actos musicales asistiendo como público.
- Regenerar valores de convivencia, personales e interpersonales teniendo como hilo conductor la música.
- Condicionar al alumno a una inquietud de emprendimiento personal ante las situaciones concretas del día y la toma de decisiones para llevarlas a cabo.

Teniendo en cuenta la Dimensión Musical:

- Fomentar la práctica instrumental grupal.
- Incluir en la agenda cultural del alumnado la asistencia a conciertos de música en directo.
- Incorporar el folklore tradicional en el trabajo musical escolar.
- Conocer de forma lúdica compositores de renombre y algunas de sus obras.
- Compartir experiencias musicales de expresión vocal y movimiento.

- Conocer todas las posibilidades que nos ofrece la música tanto en su vertiente de percepción como en la de expresión.
- Compromiso y esfuerzo musical para el desarrollo de una obra en el escenario.
- Trabajar de forma coordinada y en equipo para la consecución de una obra cantada.

4. DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para poder llegar a un entendimiento claro de como se lleva a cabo un día escolar de la música, tenemos que diferenciar 3 momentos clave:

- Fase de planificación y preparación.
- Fase de desarrollo de la jornada.
- Fase de evaluación de la convivencia.

Fase de Planificación y preparación.

Así en un primer momento, se delimita un cuadro técnico de profesionales para debatir y reflexionar sobre los objetivos que se quieren conseguir, la forma de trabajo a emplear y el contexto organizativo a desarrollar.

Se delimitan funciones, se buscan recursos económicos, recursos educativos de la zona-entorno y se procuran experiencias musicales que impliquen un desarrollo integral del alumno/a.

Los profesores especialistas de educación musical aportan sus trabajos de clase para decidir que se va a subir al escenario por parte de sus alumnos/as atendiendo a criterios de simplicidad, participación democrática y adecuación al público asistente.

Se determina una fecha concreta del evento junto con la logística necesaria para el transporte de materiales y personas hasta el lugar de realización. Contactamos con profesionales y personas voluntarias para el desarrollo de las acciones en el día y trabajamos de forma interdisciplinar en el desarrollo de las mismas.

FASE DE DESARROLLO DE LA JORNADA.

El día comienza con el recibimiento del grupo de personas voluntarias que colaborarán para la preparación del evento: cartelera, equipos de sonido, materiales sonoros, instrumentos, preparación de rincones y talleres, preparación de espacios, adecuación del escenario...

Así el orden del día queda de la siguiente forma:

PROGRAMACIÓN II DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA HERNÁN CORTÉS 2012

A las 9,30 Llegada de los centros a Hernán Cortés. Recepción por parte de los alumnos/as de 3º ciclo con entrega de Pegatinas y Chapas de obsequio.

A las 9,45 Inauguración del II Día Escolar de la Música. En el escenario principal. Con autoridades, directores de colegios promotores y especialistas de música de los distintos centros.

A las 10,00 Demostración de nuestro Folklore a cargo del grupo local de danzas de Pizarro. En el escenario principal.

A las 10,30 Conciertos Didácticos:

- *Musical Infantil.* Para Infantil y 1º de Primaria: Casa de la Cultura.
- *Orquesta de Cámara.* De 2º a 6º de Primaria: Iglesia.

A las 11,00 Actuaciones de los distintos centros.

A las 11,40 Descanso para la merienda.

A las 12,00 Talleres:

- Infantil: Zona del ayuntamiento.

(Coordinadora Josefa Peguero, profesora del IES PEDRO DE VALDIVIA).

- Taller de instrumentos.
- Cuentacuentos.
- Canciones infantiles.
- Canciones con gestos.
- Bailes infantiles.
- Juegos musicales.
- Decoración de instrumentos (Felisa)
- Canciones con el cuerpo. (Paco)

- **Primaria: Zona de la casa de la cultura.**

(Coordinador Jesús Jiménez, maestro del CEIP 12 DE OCTUBRE).

- Taller de folklore. (Esperanza, Inés y Ricardo).
- Taller de murales musicales. (Elena, Mercedes, Nuria).
- Taller de juegos musicales. (M^a Ángeles-Bea).
- Taller de instrumentos de percusión. (M^a José-Manuel).
- Taller de canciones de animación. (Jesús).
- Taller de canciones en inglés. (Cristina-Asun).
- Taller de baile moderno. (Gema y Mercedes).
- Taller rincón del cantautor. (Interpretes: Maribel e Isabel. Sonido kurro).
- Taller de percusión. (Aula de Ecología-Luis).
- Taller de canto de aves. (José María).

A las 13,15 Finalización del DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA.

Colaboradores:

Alumnos/as de 3º ciclo de Primaria de Hernán Cortés, Badajoz.

Patrocinadores y colaboradores:

Banca Pueyo
Asociación de maestros y profesores de música de Extremadura "APEMEX"
Asociación de Jóvenes "AJOVAL"
Aula de Ecología de Miajadas
C.E.I.P. "12 de Octubre" de Hernán Cortés
C.E.I.P. "Ntra. Sra. de Fátima" de Torrefresneda
IES Pedro de Valdivia
Adevag
Editorial San Pablo
Editorial Pearson Alhambra.

Centros participantes:

Conquista del Guadiana
Esparragosa de Lares
Hernán Cortés
Puebla de Alcocer
Ruecas
San Pedro de Mérida
Torrefresneda
Trujillanos
Valdehornillos
Vivares

REPARTO DE TALLERES DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA / (3, 4, 5 años de INFANTIL)
(Hernán Cortés 10 de Mayo de 2012)

Area	Cuentacuentos	Bailes Infantiles	Canciones Infantiles	Expresión Instrumental	Canciones con Gestos	Juegos Musicales	Decoración de Instrumentos	Ritmo-Cuerpo
a	1		2		3		4	5
b	5	1		2		3		4
c	4	5	1		2		3	
d		4	5	1		2		3
e	3		4	5	1		2	
f		3		4	5	1		2
g	2		3		4	5	1	
h		2		3		4	5	1
Alumnas Ciclo Educación Infantil							Felisa	Paco

Los números son el turno en el que le toca el taller (1º= 12.00-12.15, 2º= 12.15-12.30, 3º= 12.30-12.45, 4º= 12.45-13.00 5º=13.00-13.15)

La letra minúscula será la que aparezca en las pegatinas de los niños/as que se les entregará al comienzo de la mañana en la bienvenida.

Cada grupo trabajará en 5 talleres, y quedarán otros 2 por realizar, que nadie intente participar en los 7 y se limite a los 5 que le aparecen en el cuadrante.

Para el taller de decoración de instrumentos el material estará dispuesto en una zona determinada del área de INFANTIL.

Esperamos que todo salga bien, las dudas que queden el jueves 10 por la mañana serán resueltas.

Y no me olvido de daros las gracias a todos, por apoyar la idea un saludo.

REPARTO DE TALLERES DÍA ESCOLAR DE LA MÚSICA / (1º a 6º de PRIMARIA)
(Hernán Cortés 10 de Mayo de 2012)

Area	Expresión Vocal					Expresión Corporal		Ritmo-Comunicación		Expresión Instrumental		Percepción Auditiva				
	Animación	Animación	Animación	Inglés	Inglés	Folklore	Danza Moderna	Juego	Juego	Percusión	Instrumentos	Mural/Música Clásica	Mural/Música Clásica	Cantautor	Cantautor	Canto de aves
A	1					2		3		4		5				
B		1					2	3		4		5				
C			1					2		3		4		5		
D			5	1					2		3		4			
E			3		1					2				4		5
F	5					1					2		3		4	
G		5					1					2		3		4
H	4			5				1					2		3	
I		4			5				1					2		3
J	3			4		5				1					2	
K		3			4		5				1					2
L	2			3		4		5				1				
M		2			3		4		5				1			
N			2			3		4		5				1		
O				2			3				5				1	
P			4		2							3			5	1

Los números son el turno en el que le toca el taller (1º= 12.00-12.15, 2º= 12.15-12.30, 3º= 12.30-12.45, 4º= 12.45-13.00 5º=13.00-13.15)

Cada grupo trabajará en 5 talleres, y quedarán otros 5 por realizar, que nadie intente participar en los 10 y se limite a los 5 que le aparecen en el cuadrante.

Para el taller de mural el material estará dispuesto en una zona determinada del área de PRIMARIA, algunos profesores que no lleven grupos a cargo pueden estar pendientes de los materiales y del papel.

Esperamos que todo salga bien, las dudas que queden el jueves 10 por la mañana serán resueltas.

Y no me olvido de daros las gracias a todos, por apoyar la idea un saludo.

FASE DE EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA.

Primeramente cada profesor especialista con sus alumnos/as en clase abriendo un proceso de debate para encontrar los aspectos positivos y negativos del encuentro y sobre todo reforzar las experiencias musicales vividas por los alumnos/as.

Un segundo encuentro del profesor especialista con sus compañeros/as del centro para valorar la participación en el encuentro, sacar conclusiones y ver posibilidades de organización de futuras convivencias.

Y un tercer encuentro entre los profesores especialistas y el coordinador de la convivencia para destacar y valorar los objetivos, las actividades, la participación y la implicación del entorno en la misma.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Todas las cuestiones prácticas, organizativas y de carácter didáctico llevadas a cabo para el desarrollo de esta jornada musical, de sus principios y de su repercusión quedan avaladas por la consecución de los objetivos marcados a corto plazo y por los que en un futuro no muy lejano se verán conseguidos.

Entendemos que esta jornada sirve de motivación al trabajo musical en las aulas, al apoyo actitudinal correcto que ejerce la sinergia de grupo generada por la visualización del trabajo de otros centros, tanto para el alumnado como para el profesorado de Educación Musical que en tantas ocasiones se siente que trabaja a contracorriente y en soledad.

Que todo nuestro alumnado asista como espectador a un concierto didáctico en un entorno cercano se ve agrado por la posibilidad de ellos ser partícipe de su propio concierto didáctico, aportando su trabajo elemental y básico en el aula al escenario.

Ejemplos de convivencia entorno a la música, y la demostración que no es necesario el virtuosismo para disfrutar de los buenos momentos y experiencias que nos muestra la misma con los ejemplos de la escuela de ecología (taller de percusión), jóvenes inquietos (concierto cantautores) o amas de casa (grupo de folklore).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Argenta, F. (2008). *Lo mejor del concierto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Del Barrio, L. (2016). La actividad coral, creatividad y convivencia escolar. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (69), 53-58.

Delgado, J. (2005). La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: Un reto didáctico para el profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, (15). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302315>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Sanuy, M. (1964). *Canciones populares e infantiles españolas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Viciana, V., y Arteaga, M. (2004). *Las Actividades Coreográficas en la Escuela. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz*. Barcelona: Inde.

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PRIMARIA:
LA MUJER A TRAVÉS DE
LOS MUSEOS EXTREMEÑOS**

José-Manuel González González

1. ANTECEDENTES. LA MUJER Y EL MUSEO, UNA RELACIÓN INCÓMODA

La mujer ha sido relegada en los discursos museográficos durante bastante tiempo, si bien últimamente se viene revisando su papel y presencia en la Historia y en el Arte. Se está, pues, en un proceso de reinterpretación que pretende dar visibilidad a la mujer, después de muchos años de olvido y postergación. Por aportar algunos datos, se sabe que la nómina de mujeres artistas en el Museo del Prado no llega siquiera al 1 % del total, y que museos especializados en arte del siglo XX la presencia femenina rara vez supera el 5 %.

Aunque desde los años ochenta se están publicando artículos sobre la relación de la mujer y el museo, todavía los estudios son escasos. Quizás el pionero fuera un americano (Updike, 1974) quién publicó hace más de cuatro décadas un artículo titulado "Museos y mujeres". A nivel nacional, la revista *Arqueología Espacial* dedicó un especial sobre los espacios de género en arqueología (VV. AA., 2000), y unos años antes en España se publicó otro artículo sobre el tema (Ulierte, 1992) que daba la vuelta al título dado por el autor americano referido anteriormente. En el sector educativo, existen, desde hace casi dos décadas, investigaciones básicas sobre el reflejo de la mujer en los libros de textos escolares (Rodríguez, 1998).

Habría que destacar, entre las últimas acciones, la página web abierta desde hace unos años www.museosenfemenino.es, resultado de un proyecto de I+D que ha conseguido crear varios itinerarios en torno a la mujer en los principales museos, y varias guías didácticas; así mismo, recientemente, la revista española del Consejo Internacional de los Museos dedicó un número específico con artículos relevantes y diversos (VV. AA., 2013). Y lo más reciente, y además próximo a nuestro entorno extremeño, un especial en la revista del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (VV. AA., 2016), y una reflexión desde el Museo Pedagógico de Sevilla (Rebollo, 2015).

Como consecuencia de estos estudios, a la hora de trabajar el género, la autoestima, la igualdad, el respeto, la historia o el patrimonio dentro del contexto de la educación primaria, se hace necesario contar con la educación no formal, y nos interesa especialmente el trabajo fuera del aula, donde los museos juegan un importante papel a la hora de explicar valores y contenidos.

Estos elementos están incluidos en la legislación española, como podemos apreciar en uno de los objetivos generales de la enseñanza primaria, dentro del currículo básico (Real Decreto, 2014) de la Ley 8/2013 de Ordenación y Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Además, en el bloque IV, las huellas del tiempo, el específico dedicado a la Historia dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, se señala como quinto criterio de evaluación el siguiente: "*Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural*", (Ibidem, p. 19377).

En ese sentido, trabajar el papel de la mujer, la igualdad, el respeto y el aprecio a la cultura y a los museos, es esencial para nuestra sociedad y más para los alumnos más jóvenes.

2. OBJETIVOS Y PARTICIPANTES. LOS MUSEOS EXTREMEÑOS

Los niños y niñas deberán: *“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”*, (Real Decreto, 2014, p. 19354). Junto a lo aquí afirmado, en el desarrollo de la enseñanza de las Ciencias Sociales como asignatura específica, se atenderá a *“la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*, (Ibidem, p. 19373).

En Extremadura, estos objetivos se tienen también muy presentes en el curriculum de educación primaria (Decreto, 2014), los cuales incluso forman parte de los criterios de evaluación para todos los cursos.

Ahora bien ¿Está presente la mujer en igualdad de condiciones? Y ¿Cómo abordan el papel de la mujer los principales museos extremeños?

Desde la óptica de la objetividad, se hace complicado, no obstante, hallar momentos en la Historia en que la mujer fuera tratada con igualdad. Incluso en nuestros días, la prensa sigue señalando las diferencias y discriminaciones que aún perduran. Además, el número de mujeres artistas representadas en los museos es muy escaso, no sólo en la región, sino fuera de ella como hemos dicho, también en los museos que contienen el arte más actual.

Así las cosas, vamos a estudiar las temáticas que incluyen a la mujer, para ver cómo es representada en los principales museos de Extremadura.

En la representación de la prehistoria y la antigüedad, la mujer está presente de modo tangencial, aunque aún no sepamos si era el hombre o la mujer del paleolítico quienes pintaban las paredes de las cuevas. En el **Museo Arqueológico de Badajoz**, podemos encontrar la mujer como objeto sexual en representaciones prehistóricas, la mujer como hija o madre en las lápidas de enterramiento romanas, y la moda a través de los adornos y ajueres femeninos de distintas épocas. En el **Museo Nacional de Arte Romano de Mérida** (MNAR) aparecen retratos escultóricos y musivarios, objetos de tocador, lápidas, representaciones de deidades femeninas, en una gran variedad de temas. El Museo Arqueológico de Badajoz posee una amplia sección de didáctica en su página web institucional, siendo el museo extremeño más completo en este aspecto; entre las propuestas hay una relacionada con el adorno femenino, véase http://museoarqueologicobadajoz.juntaex.es/filescms/web/uploaded_files/DIDACTICA_ALUMNO_16_Los_Adornos.pdf [Consulta: 22-03-2017].

En la Edad Media, la mujer suele aparecer en la órbita religiosa, sobre todo como la Virgen Madre de Dios, y menos frecuentemente como santa, temática que proliferará en la Edad Moderna. Son muy escasas otras representaciones, en un momento en que el arte se integra en la arquitectura. Los museos que contienen piezas de esta etapa, como el Arqueológico de Badajoz o el Museo de Cáceres, se basan en piezas decorativas sin figuración humana. El Museo del

Monasterio de Guadalupe acoge algunos libros miniados, donde aparecen escenas religiosas alusivas al ciclo vital de la Virgen.

El **Museo de Bellas Artes de Badajoz** (MUBA), con una colección que va de los siglos XVI al XX, sorprende en su recorrido por contener muchos retratos y figuraciones donde la mujer es protagonista. Esto es consecuencia de que la mayor parte de sus fondos son pinturas de finales del XIX o principios del XX, y donde temáticas regionalistas influyen en la aparición de la misma. De época anterior, vírgenes y santas, y algún retrato de la nobleza, predominando el modelo de mujer madura, madre y modelo. Ya a finales del XIX aparece la mujer como objeto de deseo, con abundantes desnudos, sobre todo en la escultura.

Aún así, también aparecen otro modelo característico, el de mujer popular, labriega, o en las tareas propias de su género, siendo habitual en el caso de Eugenio Hermoso sus niñas campesinas o en Felipe Checa la mujer sirviente en la cocina. Resulta también chocante, desde la óptica actual, que algunos pintores afamados de la región apenas la traten o la incluyan en sus cuadros, como es el caso de Adelardo Covarsí. En otros autores, suele aparecer la mujer en fiestas populares como romerías o bailes, siendo casi inexistente la mujer cosmopolita y urbana.

En el **Museo Etnográfico González Santana de Olivenza**, aparece el espacio de la mujer, que en este caso no sólo se ciñe a lo privado, en la cocina, la alcoba o el salón, sino también a la escuela, si bien no aparece en las salas destinadas al despacho, la fábrica o el taller. Algo similar ocurre en el **Museo Etnográfico Pérez Enciso de Plasencia**, donde aparecen labores artesanales relacionadas con la mujer y el textil, sobre todo en los trajes de diario o de fiesta, en los adornos, etc. En este último museo aparece la mujer trabajadora, aunque recluida en muchos casos en el hogar, como costurera y preparando prendas para un futuro ajuar. En el **Museo de Cáceres**, con contenido arqueológico, etnográfico y de Bellas Artes, encontramos puntos de conexión con los dos museos anteriores. En el ámbito etnográfico, aparecen textiles de nuevo, y vajillas y lozas de época, siendo la cocina un espacio propio de la mujer, aunque parece que las mujeres tenían vetado igualmente el acceso a la música, pues la mayoría de los instrumentos los solían tocar los hombres.

El **Museo de Historia y Cultura Casa Pedrilla de Cáceres**, dependiente de la diputación provincial, posee en la segunda planta un espacio dedicado a la Didáctica de la Historia, con un recorrido cronológico, donde se recogen algunas mujeres y temas de género.

Serán los museos de arte contemporáneo los que incluyan ya no sólo a artistas masculinos, sino también femeninos, sobre todo de fuera de la región y de dimensión internacional, aunque suelen trabajar con colecciones temporales. Destaca la presencia de autoras como Marina Abramovic, Helena Almeida, Ruth Matilda Anderson, Louise Bourgeois, Susan Hiller, Cristina Iglesias, Concha Jerez, Shigeko Kubota, Isabel Muñoz, Cindy Sherman, Eva Lootz, Susana Solano o Yoko Ono, entre otras, en el **Museo Vostell Malpartida**, en el **Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo** (MEIAC) o en la **Fundación Helga de Alvear**. Otro

centro con una importante colección de una pintora del s. XX es el **Museo Pérez Comendador Leroux**, que preserva la colección de esta pareja de artistas formada por Enrique y Magdalena.

Las actividades del día de la mujer permiten tomar conciencia, si bien en Extremadura sólo se celebran oficialmente en uno de los museos regionales, pues esta efeméride va rotando de sede de año en año, y extraoficialmente en otros, aunque no en todos. De la red nacional, el Museo Nacional de Arte Romano suele celebrar bajo el lema “Ser mujer en Roma” junto al Instituto de la Mujer de Extremadura (IMEX), una semana temática.

Resumiendo, los temas que suelen ser tratados en los museos extremeños, son, por este orden:

- La mujer como madre, esposa u objeto de deseo.
- La mujer como sujeto de la historia: gobernante, élite social, heroína, trabajadora, educadora, religiosa.
- El espacio de la mujer: público o privado (en la casa, en la fuente, en las fiestas).
- Como artista: creadora.

3. MÉTODO Y RESULTADOS

Los materiales didácticos de los museos existen desde hace varias décadas, siendo habitual la presencia de guías para toda clase de público, incluidos escolares. Además de estos cuadernillos o fichas, últimamente también se fomentan talleres y visitas guiadas exclusivas para escolares. Algunos autores han analizado alguna de estas variables, por ejemplo desde Aragón (Horra, Rojas y Expósito, 1992), País Vasco (Ibáñez, Correa y Jiménez, 2003), Asturias (Calaf y Suárez, 2011) o Andalucía (Martín, López, Morón y Ferreras, 2014), señalando la importancia de la enseñanza no formal.

También desde Extremadura (Gómez-Coronado y Muñoz, 1996) se vienen llevando a cabo acciones para los escolares, desde los departamentos didácticos de los museos, y lo que queremos incentivar con este artículo es una nueva mirada sobre nuevos temas a trabajar con los escolares. Aunque ocasionalmente se trabaja la temática o la óptica de la mujer en el museo, en las páginas webs oficiales no aparece categorizada ni clasificada. Creemos necesario lanzar algunas ideas, que los museos pueden adaptar en un futuro, una propuesta de actividades didácticas para los museos de Extremadura.

Las actividades que planteamos no son excluyentes, y pueden utilizarse no sólo para abordar el universo femenino. Tampoco son exclusivas de educación primaria, y pueden extenderse a los estudiantes de la secundaria. Todas estas actividades se pueden trabajar antes, durante y después de visitar el museo y convendría que se pudieran colgar o descargar de espacios digitales, como la página web oficial de cada museo. Se adaptará el nivel y el lenguaje según al público al que vaya dirigido. Queremos que sea una propuesta participativa y que se pueda mejorar con el paso del tiempo, mediante revisiones y evaluaciones posteriores.

Éstas son nuestras propuestas, ordenadas según el público o destinatario al que va dirigido:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTINATARIOS
Dibuja a la mujer oculta	Estimular la creatividad.	Se planteará como un juego de pistas, para encontrar una obra determinada y rellenar el hueco.	Todas las edades y museos.
Pasatiempos	Reforzar lo aprendido. Aprender jugando. Incentivar la comprensión espacial. Trabajar en equipo.	Sopas de letras, puzles y crucigramas sobre los temas o títulos de las obras principales con temática de mujer. Bien individuales o en grupo (pequeño o gran tamaño).	Todas las edades y museos. Especialmente para museos de la edad moderna y contemporánea.
Hacemos un mural	Aprender haciendo. Trabajar por proyectos. Potenciar el aprendizaje cooperativo.	Fabricación de paneles o murales para sus aulas o centros educativos. Inspirados por obras o temáticas incluidas en los museos extremeños.	Todas las edades y museos.
Talleres de costura	Educar en la igualdad. Aprender nuevas técnicas y procedimientos. Potenciar el aprendizaje colaborativo.	Para niños y niñas, sobre todo de cara a determinadas fechas, como el Carnaval o la romería de San Isidro, analizando vestimentas tradicionales.	Niños a partir de 8 años. Museo Etnográfico de Plasencia y Museo de Cáceres principalmente.
Recuerda en femenino	Conocer las protagonistas de las obras de arte. Invitar a la reflexión y expresión.	Test y preguntas abiertas. Se puede usar la pizarra digital o internet. También apps para móvil o tablet.	Niños a partir de 9 años. Todos los museos.
Hoy grabamos a la abuela	Fomentar el contacto inter-generacional. Uso de nuevas tecnologías. Recordar las tradiciones y el pasado.	Salvaguarda de los testimonios orales de nuestras abuelas, en archivos digitalizados, con temas como los anteriores.	A partir de los 9 años. Todos los museos.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVOS	CONTENIDOS	DESTINATARIOS
De héroes y heroínas	Incrementar la lectura y reforzar la comprensión. Fomentar la participación.	Pequeña representación infantil, un teatro breve sobre personajes importantes de la historia local.	A partir de 9 años. Museos locales o comarcales, museos etnográficos.
Mamá, cuéntame tu historia o Voces de mujer	Recopilar testimonios de nuestras madres y abuelas Reforzar la comprensión del paso del tiempo Mejorar la redacción escrita	Creación de historias sobre mujeres anónimas. Pequeños relatos o ensayos, con temática variada como por ejemplo: la mujer campesina, las danzas o bailes populares, el ajuar, la cocina, etc.	A partir de los 10 años. Todos los museos.
Artistas en femenino	Guiar el recorrido. Trabajar en equipo.	Fichas o cuadernillo. Trabajo por proyectos seleccionando las creadoras más destacadas.	Desde los 10 años. Museos de los siglos XX y XXI.
Somos youtubers	Trabajar los modelos de viejos y nuevos roles femeninos.	Edición de vídeos. En distintas localidades extremeñas.	A partir de los 11 años. Todos los museos.
Taller sobre las mujeres de la Historia	Permitir la libre expresión y la creatividad. Reflexionar sobre los símbolos que se otorgan a la mujer. Trabajar en equipo.	Consistirá en escoger varios retratos o modelos femeninos de distintos momentos de la historia, que los escolares tendrán que reinterpretar.	A partir de los 11 años. Todos los museos.
Conect@ con el museo	Fomentar el uso de las redes sociales. Permitir la participación a distancia.	Dar a conocer una vez al mes una obra con presencia o contenido femenino. Uso de aplicaciones como Facebook, Twitter o Instagram.	Para los padres, profesores, trabajadores y usuarios de los museos.

4. CONCLUSIONES

La relación entre la mujer y el museo ha sido escasa hasta hace relativamente poco, si bien últimamente se intenta realzar la presencia femenina, y señalar itinerarios al efecto. En el caso de los museos de Extremadura, la situación no difiere en exceso, aunque la preocupación por esta temática es reciente. Podemos hablar de una mujer estereotipada, poco presente en las colecciones, y con algunas artistas actuales, pero mayoritariamente foráneas.

En ese sentido, se debe crear una conciencia entre los escolares de primaria de la desigualdad que, entre el hombre y la mujer, ha habido en la Historia y el Arte a lo largo del tiempo, y sobre cómo nuestra sociedad intenta corregirla en la actualidad; sabemos que muchos de los trabajos y funciones de las mujeres se han visto silenciados o relegados en cierto sentido, pero ello no debe impedir que fomentemos la creación de actividades didácticas y para ello se han propuesto algunas ideas.

Apostamos por la importancia de la educación no formal de los escolares, y en ello creemos que los museos pueden jugar un gran papel. Ha llegado el momento de sacar a la luz nuevos aspectos, nuevas miradas, que tanto los técnicos como los docentes pueden afianzar, algo que este tipo de acciones didácticas pretenden para mejorar la comprensión del papel que la mujer jugó tanto en el pasado como en la actualidad.

5. REFERENCIAS

Calaf Masachs, R. y Suárez Suárez, M. A. (2011). Evaluación de materiales didácticos 'online' para el estudio de las ciencias sociales: patrimonio y páginas web de museos en Asturias. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santiesteban Fernández, A. (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. 2, pp. 51-62, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia.

Decreto 103/2014, *Diario Oficial de Extremadura (DOE)*, publicado el 16-06-2014.

Gómez-Coronado Gómez, M. V. y Muñoz Capote, L. (1996). El material didáctico en el Museo Arqueológico Provincial de Badajoz. En *IX Jornadas estatales Deac-museos*, pp. 485-488.

Horra Martija, A., Rojas Serrano, M. I. y Expósito Sebastián, M. (1992). Materiales y experiencias didácticas en los museos y exposiciones de Aragón, *Artigrama*, Universidad de Zaragoza, (8-9), 199-234.

Ibáñez Etxevarría, A., Correa Gorospe, J. M., y Jiménez, E. (2003). Museos e Internet en el País Vasco: ¿contextos de aprendizaje?. En Ballesteros, E. et al. (eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 429-441, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

Martín Cáceres, M., López Cruz, I, Morón-Monge, H. y Ferreras-Listán, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos, *Clío History and History Teaching*, (40), 1-24.

Real Decreto 126/2014, *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, publicado el 01-03-2014.

Rebollo Espinosa, M. J. (2015). Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, *Cabás*, (13), 151-159.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta*, (1), 257-266.

Ulierte Vázquez, M. L. (1992). De mujeres y museos. Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada, (23), 625-632.

Updike, J. (1974). Museos y mujeres. *Revista de Occidente*, (132), 261-273.

VV. AA. (2000). *Arqueología Espacial*, (22).

VV. AA. (2013). Mujeres, género y sexualidad. *ICOM España Digital revista*, (8). Recuperado de <http://www.icom-ce.org/revista-icom-ce-digital/> [Consulta 18-03-2017].

VV. AA. (2016). *Revista PH*, (89), Sevilla, sección Perspectivas, 128-185.

BUENAS PRÁCTICAS DE LA POSTURA CORPORAL EN LOS APRENDIZAJES MUSICALES

Natali Plazibat Klatev
Universidad de Extremadura
klatev@hotmail.com

ANTECEDENTES

La música y el ritmo forman parte de la vida cotidiana desde siempre, acompañando todos los momentos importantes en la vida siendo la manera de expresarse más universal, incluso por encima del lenguaje. Según los autores de "El cerebro musical", la música es una especie de comunicación. Es acústica y transmite emociones. Existe una fuerte unión entre la música y lo que se quiere transmitir a través de ella.

Se ha demostrado que los niños de seis meses son capaces de reconocer melodías tocadas con una diferencia de una o dos octavas y también tienen la capacidad de registrar variaciones de un semitono o menos en una nota concreta de dichas melodías. Existen indicios arqueológicos que ven la música como parte del conjunto de los atributos biológicos del ser humano. Los paleontólogos han descubierto instrumentos musicales con 50.000 años de antigüedad. También se han encontrado flautas de hueso de ave en Alemania y Francia de hace 35.000 años de antigüedad. En Eslovenia se ha encontrado restos de una flauta hecha de hueso de oso (fémur), de unos 45000 años de antigüedad (Alonso Cánovas, Fernández Estévez, & Sánchez Santed, 2008).

En los estudios que se han realizado analizando la capacidad musical y el desarrollo en niños de temprana edad, distintas investigaciones apoyan el posible carácter innato de la música. Los bebés de seis meses ya tenían la habilidad de distinguir pequeños cambios cuando se les repetía la misma melodía, pero en diferentes tiempos o frecuencias (Alonso Cánovas, Fernández Estévez, & Sánchez Santed, 2008).

El desarrollo de la música ha acompañado el desarrollo cultural, social, técnico e industrial del ser humano. La necesidad de especializarse en habilidades concretas y ser profesional ha ido ganando importancia. La profesión del músico ha ido evolucionando y con ella - la literatura musical, los instrumentos musicales y la destreza técnica.

Es de vital importancia proporcionar la información adecuada sobre la postura correcta a todos los instrumentistas profesionales desde la edad temprana o desde el primer momento en el que comienza el aprendizaje. Solo así podemos conseguir prevenir los problemas posturales a lo largo de los años.

Por todas estas razones no se puede entender por qué otros muchos profesores no dan la debida importancia a este proceso.

OBJETIVOS

En los Conservatorios profesionales existe cada vez más necesidad profundizar el conocimiento sobre la postura corporal correcta en el aprendizaje de un instrumento, como también de la relajación y el calentamiento de los dedos antes de tocar.

Este mismo conocimiento podría ser de gran utilidad para los maestros de primaria y profesores de música en secundaria, que en mayoría de los casos tienen que enseñar a los niños a tocar flauta dulce.

Creemos que los pedagogos tienen una gran responsabilidad en el desarrollo adecuado de cada alumno.

Igual que en todas otras profesiones existen los riesgos laborales específicos, también la profesión de los músicos conlleva posibles problemas derivados de movimientos repetitivos, y/o posturas inadecuadas (véase Tabla 1).

Tabla 1
Factores que provocan TME

FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR Y PROVOCAR TRASTORNOS MUSCULO-ESQUELÉTICOS	
La repetitividad de los movimientos	Afecta básicamente a las extremidades superiores
Las posturas mantenidas y forzadas	<ul style="list-style-type: none"> a) Afecta todo el cuerpo, en el caso de tener que estar sentado b) Afecta solo a un segmento del cuerpo en el caso de: tener el cuello inclinado, la muñeca fuertemente flexionada, el hombro levantado, la mandíbula apretada.

Elaboración propia según art. "Música: buenos hábitos, buena salud"
(Nogareda Cuixart, 2012, pp. 5-7; 9-10).

Según Cuixart (Nogareda Cuixart, 2012, pp. 5-7; 9-10) las pequeñas molestias que aparecen con los años se manifiestan en la espalda, en el hombro, en los dedos y otros muchos problemas que al principio no suelen ser tratados de manera seria y responsable porque se les suele quitar la debida importancia. Por esta razón, las molestias con el tiempo empiezan a acentuarse y ser crónicas.

Para que esto no suceda, hay que aplicar una serie de medidas preventivas y curativas en el momento adecuado.

El resultado final de las pequeñas molestias iniciales suele ser la aparición de lumbalgias, cervicalgias, tendinitis, síndrome de túnel carpiano, bursitis, etcétera, lo que se explica en la tabla 2 más abajo:

Tabla 2
Tipos de molestias y sus consecuencias

TIPOS DE MOLESTIAS:	Conducen a:
Espalda	lumbalgias, cervicalgias
Hombros	cervicalgias, tendinitis, bursitis
Dedos	tendinitis, síndrome de túnel carpiano, bursitis

Elaboración propia según art. "Música: buenos hábitos, buena salud"
(Nogareda Cuixart, 2012, pp. 5-7 y 9-10).

La buena postura entre los músicos es de primordial importancia y permite mantener una mecánica corporal adecuada y favorecer la respiración, lo que facilita la realización de su trabajo de una manera sana y eficaz. Existen técnicas específicas que se aprenden y asimilan con una buena formación y que ayudan a conseguir estas buenas posturas.

En el siguiente cuadro (Tabla 3) haremos recomendaciones sobre algunos de los problemas más habituales entre los profesionales de música y su posible solución:

Tabla 3
Problemas comunes y posibles soluciones

PROBLEMAS COMUNES Y POSIBLES SOLUCIONES	
Problemas más habituales:	Posible solución:
Molestias posturales	<ul style="list-style-type: none"> - Asiento ergonómico - Suficiente espacio para desarrollar la actividad
Molestias al usar el instrumento musical	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar instrumentos musicales adecuados al tamaño y/o a la edad del intérprete - introducir instrumentos de nuevo diseño, que se adaptan a los criterios ergonómicos sin alterar la calidad del sonido
Lesiones frecuentes en músculos y tendones	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer ejercicios de calentamiento y estiramiento - Hacer pequeños descansos - Evitar repetir una pieza sin parar - Caminar y moverse si se ha permanecido mucho tiempo en postura sedentaria

Elaboración propia según art. "Música: buenos hábitos, buena salud"
(Nogareda Cuixart, 2012, pp. 5-7; 9-10)

Según Chiantore (Chiantore, 2001), Chopin fue el primer pedagogo de los pianistas en fijar su atención en la parte superior del brazo. En su método había escrito: “la mano blanda, la muñeca, el antebrazo, el brazo, todo seguirá la mano según el orden”. Esta frase demuestra una nueva dirección en el concepto y entendimiento del teclado, porque el brazo finalmente intervenía en su conjunto.

Su teoría sobre punto de apoyo era innovadora y ha aportado enormemente en la técnica moderna. El dedo renuncia a su autonomía transformándose en la parte terminal de un organismo mucho más amplio. Esto incluye las extremidades superiores del cuerpo. Chopin quería conseguir una “naturalidad” y buscaba la suavidad del movimiento incluso en la posición de su brazo.

Creemos que es beneficioso estudiar las lesiones más habituales entre los músicos, así como saber sus síntomas y como prevenirlas.

De esta manera los profesores estarán más capacitados para prevenir el desarrollo de los posibles problemas, detectarlos a tiempo y actuar o recomendar a visitar a un especialista de medicina.

Sin embargo hay que destacar que todo lo aprendido sobre la postura, el cuerpo humano y la prevención de posibles lesiones entre los músicos profesionales, tiene que estar al servicio del resultado final, que es la expresividad artística y musical.

Según el estudio de Rosinés (Rosinés Cubells, 2010) la mayoría de las personas no relaciona la música con la palabra esfuerzo, ni la ve como un trabajo.

Detrás de cada espectáculo o concierto tenemos ensayos, trabajo disciplinado, horas de estudio, y también el contacto directo con el público. Muchas veces tanto los músicos profesionales como los profesionales de salud no tienen conciencia del esfuerzo físico y psíquico que conlleva tocar un instrumento musical.

El sistema más afectado de los músicos profesionales es el musculoesquelético. Las zonas más afectadas son las extremidades superiores y la columna (en especial la parte de la columna cervical). En el siguiente cuadro (Tabla 4) se exponen los factores que influyen en la aparición de las lesiones en los músicos profesionales.

Tabla 4

Factores que favorecen la aparición de lesiones

FACTORES QUE FAVORECEN LA APARICIÓN DE LESIONES	
El instrumento musical	<ul style="list-style-type: none"> - formas diferentes y estandarizadas - posición concreta - adaptación del músico al instrumento - uso de posturas no naturales - esfuerzo corporal (biomecánico) condicionado por postura e instrumento
La postura inadecuada	<ul style="list-style-type: none"> - uso de fuerza innecesaria y aumento de tensiones - carencia de eficiencia para conseguir resultados - pérdida de agilidad - cansancio precoz
Uso de técnicas instrumentales inadecuada	<ul style="list-style-type: none"> - biomecánica incorrecta en los movimientos - biomecánica incorrecta en la sujeción - impacto negativo en articulaciones y músculos
El esfuerzo para conseguir sonido	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollo histórico del piano - el aumento de la exigencia técnica y esfuerzo muscular por modernizar mecanismo - el uso de las dinámicas como herramienta de expresividad sobrevenida
La importancia de las características individuales	<ul style="list-style-type: none"> - diferencias sintomáticas condicionadas por género (femenino o masculino): <ul style="list-style-type: none"> a) mujeres – contracturas musculares; b) hombres – sobreuso o sobreesfuerzo - edad: crecimiento, desarrollo musculo-esquelético, - el tamaño del instrumento y adaptación a las posiciones corporales <ul style="list-style-type: none"> a) brazos cortos – arpistas, violistas b) manos pequeñas – pianistas

Elaboración propia según Rosinés M.D (Rosinés Cubells , 2010, pp. 16-18).

Para poder analizar las características de un músico, hay que verlo tocar. No se puede tener en cuenta solo la postura pasiva porque podría conducir a conclusiones equivocadas. Es importante tener en cuenta la completa interpretación, corrigiendo únicamente las posturas fijas (Rosinés Cubells , 2010, pp. 16-18).

En el artículo “Reflexiones sobre la técnica básica de flauta dulce como instrumento de educación musical” (Pérez Prieto, 1999) podemos apreciar que es imprescindible que profesores de flauta dulce presten atención en la enseñanza de la base técnica de instrumento. De esta manera ayudan en el correcto desarrollo de educación musical de sus alumnos.

La flauta dulce es un instrumento muy utilizado por los profesores de Educación Primaria y Secundaria. Esto se debe a la facilidad de conseguir el sonido, su económico precio y poco

peso. Pero eso no quiere decir que tiene una técnica fácil e asequible, sin necesidad de un conocimiento más profundo.

Postura de cuerpo y brazos:

Al igual que en el resto de los instrumentos musicales, para tocar bien la flauta dulce se necesita una postura de cuerpo relajada y natural. Se puede tocar de pie o sentados.

- Si estamos de pie, tenemos que separar las piernas un poco para poder repartir el peso, con la espalda recta, hombros relajados.
- Los brazos no deben estar pegados al cuerpo. Si estamos sentados, es necesario tener la espalda recta, no debemos cruzar las piernas, tenemos que sentarnos al borde de la silla y mantener los hombros, cuello y cabeza relajados.
- Las piernas debemos mantener en posición natural.
- Las muñecas se tienen que mantener rectas pero sin tensión.
- El labio inferior es un importante apoyo para la flauta y el labio superior no puede estar relajado del todo.
- También el pulgar derecho tiene gran importancia en el reparto de peso del instrumento.

La respiración es otro aspecto muy importante. Se hace por la boca y se divide en tres pasos: inspiración, contención y espiración. Si se ha inspirado más aire de lo que se necesita, con frecuencia se suele expulsar lo que sobra por la nariz o por los labios que suele perjudicar la interpretación. Es recomendable expulsar el aire que sobra con una ligera y continua presión de los abdominales e intercostales.

Para emitir el sonido, es muy importante tener la laringe relajada, prestando atención a la mandíbula inferior para no descolgarla e exceso.

La articulación es la que nos hace posible producir sonidos con diferentes matices en la expresión artística. Para la articulación no existen unas reglas fijas porque se diferencia mucho entre cada persona al tratarse de aparato fonador individual. Como esto depende de anatomía de cada individuo, es necesario tratar adaptaciones específicas para cada músico de manera individual (Pérez Prieto, 1999).

METODO, PARTICIPANTES Y RESULTADOS

Para elaborar este artículo nos hemos basado en el método y los resultados de la Tesis Doctoral de Dra. Esperanza Jambrina Leal *“La flauta dulce en el área de expresión artística de la educación primaria Comunidad Autónoma de Extremadura realidad, implicación y propuesta para el profesorado”* (Jambrina Leal, 2007). Su aportación ha sido decisiva, para entender que existe una gran necesidad de profundizar los conocimientos relacionados con la relajación y la respiración adecuada en los aprendizajes de Flauta Dulce, al ser un instrumento muy utilizado en la Educación Primaria y Secundaria.

Se han realizado estudios mediante un cuestionario para descubrir utilización de Flauta Dulce en la educación primaria. Las preguntas han sido relacionadas con los datos del Colegio, formación académica, experiencia docente en Educación musical, motivación por la innovación y la posible necesidad de profundizar los conocimientos sobre la Flauta Dulce

Analizando las observaciones personales de los profesores de Provincia de Badajoz (Jambrina Leal, 2007, pp. 259, 260) en el cuestionario sobre la Flauta Dulce en relación con los alumnos se ha llegado a los siguientes resultados:

De todos los sujetos encuestados, solo 4 tiene opinión que la Flauta Dulce motiva a los niños y otra vez solo 4 ven la importancia de un método eficaz relacionado con el aprendizaje de la Flauta Dulce.

Entre los sujetos que han realizado la encuesta, 16 profesores piensan que la Flauta Dulce es un instrumento fácil de aprender mientras otros 7 ven a Flauta Dulce como un instrumento complejo. Se ha llegado a conclusión que la Flauta Dulce es un instrumento bastante subestimado.

Doce de los sujetos encuestados piensan que el desarrollo de la técnica adecuada tiene una gran importancia en el aprendizaje de Flauta Dulce.

El 84,6% de las respuestas (Jambrina Leal, 2007, pp. 288, 289) se han obtenido de los docentes de Colegio Público, el 14,3% de los profesores de Colegio Concertado y el 1,1% de Colegio Privado. En el cuestionario que se ha realizado en la Provincia de Badajoz se puede observar que las mujeres forman un 65,9% de profesores. El resto de 34,1% está formado por los hombres.

En el estudio realizado por Esperanza Jambrina Leal se aprecia el nivel de la formación de los profesores que imparten música: 51,6% profesores tiene Diplomatura en Magisterio, Diplomados y Grado Medio representan un 15,4%. Los niveles de Conservatorio Grado Superior y Doctorado son muy bajos. Estos resultados se han obtenido a partir de 91 respuestas recibidas (Jambrina Leal, 2007, p. 293).

CONCLUSIONES

A lo largo de muchos años de la experiencia pedagógica personal y teniendo en cuenta los problemas de los músicos se ha llegado a la conclusión que la postura corporal adecuada tiene una gran influencia en la calidad de la interpretación y la salud para todos los instrumentistas. A partir de allí ha aparecido la necesidad de ampliar los conocimientos en otros aspectos como la anatomía humana y su funcionamiento aplicado a los músicos, siempre con el fin de facilitarles una vida profesional libre de obstáculos como son las lesiones y las enfermedades inducidas y desarrolladas por problemas posturales, que a su vez se agravan por problemas técnicos de ejecución instrumental.

Siempre es necesario tener en cuenta siguientes propuestas:

- la relajación del cuerpo,
- el control de la tensión corporal,

- la postura adecuada,
- la relación con el instrumento,
- el trabajo en la calidad del sonido
- prevención de los riesgos laborales para los músicos profesionales o aficionados
- proporcionar a los maestros de primaria y profesores de música en secundaria formación más profunda sobre la postura y respiración adecuada en el aprendizaje de flauta dulce al ser este un instrumento habitual. El buen desarrollo de la técnica podría suponer una relación más estrecha entre alumno e instrumento.

Si los alumnos no logran solucionar y aprender el movimiento correcto en los inicios de su aprendizaje, con los años el problema se irá agravando, porque el nivel de exigencias de las obras y su duración sube. Esto supone un esfuerzo mucho más grande para la parte músculo-esquelética superior.

Por lo tanto de nuestra investigación hemos extraído las siguientes

CONCLUSIONES:

1. Que cuando un alumno toca una obra simple y no demasiado rápida utilizando los movimientos repetitivos, no nota tanta molestia como una persona adulta tocando obras mucho más exigentes.
2. Que si el alumno aprende a relajar la mano, antebrazo y brazo teniendo en cuenta también a los hombros tocando piezas simples y cortas, no va a desarrollar problemas de sobrecarga muscular en un futuro. Por otro lado, si de cualquier forma en la edad de adulto empezara a tener algún problema, su capacidad de reconocerlo y buscar una solución es mucho mayor.
3. Muchos principiantes levantan inconscientemente los hombros, incluso tocando piezas muy fáciles y cortas. Este es un movimiento antinatural. Si esto no se corrige a tiempo, influirá negativamente en diversos aspectos:
 - Impide desarrollar la velocidad y la articulación de los dedos
 - Tensa el antebrazo y la muñeca
 - Se desarrollan molestias y/o lesiones en el cuello (los cervicales) y en la espalda
4. Que otro de los hábitos que desarrolla tensión en la parte músculo-esquelética superior es tocar con los dientes apretados y la mandíbula tensa.
5. Hemos determinado que la lesión más frecuente entre los músicos es la tendinitis. Su aparición se debe a:
 - Tocar durante un tiempo prolongado con los brazos tensos
 - Ausencia de descansos
 - No reaccionar en el momento de aparición de las primeros señales
6. El profesor tiene que tener presente todos estos elementos en cada una de las clases durante la formación de los alumnos que adquieren los hábitos fundamentales para su futura vida profesional.

7. Hemos reparado en que si un alumno no tiene un buen profesor que le lleve por las diferentes escalas de aprendizaje de la manera adecuada, corrigiendo todos los problemas en el momento de su aparición, lo más probable que no va poder ejercer una vida profesional satisfactoria en el caso de que fuera intérprete, pero luego, si se sumerge en la pedagogía por necesidad y no por propia elección por no poder seguir con los conciertos delante del público, ni con largas horas de estudio, no quiere decir que va hacer un trabajo mejor. De esta manera empieza a influir directamente en otros seres que necesitan su ayuda y confían en su palabra, especialmente en la edad de la infancia.

Hay que destacar la importancia que tiene una educación musical completa desde la edad más temprana. Aunque los niños en el principio de aprendizaje tocan piezas musicales simples, los problemas posturales hay que corregirlos enseguida y no dejar que aparezcan vicios difíciles de solucionar. Solo así se puede asegurar un desarrollo correcto y favorable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rosinés Cubells , M. (2010). *Músicos y lesiones*.

Alonso Cánovas, D., Fernández Estévez, M., & Sánchez Santed, F. (2008). *El cerebro musical*. Almería: Universidad de Almería.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Jambrina Leal, M. E. (2007). *La flauta dulce en el Área de Expresión Artística de la Educación Primaria*. Comunidad Autónoma de Extremadura. Realidad, implicación y propuestas para el profesorado. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Nogareda Cuixart, S. (2012). *Música: buenos hábitos, buena salud*. ERGA FP: RIESGOS LABORALES DE LOS MÚSICOS. MOVIMIENTOS REPETITIVOS Y POSTURAS FORZADAS, 78(ERGA FP, Número 78/2012). (I. N. Trabajo, Ed.) Barcelona, España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

Pérez Prieto, M. (1999). *Reflexiones sobre la técnica básica de la flauta dulce como instrumento de educación musical*. *Aula*, 1999, Vol. 11. (Ediciones Universidad de Salamanca, Ed.) Salamanca, España.

**EL PAPEL DEL DIBUJO
EN LA NARRACIÓN VISUAL
CONTEMPORÁNEA**

Simón Arrebola Parras
Universidad de Sevilla
sarrebola@us.es

INTRODUCCIÓN

Con anterioridad al siglo XX, el dibujo era considerado como una herramienta para la formación de los artistas que les permitía ejercitar ciertas destrezas y habilidades de cara a la representación mimética de la naturaleza. El inicio del siglo XX, en cambio, va a caracterizarse por el deseo de romper con todo lo anterior. En aquel periodo los artistas estaban preocupados por la búsqueda de formas de expresión genuinas y lenguajes nuevos. Hoy en día, nos encontramos ante un panorama plural, heterogéneo y tendente a la hibridación de lenguajes, lo que ha dado lugar a una compleja fusión de estilos, medios y formatos difíciles de definir. Es lo que Zygmunt Bauman denominó como *arte líquido*. Considerado éste como un ejemplo representativo de nuestra sociedad moderna donde existe distinción entre lo que anteriormente se diferenciaba como términos diferenciados. Para ello argumenta que no existen: “oposiciones entre artes creativas y destructivas, entre aprender y olvidar, entre ir adelante y retroceder” (Bauman, 2007, p. 41). El dibujo, en este sentido, ha sufrido una renovación que se vincula con esos cambios. De hecho, podríamos considerarlo como una especie de radar que capta nuevas formas de expresión.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el papel del dibujo como disciplina ha encontrado su hueco como una forma de expresión por sí mismo. Dejó de considerarse como un medio auxiliar a disciplinas mayores que servían para realizar los estudios previos a la ejecución de proyectos escultóricos, arquitectónicos o pictóricos. La independencia del dibujo como medio se favoreció de la ausencia de un soporte teórico desarrollado, con lo que en cierta forma, pudo favorecer procesos y trabajos alternativos a la pintura y flexibilidad para la incorporación de otros tipos de lenguajes que incluso podían llegar a ser ajenos a la práctica artística (por ejemplo la publicidad, el diseño gráfico, el cómic, el arte gráfico, las ciencias, ...). Así, en consecuencia, el dibujo sirvió de crisol de cambio y ha ido adaptando múltiples formas, sobre todo desde finales de la década de los noventa. Razón por la que esta heterogeneidad ha dificultado su clasificación (Stout, 2014, p. 9)

DESARROLLO

1. NARRACIÓN VISUAL

A lo largo de la historia, los creadores de diferentes disciplinas han entendido la narración como la representación de acontecimientos (reales o ficticios). A esta sencilla consideración se ha de añadir que, como argumento de estos relatos, se ha tomado, en ocasiones, los cambios socio-políticos que han sucedido en cada época y que en gran medida también han influido en los medios técnicos y en las formas de abordar la narración. (Dinkla, 2002, p. 27)

El siglo XX ha sido testigo de estos cambios que se han reflejado en los distintos periodos de crisis y renacimiento de los lenguajes figurativos. Uno de esos momentos fue tras la II Guerra Mundial, cuando un nutrido grupo de artistas volvió a interesarse por ellos y sus formas de expresión no se correspondían con los postulados que la modernidad quería instaurar, a raíz de

movimientos como el expresionismo abstracto. Entre estas propuestas figurativas, podemos observar líneas de trabajo que demuestran un interés progresivo por la narración.

Esta tendencia ha estado en cierta manera presente a lo largo de la historia. Sin embargo, al ser un ámbito que ha estado relacionado o supeditado a la palabra y a la literatura, ha tropezado con la falta de consenso entre los expertos narratólogos e historiadores del arte para encontrar una definición adecuada que se ajustara al ámbito de lo visual. No será hasta la llegada de personalidades como el narratólogo, Claude Bremond, que en su obra *Le message narratif* (1964), realizó una importante declaración, que a nuestro juicio resulta fundamental, en la que afirma que cualquier tipo de historia puede ser interpretada por cualquier clase de medio:

La historia es independiente de las técnicas que la sustentan. Puede ser traspasada de un medio a otro sin perder sus propiedades esenciales: el asunto de una historia puede servir como argumento para un ballet, que el de una novela puede ser traspasado a un escenario o a una pantalla, uno puede volver a contar con palabras una película a alguien que no la ha visto. Hay palabras que leemos, imágenes que vemos, gestos que desciframos, pero a través de ellos, es una historia que seguimos; y podría ser la misma historia (Bremond, 1964, p. 4)¹

O la emitida del filólogo Werner Wolf que trata de concretar las marcas que han de darse para que se produzca un acto narrativo:

la representación de al menos los rudimentos de un mundo que se puedan imaginar y experimentados por otros, en los que al menos dos acciones diferentes o circunstancias se centran alrededor de los mismos personajes antropomorfos y están conectados por más que la mera cronología en un contexto potencialmente significativa, pero no esencial. (Werner citado en Burg, 2012, p. 11)

Tras esta definición y recogiendo la opinión de la narratóloga Nicole Mahne, podemos considerar como componentes indispensables que han de aparecer en un relato son los personajes, la localización de los acontecimientos y el tiempo en el que tienen lugar (Mahne, 2007, p. 19)

En el pasado, los artistas recurrieron a textos pertenecientes a historias bíblicas o mitológicas. Fue una manera para la propagación de la cultura y de ideas de una manera reconocibles para la gente, aunque fueran analfabetas. Tan sólo bastaba conocerlas previamente para que al ver las imágenes reconocieran los personajes, los elementos y las acciones que estaban desarrollando. Con la irrupción de las vanguardias y el paulatino proceso de secularización de la sociedad en la que se fue perdiendo la esfera simbólica que aludía a estos relatos, los artistas con pretensiones narrativas comenzaron a tomar una alternativa a la fuente de procedencia

1 Trad. Del autor. Texto original: *La structure de celle-ci est indépendante des techniques qui la prennent en charge. Elle se laisse transposer de l'une à l'autre sans rien perdre de ses propriétés essentielles: le sujet d'un conte peut servir d'argument pour un ballet, celui d'un roman peut être porté à la scène ou à l'écran, on peut raconter un film à ceux qui ne l'ont pas vu. Ce sont des mots qu'on lit, ce sont des images qu'on voit, ce sont des gestes qu'on déchiffre, mais à travers eux, c'est une histoire qu'on suit; et ce peut être la même histoire.*

para los nuevos relatos. El núcleo desde donde van a partir va a ser su propio interior, desarrollando relatos privados a partir de la memoria. La propia del autor o apropiada de alguien. Normalmente, el espectador no va a conocerla y para realizar sus propias explicaciones, van a comenzar a acudir a su propio almacén de asociaciones y recuerdos, con objeto de entender lo que está viendo.

El interés por la memoria supone una diferencia considerable con respecto al tipo de narraciones que se desarrollaron con anterioridad al siglo XX. No ha sido una constante ininterrumpida. La práctica narrativa también ha tenido periodos de crisis o de desaparición debido a determinadas corrientes artísticas. Por ejemplo, el crítico de arte Arthur Danto en *Después del Fin del Arte*, afirmó que la posmodernidad se caracterizó por la abolición de los “grandes relatos”, dando la opción de crear desde la irresponsabilidad y la frivolidad. Muy al contrario, el uso de la memoria como objeto de reflexión en sí mismo es hoy, más que nunca, eje de numerosos discursos artísticos. Episodios de nuestro pasado más reciente como son la Caída del Muro de Berlín (1989) -en la que se evidenció que el antiguo orden mundial había muerto y emergía el poder de las comunicaciones- o la Caída de las Torres Gemelas (2001) -que reafirmaron el poder de las telecomunicaciones y el poder que estas poseen para mostrar la realidad como si se tratara de ciencia ficción- se han convertido en continuo objeto de reflexión para muchos artistas. Por lo que podríamos considerar que en la actualidad no estamos en un estado de indefinición frente al futuro; por el contrario, las propuestas que aparecen tienden a la creación de “pequeños relatos” que, sirviéndose del pasado tratan de intuir hacia dónde vamos. Nuestra contemporaneidad se podría insertar dentro de lo que entre lo que se ha llamado por parte de pensadores como Timotheus Vermeulen y Robin Van den Akker (2010) y Nicolas Bourriaud (2009) como *metamodernismo*. Un periodo que no se antepone al modernismo ni al posmodernismo, sino que una combinación, definiéndolo así:

El metamodernismo desplaza los parámetros del presente con aquellos de una presencia futura sin futuro; y desplaza los límites de nuestro lugar con los de un lugar surrealista que no tiene lugar. Porque de hecho, lo hizo es el “destino” de la mujer/hombre metamoderno: un propósito de horizonte que se hizo retroceso para siempre. (Vermeulen & Van den Akker, 2010, p. 12)²

Desde finales de 1980 el dibujo figurativo con contenido narrativo ha experimentado un gran auge debido a la incorporación de diferentes tipos de lenguaje. Los artistas que van a aparecer en este periodo van a caracterizarse por un eclecticismo y una confluencia de distintas procedencias. Sus propuestas van a recordar en cierta forma a los grandes contadores de historias del siglo XIX como James Gillray, Honore Daumier, Goya, William Blake, Odilon Redon o Richard Dadd en donde se mezclaba la ficción, con la crítica social y los contenidos procedentes de su memoria autobiográfica.

2 Trad. Del autor. Texto original: *Metamodernism displaces the parameters of the present with those of a future presence that is futureless; and it displaces the boundaries of our place with those of a surreal place that is placeless. For indeed, that is the ‘destiny’ of the metamodern wo/man: to purpose an horizon that is forever receding*

Las historias dan la impresión de ser fortuitas, fragmentadas y acumulativas de un trabajo individualizado e introspectivo que pudiera ser considerado como una contrarespuesta a un mundo globalizado rápido, cambiante y tendente a la homogeneidad. Este repliegue hacia universos interiores, no por ello sin ausencia de crítica social, dan una obra con apariencia de poco profesionalidad por el uso de tecnologías baratas y rápidas de producir para tratar de llegar a un público mayor.

El filósofo Felix Guattari y la periodista Claire Parnet hacen mención al uso del inconsciente y que puede ser aplicado a estos artistas que abordan su producción utilizando la autobiografía como materia prima:

*Usted tiene que producir el inconsciente. No es en absoluto una cuestión de memorias reprimidas o incluso fantasmas [...] y no es fácil, no es sólo en cualquier parte, no [alcanzado] con un deslizamiento de una lengua, un juego de palabras, o incluso un sueño. El inconsciente es una sustancia que se ha fabricado, para conseguir que fluya. Un espacio social y político para ser conquistado.*³ (Deleuze & Parnet, 2007, p. 78)

Por lo que podemos observar que la narración es una posibilidad más dentro de la práctica artística y que puede ser abordada desde diferentes posicionamientos en los que se evidencia el filtro tamizado que aporta tanto el autor que genera estos relatos como el espectador que los configura en su mente.

2. GÉNEROS NARRATIVOS DESARROLLADOS A PARTIR DEL DIBUJO

A partir de lo desarrollado anteriormente podríamos preguntarnos cómo se cuentan hoy en día los relatos a través del dibujo. Para ello definiremos cada uno de estas categorías ejemplificándolas a través de la figura de un artista. La clasificación de las tipologías narrativas desde la memoria que vamos a seguir en este apartado parte de la división realizada por el comisario Tobias Burg y que manifestó en la exposición titulada *Drawing Stories* (2012) en el Museo Folkwang. Hay que puntualizar en este sentido, que aunque los artistas se apropien de datos objetivos, de acontecimientos históricos o de experiencias ajenas, finalmente están hablando de contenidos que obedecen a su propia experiencia.

Existen propuestas variadas donde se evidencia la disolución entre las fronteras de la realidad empírica y la imaginación más arrolladora, por lo que los relatos visuales contemporáneos se van a clasificar de la siguiente manera:

2.1 Historias documentales

Son relatos que evidencian experiencias vividas en primera persona, o por allegados muy cercanos al artista. Tratan de transcribir acontecimientos objetivos reales pero que se abordan desde un punto de vista personal del artista porque en cierta forma han afectado a su biografía y a su memoria.

3 Trad. Del autor. Texto original: *You have to produce the unconscious. It is not at all a matter of repressed memories or even phantasms. [...] and it is not easy, it is not just anywhere, not with a slip of a tongue, a pun or even a dream. The unconscious is a substance to be manufactured, to get flowing – a social and political space to be conquered*

Muestra de ello es la artista alemana Pia Linz, que realiza a lápiz dibujos condensadores de las observaciones que hace durante un periodo de tiempo en un lugar específico.

Algunos de los proyectos que ha realizado la han llevado a mantener un contacto directo con determinados enclaves urbanos como Mile End Park de Londres o Central Park de Nueva York. Antes de enfrentarse a estos dibujos de gran formato, se dedica a explorar topográficamente esos espacios. El resultado es una representación paisajística donde el espacio obedece a múltiples perspectivas sobre los que añade notas de los acontecimientos que presencié en directo mientras trabaja en dichos enclaves. Para ello se vale de un complejo entramado de vectores que conectan el espacio representado con el comentario sobre el mismo. De esta manera al contemplar estos dibujos percibimos lo que acontece en un día cotidiano en aquellos parques, donde ella llega a formar parte activa.

En uno de sus proyectos realizados en Berlín, llamado *Schillerpromenade*. Una plaza construida en 1900 donde Linz situó su apartamento entre 2007 y 2008 para impregnarse en los quehaceres diarios de esa zona debido a la confluencia de acontecimientos que podían suceder en ella. Durante varios meses estudio y dibujo la plaza desde múltiples puntos de vista, incluso dentro del mismo formato. Se pueden apreciar a partir de este enclave las casas y los árboles que la rodean como si ella se situara desde un punto fijo. Los elementos que tiene en frente los sitúa en una posición próxima al alzado y bocarriba, sin embargo aquellas construcciones que están detrás las representa abatidas bocabajo. Por lo que desde un punto de vista geométrico basado en la perspectiva unifocal renacentista no sería correcta pero desde un punto de vista estético los dibujos de Linz registran el entorno que hace de contenedor de los acontecimientos que tienen lugar durante un periodo de tiempo. Como indica el profesor Andreas Schalhorn, Linz sigue el siguiente proceso:

[...]primero mide la profundidad y la anchura de las dimensiones y la disposición de la zona que se elaborará, utilizando su paso como unidad de medida. Ella hace esto mediante el movimiento de forma sistemática a través del espacio, por ejemplo en paralelo a las fachadas de las casas que bordean la Schillerpromenade. Al inicio del proceso, esta escala de paso para el Schillerpromenade se introduce la visión general en un pliego grande en su estudio al que incorpora todos los estudios separados. La escala también ayuda al artista para localizar más tarde las observaciones de la zona que ha registrado en el papel.⁴ (Schalhorn, 2012, p. 37)

Además de este laborioso proceso incluye los comentarios e incluso los correos electrónicos de los viandantes. Las diferentes hojas que sirven de estudio están conformadas por varias partes que posteriormente hace coincidir con el original.

4 Trad. Del autor. Texto original: *first measures the depth and width of the dimensions and arrangement of the area to be drawn, using her stride as unit of measurement. She does this by moving systematically through the space, for instance parallel to the facades of the houses lining the Schillerpromenade. At the start of the process, this stride scale for the Schillerpromenade is entered on a large overview sheet in her studio that incorporates all the separate studies. The scale also helps the artist to later localize the observations of the area she has recorded on paper.*

Por lo que vemos un dibujo en el que se representa un espacio topográfico compuesto de múltiples capas pero que no aluden a un único momento sino que constituyen la confluencia de varios instantes de manera simultánea.

2.2 Entre el documental y la ficción

Desde ámbitos como la filosofía, la ciencia y la historia se mantienen separados la esfera de lo real y la de la ficción. Tan sólo desde el campo de la creación plástica, la idea de realizar una separación entre estas dos esferas queda trascendida con finalidad de obtener un espacio fusionado para explorar ideas, teorías, motivos, ...

En el ámbito del dibujo, podemos observar como existe una convivencia de lo real e imaginario al aparecer propuestas que persisten en la creación de universos ficticios y formas más esquemáticas o más ajustadas a la veracidad del mundo real con el fin de favorecer una creación poliédrica y enriquecedora. Para ello, los artistas se valen de recursos narrativos, ya que desde este enfoque permite diversos puntos de vista desarrollados en el tiempo de los acontecimientos. Como ejemplo de esta confluencia tenemos el trabajo del hayense Marcel Van Eeden.

Él se considera un artista conceptual que a través de la unión entre la literatura y la pintura trata de crear personajes enigmáticos que viven situaciones inverosímiles. Es por ello que a recurrir a la utilización de la imagen y el texto en sus composiciones enigmáticas. Cada imagen constituye un episodio de esa historia ficticia basada en hechos reales.

Su proceso de trabajo consiste en la creación de un dibujo diario anterior a la fecha de su nacimiento. Además realiza una particular simbiosis entre acontecimientos de la vida real con circunstancias históricas que no tienen que ver entre ellas. Creando así una nueva realidad artística. Por ejemplo los escenarios donde sitúa la personalidad del botánico estadounidense Karl McKay Wiegand no tiene que ver con su biografía real o la figura llamada Oswald Sollmann que aparece en la serie *The Archeologist. The travels of Oswald Sollmann* (2006-2008) donde fusiona los nombres del asesino de Kennedy, Lee Harvey Oswald con el profesor americano de farmacología, Torald Hermann Sollmann.

De esta manera se apropia de las biografías de estos personajes históricos y trata de reescribir sus propias historias a partir de estos dibujos en blanco y negro. Estos casos de reelaboración biográfica los ejemplifica en el obra, *Cat 12: Books* (2011). Título tomado del primer dibujo de la serie y que es una abreviatura de la palabra *Categoría*. donde expone el caso del artista del renacimiento Matthias Grünewald que recibió este nombre en el siglo XVII pero que en realidad se llamaba Mathis Gothardt Neithardt.

2.3 Ficción

Desde el siglo XVIII, escritores del ámbito de la sátira como Jonathan Swift comprendieron que lo imaginario y lo real no son entidades opuestas. Más cercano en el tiempo y en el mismo posicionamiento, el filósofo Gilles Deleuze opina que lo imaginario y lo real son: "dos partes

yuxtaponibles o superponibles una sola trayectoria: dos caras que sin cesar se intercambian entre sí, un espejo móvil.” (Deleuze, *Essays Critical and Clinical*, 1998, p. 63)⁵

Este sistema crea su propio conjunto de señales, alegrorías y metáforas con la pretensión de ser creíble aquellas propuestas inverosímiles. Dentro de esta categoría mencionamos al artista canadiense Marcel Dzama.

Su propuesta se traduce en una hibridación entre lo humano y la naturaleza. Como podemos apreciar en su obra *Neptuno* (2005) realizada en tinta y acuarela sobre papel, su lenguaje se basa en una definida línea de contorno sobre la que aplica el color. En ocasiones la gama cromática alude a un imaginario visual concreto como las películas o fotografías antiguas de principio del siglo XX. No existe el claroscuro. El color y la modulación lineal son siempre uniformes. El espacio no es representado de manera tridimensional sino que deja el fondo del propio papel. De esta forma las escenas se sitúan en un espacio indeterminado que recuerda a los emblemas pictóricos de los siglos XVI y XVII, siendo acompañadas a veces con un texto que se relaciona con la imagen.

La procedencia de sus personajes revela el rico imaginario visual del que se ha nutrido desde que era niño: vaqueros, superhéroes, bailarinas, figuras enmascaradas, animales, etc... que se relacionan a modo de constelaciones a partir de los intercambios de las acciones o miradas que se establecen entre ellas.

Tal es necesidad de contar relatos que en ocasiones ha trascendido el soporte bidimensional del papel y ha creado complejos dioramas donde sitúa a las figuras en pequeñas arquitecturas o bien ha llegado a realizar videos donde personas de carnes y hueso aparecen disfrazadas con la indumentaria y máscaras que él suele utilizar de forma gráfica.

El ingrediente que unifica todo este conglomerado de figuras e historias es el ocultamiento de un argumento evidente. El relato se presenta de manera críptica. Como Dzama comenta al respecto: “Soy consciente de tratar de hacer una especie de mitología con los personajes, aunque a veces voy a estar dibujando ellos y que van a hacer algo que no es normal para ellos. De esa manera la narrativa realmente está abierta.”⁶ (Dzama, 2006, p. 10)

2.4 Imagen y Texto:

Como hemos visto en este tipo de obras de carácter narrativo la palabra está de algún modo presente junto a la imagen. En este sentido dedicamos este apartado a un tipo de dibujo que parte de un texto literario previo y que el artista interpreta y traduce. La ilustración como género dentro de la gráfica no siempre ha gozado de un prestigio entre los círculos artísticos

5 Trad. Del autor. Texto original: *two juxtaposable or superimposable parts of a single trajectory: two faces that ceaselessly interchange with one another, a mobile mirror.*

6 Trad. Del autor. Texto original: *I'm aware of trying to make a kind of mythology with the characters, though sometimes I'll be drawing them and they'll do something that's not normal for them. In that way the narrative really is open.*

debido a que la consideraban como un género menor al estar supeditado a un texto y porque una de sus objetivos es llegar a un público masivo a través de cualquiera de las técnicas de reproducción de imágenes.

El artista con el que vamos a ejemplificar esta forma de realizar narraciones visuales es Andreas Seltzer. Este artista posee un particular proceso de trabajo. Él suele recoger dibujos realizados por personas que son ajenas al ámbito artístico: desde lo que puede realizar un médico para explicar un problema patológico al de un cocinero que con sus propios recursos gráficos trata de dar a conocer su proceso de trabajo. Tal es la colección de dibujos de este tipo que los llegó a mostrar en una exposición en el año 2007 llamada *Der Konzentrierte*.

No obstante el proyecto que vamos a destacar de él, es el que parte de la obra literaria de Jules Verne, *Die Reise zum Mittelpunkt der Erde* (Viaje al centro de la tierra), comenzado en el año 2003 y que aún sigue elaborando.

Cuenta con más de ciento sesenta dibujos en papel de líneas azules y en formato A4 horizontal, consiguiendo la unicidad del conjunto a partir de la utilización de lápices de color en tonos rojo, azul y amarillo. En todos ellos se combina la imagen y con el texto literal de la traducción alemana de 1864 de la obra de Verne. Dependiendo del dibujo, en algunos se le otorga más énfasis a la imagen y a otros el texto a través de una metodología de trabajo que se aproxima a la de un miniaturista medieval. La concepción del espacio y el tiempo que se desarrolla en la novela está invertida, a medida que los protagonistas se van adentrando en las profundidades se va retrocediendo en el tiempo. Los animales y plantas que en el presente se extinguieron, aún perviven en los interiores de la Tierra. No obstante destacamos la manera en la que ingeniosamente combina ambos elementos. Para ello suele recurrir a insertar el texto, a modo de leyenda, en la parte superior o inferior delimitándolos con un contorno que dibuja formas geométricas o geológicas que aluden a los contenidos que se van revelando en la lectura.

CONCLUSIONES

Tras la exposición de estos contenidos, podemos concluir que:

- La narración se encuentra vigente como otra posibilidad más dentro de los recursos que nos permite la creación visual.
- La imagen que conforma una narración visual y que hace referencia a un texto literario previo no tiene por qué ser considerada como un género menor por poseer dicha vinculación. La palabra y la imagen no tienen por qué reducir el potencial que tiene cada medio cuando conviven simultáneamente. Ambos medios pueden potenciarse, siempre y cuando las palabras y las formas sean las óptimas para ello.
- Podríamos decir que existe una suerte de pacto tripartito entre el dibujo, el pensamiento y la narración. Desde donde se desprende que la capacidad de generar relatos es una forma de conocimiento. Géneros como el documental nos proporciona un conocimiento desde la objetividad de nuestro entorno. Sin embargo la ficción, aún tra-

bajando con contenidos subjetivos y puntos de vistas parciales, nos ofrece la verdad de nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). Arte líquido. En *Arte, ¿líquido?*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Bremond, C. (1964). Le message narratif. *Communications*, 4(1), 4-32.
- Burg, T. (2012). *Drawing Stories. Narration in Contemporary Graphic Art*. Göttingen: Folkwang/Steidl.
- Deleuze, G. (1998). *Essays Critical and Clinical*. Londres: Verso.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *Dialogues II*. Nueva York: Columbia University Press.
- Dinkla, S. (2002). The Art of Narrative - Towards the Floating Work of Art. In M. Rieser, & A. Zapp (Eds.), *New Screen Media. Cinema/Art/Narrative* (pp. 27-41). Londres: Palgrave Macmillan.
- Dzama, M. (2006). Marcel Dzama in conversation with Carter Foster. En T. w. Roots. Birmingham: Ikon Gallery.
- Mahne, N. (2007). *Transmediale Erzähltheorie: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schalhorn, A. (2012). Pia Linz - Space as Field of Vision and Visual Experience. En *Drawing Stories. Narration in Contemporary Graphic Art*. (págs. 34-43). Göttingen: Folkwang/Steidl.
- Stout, K. (2014). *Contemporary Drawing. From 1960s to Now*. Londres: Tate Publishing.
- Vermeulen, T., & Van den Akker, R. *Notes on Metamodernism..* Recuperado de <http://www.aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/5677>

MUJERES INFLUYENTES EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

Alicia V. Díaz

Zacarías Calzado Almodóvar

**Facultad de Educación
Universidad de Extremadura**

“Arte hecho por mujeres” abarca tantos enfoques y opciones expresivas como mujeres artistas hay en el mundo.

Las técnicas y medios que emplean las artistas de siglo XXI son muy variadas: dibujo y pintura, collage, escultura, película, fotografía, performances, acciones video e Internet.

El criterio para seleccionar artistas es la calidad: artistas que realmente tienen un discurso y hacen una obra consecuente. La igualdad aún no es del todo real.

Asuntos cuestionados en las últimas décadas por mujeres artistas: Identidad, Género, Vida cotidiana, Espacio privado y Espacio público.

El pensamiento feminista ha tenido un papel fundamental en las últimas décadas. Las mujeres han reivindicado seguir construyendo su identidad y seguir avanzando. Los modelos en los que se ha basado nuestro engranaje cultural han dejado de ser válidos. Es necesario desarrollar nuevos paradigmas.

En el siglo XXI, los nuevos materiales, los nuevos procedimientos, las nuevas investigaciones y las nuevas tecnologías retan al arte a asumir nuevas posibilidades creativas. Las mujeres siguen encontrando dificultades para realizar proyectos culturales y artísticos desde ópticas de género. Existe una marginación de los intereses de las mujeres y se manipula en muchos casos la presentación de su obra. Necesitamos políticas a favor de la igualdad de oportunidades. El final de la discriminación sexista en el sistema del arte requiere abrir cauces de diálogo entre profesionales para diseñar estrategias y tácticas que transformen las instituciones públicas y privadas en el ámbito del arte y la cultura. Las mujeres y la creación artística en la cultura occidental mantienen una relación anecdótica en las que ellas son hipervisibilizadas como objeto de la representación y al mismo tiempo invisibilizadas como sujeto creador. Cuestiona los valores sociales y estéticos.

Con el postmodernismo, en el arte, aparece la libertad en la utilización de medios. El papel de la mujer en las artes plásticas y visuales sigue siendo tema de debate y objeto de exposiciones emblemáticas: Elles- Centro Pompidou (Paris). Nosotras- CAAC (Sevilla).

Visibilizar las prácticas Artísticas, realizadas por mujeres protagonistas que influyen actualmente en el arte contemporáneo. El arte como resistencia a las nuevas violencias de género. A finales del siglo XX, las instituciones artísticas abren sus puertas a las artistas contemporáneas. En 1993, Rachel Whiteread, se convirtió en la primera mujer que recibía el Turner Prize, el premio que otorga anualmente la Tate Gallery de Londres. El “Arte hecho por mujeres” es un elemento importante en el siglo XXI.

“Mamá” llama Louise Bourgeois, a su famosa araña, en un exorcismo de falsos miedos o verdaderos terrores. Algunas artistas como Louise Bourgeois se animaron a incorporar en el gran arte soportes artesanales, para dar a luz obras públicas construidas con modos de producción doméstica.

Uno de los intentos de desarrollar una manera de pensar más actualizada, es la imaginería del Cyborg de Donna Haraway, autora ciberfeminista. Nuevos límites, para Haraway, en nuevas configuraciones posmodernas y de nuevos “sujetos” postmodernos (trans). Identidades posthumanas, cuerpos posthumanos a partir de los 90 una generación de artistas trabaja en las tecnologías cibernéticas.

El elemento subversivo consiste en romper el sistema de significación dominante.

Pensar lo artístico como superficie liberadora. Trabajos que tienen sus ecos en los fotomontajes de principios del siglo XX de Hannah Höch o en los autorretratos de Claude Cahun.

La idea que les interesa a las cyberfeministas es la del “cuerpo posthumano”, la del nuevo cyborg, la reorganización del mundo orgánico en torno al modelo de la máquina inteligente. En los últimos años se ha producido una enorme eclosión de mujeres artistas en el ámbito del video. Videocreación: Videoperformance y Videoinstalación

Las creadoras feministas, han llevado a cabo unas interesantes indagaciones discursivas, desde diferentes y nuevas visiones rompiendo esquemas. Video y cuerpo, cultura e identidad, interrelaciones desde ópticas de género y/o feministas: Shirin Neshat y Pilar Albarracín. Colectivos artísticos y prácticas audiovisuales de reivindicación / acción: Colectivo Guerrilla Girls. Nuevas aportaciones audiovisuales actuales: ciborgs y clonaciones igualitarias y diferenciadoras. Práctica video artística en España: Conceptualismo y experimentación: Eugenia Balcélls, Esther Ferrer y Concha Jerez. Feminismos e identidades genéricas: María Ruido, Anna Carceller y Elena Cabello. Alicia Framis. El cuerpo, como ámbito de percepción, de actuación y de práctica ocupa un lugar importante en el arte contemporáneo: Cuerpos intervenidos o artificiales (ciborgs), Cuerpos que reflejan formas atípicas de feminidad.

El cuerpo como soporte de la creación, materia prima o vehículo de comunicación. Numerosas artistas atribuyen al cuerpo un lugar de relieve en sus trabajos.

El cuerpo femenino sigue ocupando una posición de privilegio. La creación artística emplea el cuerpo para mostrarnos los conflictos a los que se enfrenta el individuo dentro de la sociedad. Cristina Lucas investiga sobre el poder y las relaciones de género, de manera irónica. Las creadoras feministas han reflexionado sobre el cuerpo, la violencia, las identidades genéricas y sus deconstrucciones y reconstrucciones, sobre la ubicación de las mujeres en la sociedad, utilizando el formato video para mostrar la situación de las mujeres actualmente y la necesidad de transformar la sociedad por otra más justa.

Discursos audiovisuales desde los 80 a la actualidad

Cindy Sherman, Orlan, experimentan con sus cuerpos en sus discursos audiovisuales reflexionando sobre la deconstrucción de roles y estereotipos femeninos.

Prácticas audiovisuales de reivindicación / acción: Guerrilla Girls, utilizan el activismo.

En cincuenta años, las artistas mujeres de todo el mundo han utilizado su arte como denuncia de las presiones estéticas y sociales a las que se sigue sometiendo a las mujeres. Un arte que nos recuerda la exclusión sistemática que sufrieron en el mundo del arte hasta bien avanzado el siglo XX. Las artistas feministas han jugado con el concepto voluble del género. Las obras de las artistas feministas están marcadas por el activismo político frente a la estética y se oponen a las técnicas y a los soportes más tradicionales, prefieren experimentar con lenguajes rompeadores como performances, video – art, instalaciones.

Mujeres que deciden reapropiarse de su cuerpo, reclamando ser autoras y poder representar el arte a través de las miradas femeninas.

Pilar Albarracín

El origen andaluz de la artista influye directamente en su obra. Investiga los tópicos de la España más típica como los toros, la artesanía o el flamenco con mucha ironía. Trabaja con su propio cuerpo y utiliza su imagen en muchas ocasiones. Alcanza la fama con sus video-performances subversivas en las que ironiza con descaro sobre los tópicos del folklore andaluz.

FOTOGRAFÍA FEMINISTA

Cindy Sherman

Casi todas sus fotografías son representaciones de ella misma pero no son autorretratos, Sherman utiliza su cuerpo para plantear temas de la vida moderna y la representación de las mujeres en la sociedad. Actualmente es una de las fotógrafas más relevantes. Jugando con disfraces y maquillaje, se decide a registrar sus “performances” ante la cámara fotográfica. En casi 40 años de trabajo explora los múltiples estereotipos de la mujer en todas sus series. Es una de las artistas contemporáneas más influyentes. Una de las más grandes fotógrafas del arte contemporáneo. Explora temas como la construcción de la identidad.

Marina Abramović

Una artista muy mediática que conocen incluso los que nunca visitaron una galería de arte. Muy conocida desde que en los años 70 creó performances de una naturaleza extrema. Llegó a formar con su compañero, Ulay, una próspera pareja artística. A partir de su separación, Abramović se convierte en una gran estrella del arte contemporáneo. Una mujer que experimenta hasta las últimas consecuencias sobre su cuerpo y mente. Experta en el control del cuerpo. Se interesa cada vez más por el teatro y coincide con su mayor reconocimiento como artista de la performance. El arte no debe ser diferente a la vida, sino que tiene que ser una prolongación de las acciones de la misma. Marina Abramović, cansada de ser una artista alternativa, quiere conseguir que las performances sean prácticas artísticas tan respetadas como las tradicionales. Luchando contra lo efímero de la performance, Marina crea el Instituto Marina Abramović. MAI, un lugar dedicado exclusivamente al Performance Art. Aquí los visitantes pueden experimentar el método Abramović, método de “desaceleración del cuerpo”. Marina es una artista muy cuestionada por las feministas, es demasiado mediática. Lo cierto es que es una artista

respetada y admirada que ha logrado el más alto reconocimiento en el mundo del arte contemporáneo, una auténtica estrella.

Helena Almeida

Su obra se acerca mucho al body art y la performance. El cuerpo como protagonista en sus fotografías, Almeida no se quiere vincular a tendencias o modas. Ella es la protagonista absoluta de su obra, sus obras pueden considerarse autorretratos. Son planificados previamente. Su obra es híbrida en los medios expresivos: performance, escenografía, fotografía y pintura. Para Almeida su punto de partida es el cuerpo: "La obra es mi cuerpo, mi cuerpo es mi obra". Helena Almeida convierte su cuerpo en motivo y material de su obra fotográfica.

Esther Ferrer

Es conocida por sus performances en solitario y también como una de las principales integrantes del grupo Zaj (disuelto en 1996). Artista polifacética, autora de performances, happenings y obras radiofónicas. Ha representado a España en la Bienal de Venecia en 1999. En 2008, recibe el Premio Nacional de Artes Plásticas. En su larga trayectoria como performer, ha realizado performances en muchos Festivales tanto en España como en el extranjero.

Recibió el Premio Velázquez de Artes Plásticas 2014, el jurado valoró la coherencia y el rigor de su trabajo durante cinco décadas, en las que destaca como artista interdisciplinar, centrada en la performance y conocida por sus propuestas conceptuales y radicales. Según Esther Ferrer la performance es la manera más democrática de hacer Arte. Esther Ferrer es una gran defensora del arte como único espacio de libertad. La trayectoria artística de Ferrer es transgresora y lúdica. La performance es el hilo conductor de toda su obra.

Orlan

Muy conocida por sus performances extremas, es una artista del cuerpo. Su trabajo genera mucha polémica, es su propio cuerpo el que sufre las transformaciones performáticas. La obra de Orlan es una denuncia contra la presión que ejerce la sociedad de consumo imponiendo una estética determinada sobre el cuerpo. Orlan realiza una puesta en escena con su propio cuerpo. La performance consiste en una operación quirúrgica estética. Trata sobre el cuerpo mutante, el cuerpo del futuro. Su desafío consiste en operar sobre el concepto clásico de la belleza y el concepto occidental de la identidad. En la obra de Orlan es muy importante la Teoría Feminista. Las mujeres pasan de ser el "objeto" del arte, a ser el "sujeto" que propone y produce acciones artísticas. Las artistas se interesan por la simbiosis de arte y teoría feminista, entre ellas, la propuesta más radical proviene de Orlan. Orlan ha recibido mucha atención mediática por las performances de intervenciones quirúrgicas de su rostro. Una estética contemporánea donde pueden coexistir múltiples cánones de belleza sin reglas preestablecidas. La obra de Orlan es posmoderna.

Shirin Neshat

Su obra ha alcanzado pleno reconocimiento debido al gran impacto mediático de sus fotografías y fundamentalmente por sus videos y películas. Irán es el objetivo de sus series fotográficas a través de las mujeres musulmanas. En toda la obra de Neshat hay una reivindicación de los derechos humanos fundamentales de las mujeres silenciadas, por la libertad de expresión. Un trabajo que nos acerca a una cultura no tan lejana a la nuestra. Imágenes poéticas que nos llevan a relacionar geografías del éxodo, viajes y la idea de género con la violencia impuesta en nombre de un sistema represivo.

Analizando la relación entre el Género y la Historia del Arte; encontramos mujeres protagonistas del arte contemporáneo de la primera década del siglo XXI tan paradigmáticas como: Esther Ferrer o Marina Abramović. Referentes de primer nivel y ubicadas en el Arte Contemporáneo Internacional.

Llegaron a la periferia estos discursos de género: Helena Almeida y Maite Cajaraville, artista incluida en exposiciones en el MEIAC de Badajoz. En España las mujeres son muy visibles y potentes dentro del mundo del arte contemporáneo. El discurso feminista está en el trabajo de cualquier mujer que se dedique al arte. Con el estudio de las artistas feministas que utilizan un soporte nombrado femenino.

Se hará latente la ruptura que sufrirá el canon construido y subordinado de los presupuestos históricos, culturales y artísticas. La modernidad en el mundo occidental marca la crisis y la decadencia del sistema clásico de representaciones del sujeto. La crisis del sujeto racional androcéntrico, es una situación que el feminismo va a entender como la apertura a nuevas posibilidades y potencialidades.

Es necesario desarrollar el espacio y las oportunidades a las que las mujeres tenemos derecho por nuestras capacidades. El arte contemporáneo refleja el pensamiento y las problemáticas actuales; es por esto que las mujeres artistas tienen mucho que aportar a la sociedad desde una perspectiva femenina.

Hay que potenciar Proyectos Educativos que ayuden a situar el arte realizado por mujeres dentro de los valores y necesidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, T. (2007) "Cuerpo y tecnología en el arte contemporáneo" en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17. Madrid, Publicación electrónica de la Universidad Complutense.
- Aliaga, J.V. y Mayayo, P. (2013). *Genealogías feministas en el arte español:1960-2010*.Madrid. Recuperado de
- Argán, C.G. (1992). *El arte moderno*. Madrid: Ed. Akal.(P.77-80)
- Ballester, I. (2011). *El cuerpo abierto*. Gijón: Trea.
- Bauman, Z. (2001). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Benito Climent, J.I. (2013). *El arte-carnal en Orlan. Hacia una estética del sacrificio*. Madrid: Devenir.
- Boix, M. Fraga, C. Y Sendón, V. (2001). *El viaje de las internautas. Una mirada de género a las nuevas tecnologías*. Madrid: Ameco.
- Bourgeois, L. (2007). *La femme sage* (Cat. Exp.), Murcia: Consejería de Cultura, Juventud y Deportes.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Ed. Paidós.
- Camps, V. (2000). *El siglo de las Mujeres*, Madrid: Ed. Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Cao, M. (2000). *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*. Madrid: Narcea.
- Carro, S. (2010). *Mujeres de ojos rojos: del arte feminista al arte femenino*. Gijón:Trea
- Cereceda, M. (1996). *El origen de la mujer sujeto*. Madrid: Tecnos.
- Chadwick (1999). *Mujer, Arte y Sociedad*. Barcelona: Destino.
- Combalia, V. (1998). "Cómo nos vemos: visitar las imágenes de la mujer", *Cómo nos vemos. Imágenes y arquetipos femeninos*, (Cat. Exp.), L'Hospitalet: Tecla Sala.
- De Beauvoir, Simone (2000). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Deborg, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos
- Eco, U. (2005). *La definición del arte*. Madrid: Destino.
- Grosenick, U. (2002). *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Colonia: Taschen.
- Guash, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.
- Guash, A. M. (2000). *Las manifestaciones del arte posmoderno*. Madrid: Akal.
- López, F. Cao, M. (2001). *Geografías de la Mirada. Género, Creación Artística y Representación*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas – Universidad Complutense de Madrid.

- Márquez, P. (2002). *Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles*. Arte, Individuo y Sociedad, vol. 14. Buenos Aires, pp. 121-149.
- Martínez-Collado, A. y Navarrete, A. *Ciberfeminismo: dos escenarios*, En Cabello, H. y Carcelles, A. (Coord.).(2000) *Zona F.*(pp. 146-203).Castellón. Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón.
- Martínez-Collado, A. (2005). *Tendenci@s. Perspectivas feministas en el arte actual*, Murcia: Cendeac.
- Mayayo, P. (2004). *La reinención del cuerpo, Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del S. XXI*. Eds. Juan Antonio Ramírez y Jesús Carrillo, Madrid: Cátedra.
- Mayayo, P. (2003). *Historia de Mujeres, historias del arte*, Madrid: Cátedra.
- Mcdowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Prada, J.M. (2012). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual: tiempo, espacio y el archivo*. Madrid: Cátedra.
- Ruido, M. (2003). "Plural-líquida: sobre el pensamiento feminista en la construcción de la(s) identidad(es) y en los cambios de la representación postmoderna" en *La memoria pública*. Madrid: UNED.
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Simón, M.E. (2002). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara
- The Guerrilla Girls (1998). *The Guerrilla Girls. Bedside Companion to the History of Western Art*. New York: Penguin Books.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismos en el mundo global*. Madrid: Ed. Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Vidal, J. (2002). *La Ventana Global, Ciberespacio, Esfera Pública Mundial y Universo Mediático*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S. L.
- Villaplana, V. (2005). *Cárcel de amor. Relatos culturales sobre la violencia de género*. Madrid: MNCARS.
- Villaplana, V. (2005). *Versiones desordenadas. Nuevas subjetividades en las representaciones contemporáneas*, en VV. AA. *Fugas subversivas: reflexiones híbridas sobre la(s) identidad(es)*, Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.
- Villaplana, V. (2006). *Nuevos media. La reinención de la narrativa visual*. En VV. AA. *Cuerpos de producción*, Santiago de Compostela: Centro Gallego de Arte Contemporáneo CGAC.

**CARTOGRAFÍA DEL
CONOCIMIENTO ARTÍSTICO:
ESTUDIO DE CASOS**

**Elke Castro León
Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
elkecastroleon@gmail.com**

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en el ámbito educativo cobran una gran relevancia los enfoques de carácter interpretativo que se apoyan en la categoría de *lo imaginario*, dada la repercusión que éste tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la construcción de significados.

La teoría de las significaciones imaginarias es considerada en este estudio desde la óptica sociológica de Cornelius Castoriadis (1995) quien acuña el término imaginario social, el cual representa la concepción de “esa urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos que la constituyen” (p. 68). En relación con el magma de significaciones imaginarias que integra el esquema conceptual de significados compartidos por una colectividad, Pintos (2005) añade que dicho entramado se construye y deconstruye en lo que dio en llamar “ámbitos de contingencia” o esferas diferenciadas. Las interacciones que se producen entre los estudiantes pertenecientes a un mismo aula, establecidos como subcomunidad que opera dentro del marco de la institución académica, constituyen uno de estos diferentes niveles de abstracción desde los que es posible reconocer al grupo social determinado.

Al hilo de estas ideas, para alcanzar una mayor comprensión de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de las artes plásticas debe ser considerado el importante papel que juega en la construcción del conocimiento artístico la mediación social.

Únicamente estableciendo en el aula un entorno de comunicación es posible reproducir los mecanismos de construcción de significados comúnmente empleados en las relaciones sociales. Asociado con dichas relaciones o interacciones humanas, se supone imprescindible la existencia de un cierto nivel de *intersubjetividad* según explica Bruner (1997) para que pueda establecerse la comunicación entre varios individuos. Así mismo, dichos sujetos, emisor (o emisores) y receptor (o receptores) deberán saber que comparten esta subjetividad para poder llegar a ‘negociar’ los significados que serán conferidos a las situaciones acontecidas en el aula.

2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde el paradigma cualitativo, se pretende captar la subjetividad de las personas (creencias, sentimientos, actitudes... etc.) para poder comprender a partir esta perspectiva, su conducta ante la realidad cotidiana de las situaciones escolares. Dicho de otro modo, el propósito “es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 31).

Asimismo, para indagar las significaciones construidas por los participantes, el investigador cualitativo no sólo centra su atención en las experiencias y los puntos de vista de los actores, sino también, en su interacción con otros individuos.

Para afrontar el estudio desde una óptica cualitativa se utilizan técnicas de recogida de información, no estandarizadas o estructuradas.

El enfoque inductivo de este trabajo, así como su carácter exploratorio y descriptivo conducen a emplear el estudio de casos como método de investigación cualitativa. Robert Stake (1999) afirma: “el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso” (p. 114). Este método permite oír las voces de los agentes implicados de manera directa con la temática de interés, mediante la inmersión de la investigadora en un contexto determinado, y se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conocer las características de un fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen, partiendo del análisis intensivo de un solo caso (Gutiérrez, 2005).

De este modo, la investigación comienza examinando el mundo social del alumnado que concurre en las aulas de las enseñanzas artísticas, y en este procedimiento se desarrolla una teoría coherente con lo que se observa que ocurre. La teoría que se formula siguiendo dicho enfoque se supone logra alcanzar un mayor ajuste con la situación estudiada, de manera que las categorías establecidas en el estudio son fácilmente aplicables a los datos, al tiempo que, dicha teoría se confiere como extremadamente apropiada, en el sentido de ser capaz de proporcionar una explicación de la conducta de los individuos así observada. Así pues, el punto de partida en este tipo de estudios se encuentra en el mundo empírico, en vez de situarse en una teoría particular.

En cualquier caso, las informaciones recabadas en el campo de trabajo, resultan insuficientes si los fenómenos observados no son interpretados para poder ser entendidos por los lectores.

Siguiendo a Eisner (1998), la utilidad instrumental, ya sea esta de comprensión o anticipación, es la más importante de las pruebas a la que es sometido un estudio cualitativo. Cualquier tipo de estudio elaborado según los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa, debe justificar lo informado, es decir, traspasar la superficie para lograr ir más allá de lo que es obvio a simple vista, para ayudarnos a entender una determinada situación.

En este sentido, la indagación cualitativa, carece de la utilidad instrumental que precisa, si no centra su esfuerzo en elaborar lo que Geertz (2006) define como “descripción densa”. El término empleado por el antropólogo para describir su propio método etnográfico, se utiliza para explicar no sólo el comportamiento de un individuo, sino también su contexto. El autor destaca la importancia del contexto, como sistema funcional en el que la conducta de los actores ante los acontecimientos se vuelve significativa; un lugar donde se producen las interacciones con otros individuos, y son establecidos socialmente los significados.

El empleo de la etnografía como método de investigación que se inscribe dentro de la metodología cualitativa, nos ofrece la posibilidad de entender y describir las visiones y significados de los estudiantes. Asimismo el enfoque etnográfico nos revela cómo perciben los acontecimien-

tos los actores que experimentan el fenómeno, como también cómo se ven a sí mismos y cómo les gustaría ser vistos por los demás.

3. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se realiza en Sevilla, en un centro público de gran representatividad dentro de la capital andaluza, y cuenta con la colaboración de un grupo de diez jóvenes (cuatro varones y seis mujeres) que cursan el primer año de las enseñanzas preuniversitarias de Bachillerato Artístico.

Tras someter a prueba la viabilidad de su diseño mediante la realización de una experiencia piloto, la investigación en el campo de trabajo es organizada de manera algo distinta a como fue concebida en un primer momento, de forma que se ajusta más al escenario, los medios y los actores intervinientes.

4. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se estructura en base a tres fases claramente diferenciadas entre sí:

1. La fase inicial busca establecer un primer contacto con el contexto de los estudiantes investigados. El desconocimiento de las realidades de los actores, así como del medio en el que se lleva a cabo el estudio nos sugiere la necesidad de realizar un acercamiento a los participantes de manera no intrusiva. Las “historias de vida” y la recogida de material artístico realizado por los estudiantes posibilitan reunir información sin que exista apenas interacción con dicho alumnado. Los recursos empleados en esta fase primera son instrumentos que nos permiten observar la realidad investigada y nos proporcionan el acceso a los contextos cultural y social en los que habitan y se desarrollan los sujetos investigados.

Durante el desarrollo de esta primera fase de recolección de datos, el vagabundeo por el escenario permite a la investigadora desarrollar el rapport con los participantes, hecho muy conveniente para las etapas posteriores, que incluyen la aplicación de herramientas más interactivas y que requieren cierto nivel de confianza y familiaridad con los informantes y sus perspectivas.

2. La fase intermedia incluye la aplicación de recursos que nos permiten interrogar la realidad en función de lo observado en la etapa anterior. En esta fase se llevan a cabo las entrevistas individuales. Se trata por tanto, de una situación de marcado carácter intrusivo, en la cual tiene lugar la interacción entre los estudiantes interrogados y la investigadora que interviene en calidad de entrevistadora.
3. La fase final recoge la construcción de significados a nivel colectivo. En este caso, la interacción social se produce fundamentalmente entre los propios sujetos participantes del estudio con motivo de la celebración del grupo de discusión.

De manera paralela a cada etapa descrita se lleva a cabo el análisis de los datos recogidos.

Con esta forma de proceder, es posible apoyar las siguientes estrategias en los datos ya recabados en el campo. Cabe destacar, que el análisis de los datos cualitativos es un proceso en constante desarrollo, intuitivo y de carácter subjetivo en el cual la investigadora es responsable de organizar la información recolectada para dar sentido a los hechos.

4.1 ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS

En función del problema de investigación se resuelve configurar el trabajo de campo en base a la aplicación de las estrategias descritas a continuación.

4.1.1 LAS “HISTORIAS DE VIDA” COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La manera en la que entendemos el medio que nos rodea se ve influenciada por nuestras experiencias de vida, con toda la carga emotiva, personal y biográfica que estas conllevan. A medida que se van sucediendo los encuentros entre el individuo y el mundo, el sujeto, que se experimenta así mismo como agente, va construyendo un sistema conceptual que organiza estos encuentros agenciales, dando lugar a un “registro” que se relaciona con el pasado. Las vivencias experimentadas con anterioridad incluidas en la memoria autobiográfica del individuo median en sus actos presentes y repercuten también en el futuro (Bruner, 1997).

Así pues, la elaboración de audiovisuales autobiográficos o “historias de vida” empleada como técnica para la recolección de datos, supone para los participantes un ejercicio de reflexión retrospectiva sobre las experiencias vitales del sujeto relacionadas con el mundo del Arte y la práctica artística.

En la historia de vida, emergen temas y aspectos a tratar que se presumen constituyentes de las experiencias destacadas en la vida de la persona, así como el modo en que son consideradas tales experiencias por el individuo en cuestión. En palabras de Taylor y Bogdan (2010): “La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común” (p. 102).

Se trata obtener datos complejos y profundos, y para ello se debe insistir al estudiante que se recree y se extienda en “los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le pide que realice un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 437).

La información producida mediante el empleo de esta herramienta surge libre de los condicionamientos de la persona al cargo de la investigación, la cual deberá esperar a emplear otro tipo de instrumento de carácter más interactivo; como la entrevista, para orientar al sujeto hacia las cuestiones que se precisa indagar. Dentro de los múltiples focos de atención que estos relatos nos puedan ofrecer, el análisis se reduce a la búsqueda y selección de acontecimientos signi-

ficativos, elecciones vitales, así como personajes o contextos principales que nos producen resonancia, y que nos puedan servir de ayuda para elaborar la guía temática de las categorías interpretativas emergentes que interesan en la investigación.

Cabe destacar de este método, que el carácter retrospectivo y longitudinal de la información recabada nos permite el acceso a espacios y tiempos de escenarios, contextos, agentes... etc., a los cuales no nos sería posible acceder de otra manera. Además, no sólo nos revela los asuntos particulares de un individuo; en la manera como este se ve a sí mismo y a los demás, así como sus actitudes y conflictos personales, sino que también nos comparte el "sentido" que, según su marco interpretativo, cobran sus actos dentro del campo social que le rodea. Las historias de vida al ser narradas por los propios agentes intervinientes nos proporcionan por tanto el acceso al mundo subjetivo de sus protagonistas, lugar de referencia al cual se aspira acceder en este estudio.

4.1.2 RECOPIACIÓN DE MATERIAL ARTÍSTICO REALIZADO POR LOS ALUMNOS

Se solicita a los informantes que faciliten imágenes de trabajos realizados por ellos mismos, sin atender al contexto en el que se llevara a cabo la experiencia, así como tampoco a la técnica artística empleada para su creación.

Dado el carácter subjetivo de las interpretaciones que se puedan desprender del análisis del material compartido, este instrumento no es utilizado como fuente primaria de información en la investigación. No obstante, su empleo es de gran utilidad cuando se trata de indagar en las biografías de los voluntarios, ya que ayuda a estimular el recuerdo y quizás, a consecuencia de ello, la emergencia de categorías no surgidas con anterioridad. Al mismo tiempo, la presentación durante la realización de la entrevista de las imágenes recopiladas, provoca diálogos e interacciones entre la entrevistadora y los informantes.

Tras concluir con esta primera fase, se procede entonces a realizar la transcripción de las grabaciones autobiográficas y a organizar de manera somera, la información verbal y visual contenida en las estrategias aplicadas. Se buscan los temas y pautas que emergen de los datos, examinando estos de todos los modos posibles. Se elaboran listas tentativas de temas, esquemas, diagramas y mapas (Taylor y Bogdan, 2010).

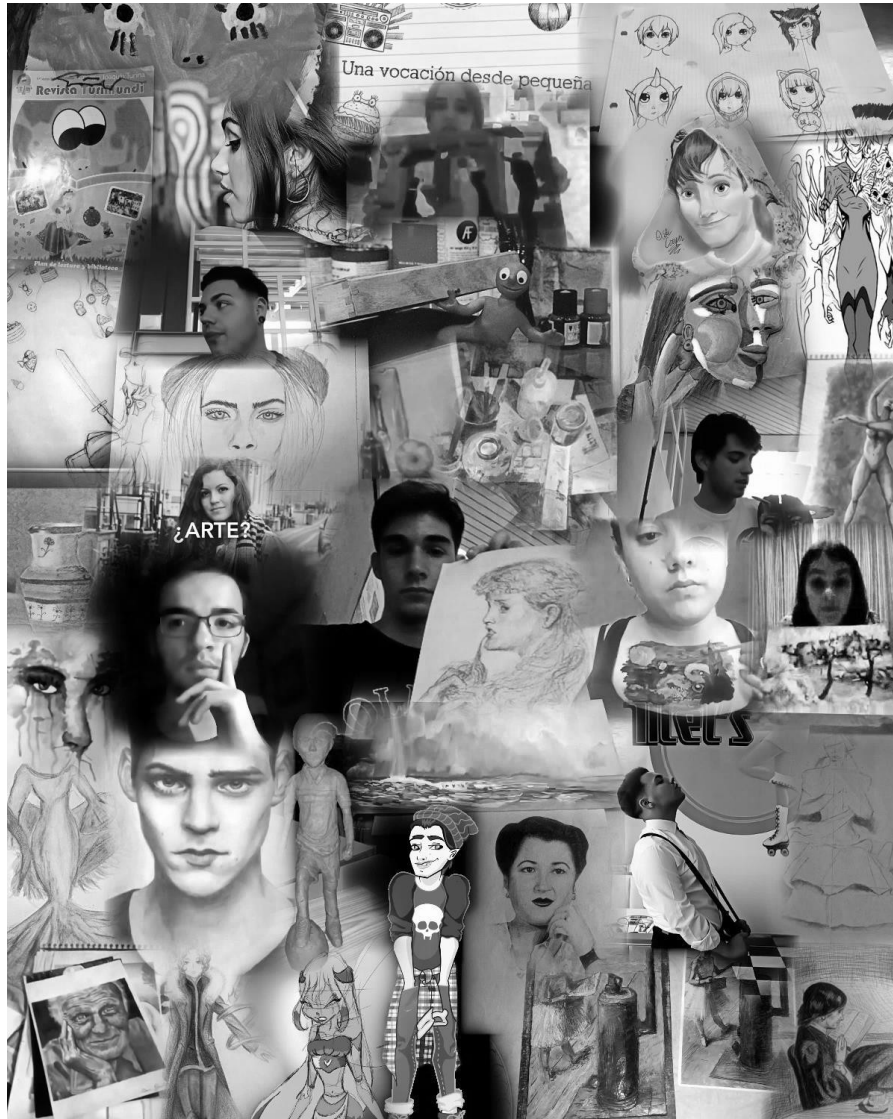


Figura 1 Collage elaborado a partir del material empírico registrado aportado por los informantes

4.1.3 ENTREVISTA INDIVIDUAL

Antes proceder a realizar las entrevistas a los estudiantes que participan en el estudio, es necesario conocer en profundidad las informaciones derivadas de la aplicación de las estrategias anteriores para así poder interrogar a cada uno de los voluntarios sobre sus realidades particulares. A partir de los temas emergentes en la primera fase del estudio, se elaboran los conceptos y las proposiciones que sirven para cuestionar a los jóvenes participantes. La indagación que es realizada mediante las entrevistas respecto a dichas categorías sirve para comprender los significados que los estudiantes dan a su experiencia artística en los diversos contextos informados.

La entrevista referida en este estudio es de carácter individual, es decir, se entiende que la conversación se desarrolla únicamente en presencia del participante a entrevistar y de la investi-

gadora que asiste en calidad de entrevistadora (Ruiz Olabuénaga, 2012). La entrevista semiestructurada se plantea así, como una conversación dirigida por la investigadora que trata de reconducir y focalizar la conversación a la temática de interés. Para ello requiere una cuidadosa preparación y realización, haciéndose necesario por tanto la elaboración de un guion donde establece una correlación más o menos determinada de los temas a tratar y cuestiones precisas.

En cualquier caso, la existencia de un plan previo (Stake, 1999), no condiciona que la conversación esté sujeta a una estructura formalizada, ya que el flujo de los temas dependerá más de las reacciones del informante que de la disposición de la investigadora.

Así pues, tratando de fomentar un ambiente propicio que dé lugar a una auténtica conversación entre iguales, la investigadora debe prestar atención a aspectos tales como: la elección del escenario, la duración de la entrevista, la disponibilidad por ambas partes del tiempo necesario para poder mantener una charla distendida, etc. A lo largo de la aplicación del instrumento a todos los sujetos que componen el caso, tanto la actitud como el proceder de la entrevistadora, debe seguir el mismo patrón de ejecución; proporcionar las mismas instrucciones, establecer las mismas pautas de interacción entre entrevistador y entrevistado,... etc. (Hernández et al., 2014).

4.1.4 EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Durante el diseño de las estrategias de recolección de datos es importante tener presente la influencia del contexto social en que tiene lugar su recogida, ya que las experiencias e interpretaciones que los informantes comparten con la investigadora, pueden variar en función de los contextos y circunstancias en los que se produce dicha comunicación (Goetz y LeCompte, 1988). Por ello, se determina conveniente acudir a lo grupal en conjunción con lo individual, para de este modo poner en interacción a todos los participantes del estudio.

Con el propósito pues, de obtener la mayor cantidad de información objetivable posible, antes de proceder a su interpretación y análisis se incluye la aplicación de una técnica grupal denominada grupo focal o de discusión, un método de recolección de datos orientado a la exploración de la percepciones, sentimientos y actitudes de los individuos, y que se presenta como una práctica flexible, abierta y poco directiva (Callejo, 2001). Así mismo, la discusión mantenida en esta dinámica es “relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común” (Krueger, 1991, p. 24).

Esta técnica conversacional logra simular las formas de interacción discursiva habituales en la sociedad, ocasionando un efecto de sinergia propio de cualquier situación comunicativa grupal. Los discursos emergentes se ven influidos recíprocamente, al tiempo que los participantes interpretan, comparten y negocian significados, generando de este modo la construcción de sentidos común en la experiencia cotidiana. Al mismo tiempo, usado en combinación con el resto de técnicas cualitativas, el grupo de discusión sirve a la investigadora como elemento de triangulación metodológica (Krueger, 1991) dado que hace posible la contrastación de las perspectivas de los participantes frente a las mismas categorías de análisis.

En lo que respecta al papel adoptado por la investigadora en esta práctica, este es meramente de supervisión y moderación de la conversación que se establece entre los voluntarios, con lo que se trata así de favorecer un diálogo grupal que se produce de forma natural y espontánea. En esta ocasión, la investigadora deberá centrar su atención en las reacciones, verbales y no verbales, que se producen ante las intervenciones de los asistentes al grupo de discusión. En cualquier caso, la investigadora en su rol de moderadora deberá evitar: asentir o negar con la cabeza, dar respuestas cortas del tipo “sí”, “ya veo”, “de acuerdo”, etc., o la emisión de cualquier otro gesto por insignificante que este pueda parecer, ya que en cualquier caso, esto podría condicionar el discurso entre los participantes. No obstante, la moderadora es la responsable de proporcionar la motivación y estímulos necesarios durante la reunión, para favorecer la participación de todos los integrantes. De la misma manera, si fuese necesario, esta deberá intervenir para mediar conflictos, o para reconducir la conversación con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación para los que fue creado el grupo de discusión. Así pues, es aconsejable la elaboración de un guion que incluya los puntos que deben ser tratados durante la interacción grupal, como también que contenga de manera pormenorizada la fase de inicio y cierre del grupo de discusión, de modo que esto sirva de ayuda a la investigadora para no descuidar ningún paso.



Figura 2: Fotogramas de la celebración del Grupo de Discusión

El objeto principal de esta técnica de recogida de datos cualitativos persigue que los participantes hablen en un mismo lugar y al mismo tiempo, sobre un tema de interés para la investigación, en este caso, la experiencia de vida de los estudiantes relativa al Arte y a la práctica y la Educación Artística. El grupo de discusión requiere reunir un número limitado de parti-

participantes, entre 5 y 10 según la bibliografía escrita al respecto. En este sentido, la celebración de un encuentro de tales características, exige una mayor coordinación entre los voluntarios, la investigadora y el centro de estudios, en cuestiones relativas al espacio y el momento convenientes para la celebración de dicho encuentro. Atendiendo a las demandas de las partes implicadas se procura fijar dicha reunión, cuya duración según establecen la mayoría de los autores (Callejo, 2001; Ibáñez, 1986; Krueger, 1991) oscila entre una hora y media o dos horas, en un lugar lo más imparcial posible y en unas horas en las que los participantes no sientan que deben estar atendiendo a otros quehaceres.

Como estrategia de campo para romper el hielo en la etapa inicial de la conversación se recurre a la realización de una técnica de dinamización grupal, denominada *brainwriting* (tormenta de ideas escritas), donde los participantes escriben ideas individualmente, sin existir ninguna interacción verbal entre ellos. Mientras que los datos que emergen de esta dinámica no son más que el eco de las informaciones surgidas anteriormente, la lectura de las tarjetas adhesivas de colores sirve para activar la discusión.

Es aconsejable registrar la información generada en cada una de las estrategias haciendo uso para ello de la tecnología. En esta ocasión, al poner en interacción a varios individuos, y teniendo en cuenta el volumen de información verbal y no verbal que en este tipo de reuniones grupales se produce, es conveniente registrar dicha información en formato de audio y video, para poder captar con exactitud lo acontecido en el acto.

5. TRATAMIENTO DE LOS DATOS CUALITATIVOS

El proceso de análisis e interpretación de la información recolectada va aparejado con la fase de recogida de datos, por lo que, a medida que va aumentando el volumen de datos recogidos, se va avanzando en la realización del análisis y organización de los mismos. Se buscan generalizaciones entre los datos y se exploran las convergencias y divergencias entre las informaciones pertenecientes a los distintos casos. De este modo, partiendo de las pautas de los datos se elabora la siguiente tabla resumen, de clasificación y búsqueda de contextos y categorías.

UNIVERSO		
El mundo conceptual del alumnado de Educación Artística		
CONTEXTOS		CATEGORÍAS DE BÚSQUEDA
<i>Contexto cultural</i> en el que se desarrolla el alumnado y se produce la construcción de significados de manera individualizada	Cultura experiencial	Arte Artista Obra de arte Público Percepción Idea o concepto Técnica o procedimiento
	Cultura académica	
<i>Contexto social</i> en el que habita el alumnado y se produce la construcción de significados a nivel colectivo	Institución familiar	
	Institución académica	
	Contexto popular	

Tabla 1 Codificación de los datos. Elaboración propia

Con la ayuda de un programa informático, diseñado específicamente para la investigación con métodos cualitativos, se realiza de una manera exhaustiva el análisis de la información recabada en los diferentes medios discursivos, al tiempo que, se acomete el contraste plural de datos, vías y agentes. Conforme se avanza en la exploración de datos, se lleva a cabo la extracción de los fragmentos que responden a los contenidos temáticos de interés en la investigación y se clasifican según la codificación expuesta (véase Tabla 1).

A partir de los resultados obtenidos se crean los mapas conceptuales como instrumentos para profundizar en la estructura y el significado del conocimiento que tratamos de entender (Novak y Gowin, 1988), dado que estas representaciones se consideran la mejor herramienta para destacar la consideración otorgada por los agentes a los conceptos que conforman el conjunto de sus esquemas de conocimientos (Coll, 1989). Así, en las cartografías de los significados de los estudiantes podemos escudriñar el sentido que estos confieren a sus expresiones, al aparecer representadas conjuntamente con el contexto en el que se producen y tal como son percibidas por ellos.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las estrategias aplicadas para la recolección de datos, dan lugar al cuestionamiento de las diversas concepciones de las cuales son poseedores los estudiantes que entran en interacción en el aula de educación artística, y que conforman la subjetividad de su realidad. Dichas estrategias posibilitan a los participantes la exteriorización de acontecimientos que se presume se constituyen como elementos clave de su experiencia artística vivencial. Así mismo, los volun-

tarios hacen referencia a situaciones y sentimientos que les servirán de apoyo para argumentar las actitudes y concepciones que sostienen respecto del fenómeno artístico. De manera espontánea, surge en sus discursos la designación de los agentes implicados en la práctica artística del alumnado, así como los tiempos y lugares en los que acontecieron tales vivencias.

Al requerir a los participantes la exposición de sus argumentaciones ante el resto de los voluntarios, se negocian nuevos significados colectivos y se ocasiona la validación o abolición de las significaciones sostenidas con carácter individual, resultando así la experiencia como sumamente positiva.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el estudio diseñado ciertamente posibilita la reconstrucción del mundo conceptual en el que habitan los estudiantes concurrentes en el aula de Educación Artística.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión : introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Cassirer, E. (2004). *Antropología filosófica : introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular (Vol. 41). México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre : las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (1989). *Psicología genética y aprendizajes escolares: recopilación de textos sobre aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Psicología y etología (Vol. 3ª). Madrid: Siglo XXI de España.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado : indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Pedagogía. Manuales. Madrid: Morata.

Gutiérrez, M. del R. P. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 151-174). Universidad de Granada.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión : teoría y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno.

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión : guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender. Educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos. Pedagogía. Manuales* (2a ed., Vol. 2a). Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. C. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1ª ed., 13). Barcelona: Paidós.

**LA CONSTRUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO:
UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR**

**Elke Castro León
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla**

**Juan Carlos Arañó Gisbert
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla**

1. LA CREACIÓN DE SENTIDOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

Como punto de partida para tratar el tema de la construcción de significados, nos apoyaremos en el primero de los postulados que presenta Bruner (1997), en el cual subraya cómo el pensamiento humano es el responsable de crear el significado de cualquier objeto o acontecimiento en función de la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Sin embargo, dotar de un significado concreto a algo, no implica que este algo no pueda ser entendido también de otras maneras. La asignación de varios significados a una misma “cosa” cobra sentido si consideramos la posibilidad de la existencia de distintos sistemas referenciales. Así, las distintas interpretaciones de significado que el ser humano lleva a cabo, son realizadas en concordancia con las historias personales vividas y con las herramientas intelectuales de la cultura en la que se encuentra dicho sujeto. Además, cada sujeto-alumno posee una experiencia peculiar, y es ahí como decimos, en la experiencia humana, donde surge la creación de sentidos y la construcción de la realidad propia de cada individuo.

Por todo ello, se entiende que “la realidad no es una cosa única y homogénea; se halla inmensamente diversificada” (Cassirer, 2004, p. 25), existiendo tantas realidades como sujetos observadores y/o sistemas de referencia considerados. Lo que nos lleva a determinar lo que entendemos por “realidad”, dentro del marco referencial de este trabajo; un conjunto de acontecimientos tal cual son percibidos por el ser humano en sus experiencias cotidianas. De aquí el carácter subjetivo y fenomenológico del concepto.

Desde el punto de vista teórico, la realidad deja de ser considerada como algo único y con entidad propia, e independiente del observador que la contempla, para considerarse desde una posición constructivista, como algo que se define de distintos modos, en función de las múltiples perspectivas desde las que cada individuo la observa, dando lugar así a diferentes realidades.

Bruner (1997) refiere: “la realidad que atribuimos a los mundos que habitamos es construida” (p. 38) por los propios individuos que la contemplan. “Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, realidades” (Bruner, 2001, p. 115).

2. EL CONOCIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo, como corriente pedagógica, propone un paradigma según el cual la persona que aprende (sujeto cognoscente) lo hace en función de la relación dialéctica que establece con el objeto (conocido o de conocimiento). De este modo, el conocimiento aparece como resultante de la interacción entre el sujeto y el objeto, independientemente de que el proceso se produzca con la mediación de otros individuos o no. Esta afirmación pone de relieve, el papel fundamental que representa la actividad del sujeto como elemento desencadenante en la construcción del conocimiento.

Dentro del ámbito educativo, destacan como figuras clave del constructivismo: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Paul Ausubel, entre otros autores.

Las aportaciones de Piaget dentro de la corriente constructivista se centran en su teoría del desarrollo de la inteligencia y en cómo el individuo construye nuevos conocimientos partiendo de la interacción con el medio físico. Piaget fue el responsable de elaborar el concepto y la génesis de las estructuras cognoscitivas como parte fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento. Para el autor, la construcción de unas estructuras de conocimiento cada vez más adaptadas al medio en el que se desarrolla la experiencia del individuo, se debe a dos procesos biológicos; el proceso de asimilación referido a la incorporación de la nueva información a los esquemas que el individuo ya posee, y el proceso de acomodación relativo a la modificación de dichos esquemas (estructuras cognitivas) para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos.

En otra línea de pensamiento se encuentran las aportaciones de Vygotsky que concibe el conocimiento como la interacción entre el sujeto y el medio, entendiendo el medio como algo social y cultural, no solamente físico. Para Vygotsky, los seres humanos, como seres eminentemente sociales, construyen nuevos conocimientos a través de un diálogo continuo con otros individuos. En esta interacción, la construcción de conocimientos resulta al comparar los esquemas previos que la persona posee, con los esquemas de los demás individuos con los cuales interactúa.

2.1 LOS ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO

Para que se produzca la construcción de significados tal como se establece en este estudio teórico, el individuo hace uso de los esquemas de conocimiento que ya posee (estructura cognitiva), cuya función primordial consistirá en dar sentido a la nueva información percibida en el ambiente que le rodea.

Antes de profundizar en la idea de cómo el individuo lleva a cabo tal empresa, y dado que se trata de uno de los conceptos básicos para abordar este trabajo, es necesario analizar el significado de esquema cognitivo o de conocimiento. Así pues, se entiende como esquema de conocimiento a aquella “representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 1994, p. 21). De este comentario se desprende la idea de que el ser humano no actúa sobre la realidad misma de manera objetiva, sino que lo hace por mediación de los esquemas internos que este posee.

El psicólogo César Coll (1989) propone la siguiente definición del concepto esquema de conocimiento: “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (p. 194), donde incluye la variable temporal, como característica inherente del término.

Dichos esquemas o representaciones, que el individuo irá elaborando y modificando a lo largo de su vida, condicionarán por ende las experiencias que vayan aconteciendo durante toda su existencia, al tiempo que irán conformando su realidad. Estos esquemas constituyen en términos de Kuhn los “anteojos conceptuales” con los que leemos el mundo.

“Los conceptos y las proposiciones de nuestras estructuras cognitivas influyen en todas nuestras percepciones, por lo que la visión que tenemos del mundo es la que nuestras estructuras cognitivas nos permiten tener” (Novak y Gowin, 1988, p. 169).

Por otro lado, no sólo resultan aquí relevantes los contenidos que dichos esquemas poseen, sino que también cobra a su vez importancia la organización de los elementos que componen tales esquemas. Los diferentes esquemas de conocimiento se disponen conectados entre sí conformando la estructura cognoscitiva del individuo, es decir, distribuyendo y ordenando la realidad del sujeto a través de un patrón único, de modo que, la creación o reorganización interna de cualquiera de los elementos que componen dicha estructura alteraría la realidad percibida por este, a la cual se enfrenta en su quehacer diario. De esta manera, la posesión de estructuras de conocimiento incorrectas ante las situaciones o conceptos, llevaría al individuo a interpretaciones inadecuadas de la realidad. Hecho este, que determina la relevancia de conocer tales estructuras cognoscitivas, más aún cuando de lo que estamos tratando aquí, es de actuar para favorecer el cambio conceptual en nuestros estudiantes.

2.2 LA ESTRUCTURA COGNITIVA COMO ANCLAJE CONCEPTUAL EN EL APRENDIZAJE

David P. Ausubel junto con su teoría del aprendizaje significativo, elaborada durante la década de los sesenta, es sin duda, uno de los pilares de una serie de propuestas educativas que siguen vigentes en la actualidad de la práctica docente.

La teoría del aprendizaje presentada por Ausubel, retoma de Piaget el concepto y la génesis de las estructuras cognoscitivas. Dicha teoría, que toma como punto central de su planteamiento la teoría de la asimilación, refiere la importancia de la función interactiva que las estructuras cognoscitivas existentes desempeñan en el proceso de la adquisición de nuevos significados. Ausubel (1987) describe: “la nueva información es vinculada a los aspectos *relevantes* y *preexistentes* en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifica la nueva información recientemente adquirida y la estructura preexistente” (p. 71).

Este autor, cuyas ideas se generan dentro de la corriente constructivista creciente en la época, entiende que el conocimiento que posee un individuo se encuentra organizado y jerarquizado según unas estructuras, siendo a partir de estas estructuras como dicho sujeto representa y asimila el mundo.

El concepto principal de la teoría de Ausubel es el de *aprendizaje significativo*, que define como el mecanismo empleado por el ser humano para adquirir y almacenar grandes cuerpos de conocimiento. La esencia del proceso del aprendizaje significativo radica en que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognoscitiva

del sujeto. Es decir, que el nuevo material, interactúa con algún aspecto relevante dentro del conjunto de ideas que el individuo posee en un área particular de conocimientos. Una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición son ejemplos de esas ideas de anclaje que se encuentran presentes en la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987).

Ausubel plantea por tanto, el concepto de estructura cognitiva, como un factor clave dentro del proceso de aprendizaje, intensificando su valor al definirlo como el elemento responsable de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención. Según el autor, el *quid* de la cuestión en lo que se refiere al aprendizaje significativo, reside en averiguar lo que el alumno ya sabe, y de este modo, teniendo conocimiento de la estructura cognitiva preexistente, poner a disposición del individuo un material “potencialmente significativo para él, o lo que es lo mismo, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel et al., p. 48).

Moreira (2000) compara la tarea de desvelar la estructura cognitiva previa planteada en la teoría del aprendizaje significativo, con la realización de un “mapeamiento” de las ideas, conceptos, proposiciones disponibles en la mente del individuo y sus interrelaciones.

Un ejemplo de tales cartografías de significación sustentada por los estudiantes de Educación Artística sería el elaborado por la autora de esta comunicación con motivo de la realización de un estudio de casos incluido en la tesis doctoral (Castro, 2017).



Figura 1: Mapa de significaciones de los estudiantes de Educación Artística. Elaboración propia

Ahora bien, siendo capaces de mapear este conocimiento precedente al proceso de la enseñanza artística, estaríamos más cerca de poder ofrecer al aprendiz, materiales potencialmente relacionables con la estructura de significados de comprensión de la realidad que este posee.

Desde mi punto de vista, el auténtico problema no radica tanto en ser capaces de desvelar el conjunto de esquemas de conocimiento de nuestros estudiantes, o en representar la estructura conceptual mediante mapas cognitivos, para su posterior estudio y entendimiento. En cambio, encuentro que la complicación surge, derivada del hecho de que la estructura cognoscitiva de cada uno de los estudiantes concurrentes en un aula es única y personal, y así lo serán también los significados nuevos que adquieran cada uno de los alumnos.

Es por ello, que surge la necesidad de elaborar este tipo de mapas de significaciones negociadas y compartidas por los estudiantes concurrentes en el aula de Educación Artística, como punto de partida para orientar los procesos de aprendizaje de las artes plásticas y visuales.

2.3 El alumno como “arquitecto” y “constructor” de su propio conocimiento

Con la llegada de las pedagogías constructivistas, el alumno deja de entenderse como un receptor pasivo que acumula las informaciones. En este sentido, el término de “constructor”, empleado para definir la labor que desempeña el estudiante en relación al conocimiento que adquiere parece quedarse bastante corto, sobre todo teniendo en cuenta, que la implicación de dicho estudiante en el proceso de aprendizaje surge en una fase anterior a la de la “construcción” propia de la estructura del conocimiento o de los mencionados esquemas que la conforman.

Decir que el individuo es el “constructor”, es decir que su labor se centra únicamente en la mera superposición o combinación de las informaciones que le son transmitidas según un plan trazado previamente por otros (Castoriadis, 1995). No obstante, la tarea que el individuo realiza es algo anterior y más compleja, que implica la intervención del mismo desde la gestación en sí de los esquemas, o lo que es lo mismo, desde su diseño. Atendiendo a este argumento, podemos definir al estudiante como “arquitecto” responsable de proyectar el plan que configura la *función*, es decir, el *sentido*, que adoptan cada uno de elementos concretos de la estructura.

Sabemos por tanto, que la construcción de los esquemas de conocimiento no sucede de una manera espontánea, y es por ello que surge la necesidad de intervenir en la elaboración de estos esquemas de conocimiento, así como la razón de la existencia misma del aprendizaje escolar (Coll, 1989).

La nueva concepción del aprendiz como creador de su propio conocimiento, supone un avance inestimable en la evolución de las teorías del aprendizaje junto con las implicaciones que esto conlleva en la práctica educativa actual. Al trasladar este nuevo enfoque al contexto escolar, podemos afirmar que para que tenga lugar una auténtica construcción de conocimiento en el aula de Educación Artística, es por tanto imprescindible, implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un proceso de enseñanza dinámico y participativo que promueva la interacción del individuo con la materia que se presenta. Sólo así, el aprendiz será capaz de modificar los esquemas y estructuras cognitivas que posee, y de este modo, podrá seguir aprendiendo.

Desde esta nueva noción de aprendizaje y enseñanza, el individuo que aprende desempeña un rol esencialmente activo en el proceso de construcción de significados, consistente en la reestructuración los conocimientos que se adquieren, de acuerdo con las concepciones básicas previas que posee y mediante el empleo de las herramientas de formas de pensar de la cultura en la cual se encuentra inmerso.

Según lo expuesto hasta el momento, podemos destacar entonces como punto de partida del aprendizaje de las enseñanzas artísticas por un lado, los conocimientos previos en posesión del educando, así como por otro lado, la actitud activa que ha de presentar este.

2.4 PENSAMIENTO, SENTIMIENTO Y ACCIÓN

La idea del aprendizaje significativo, así como el resto de los términos que en la teoría propuesta por Ausubel se exponen para explicar el aprendizaje cognitivo, constituyen según Novak (1998), los cimientos de su teoría de la educación.

Esta consideración, es debida al papel desempeñado por los conceptos y las proposiciones que forman los conceptos, dentro de dicha teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo.

Según lo descrito en el apartado anterior, queda claro que “para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce” (Novak y Gowin, 1988, p. 26). De este modo, conceptos y proposiciones se constituyen como elementos centrales en la estructura del conocimiento y base sobre la que construyen los individuos sus significados propios.

Teniendo por tanto presentes las fundamentaciones de la teoría del aprendizaje significativo, Novak confecciona una propuesta más amplia para hacernos comprender el aprendizaje humano, que divulga atendiendo a la denominación de “*A theory of education*” (una teoría de la educación).

En esta teoría, “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la acción que tienen lugar en el aprendizaje humano y en la construcción de nuevos conocimientos” (Novak, 1998, p. 109). Dado que la experiencia humana no sólo implica el pensamiento, si estamos interesados como docentes en enriquecer y transformar el sentido de dicha experiencia, deberemos entonces plantearnos no sólo aquello que piensan nuestros alumnos, sino también lo que sienten y hacen estos.

De este modo, según la perspectiva de Novak; pensar, sentir y actuar, son aspectos que intervienen en la construcción de significados, que el profesorado debe integrar, para poder ofrecer a los estudiantes de Arte materiales susceptibles de ser potencialmente significativos ante los cuales el alumno presente una actitud favorable y motivadora para el aprendizaje.

Coll (1991), que comparte esta manera de entender la enseñanza, refiere al respecto: “la construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo en sus conocimientos

previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 198).

3. LA MEDIACIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

Hasta el momento se ha descrito el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento y establecimiento de relaciones entre conceptos, según el cual el individuo, condicionado por sus esquemas de significaciones internos y sus sentimientos, interactúa de un modo activo con su entorno dando lugar con ello a la elaboración de nuevos significados y sentidos. No obstante, la construcción de nuevo conocimiento se ve condicionada igualmente, por el medio cultural y social en el cual se desarrolla el individuo.

Como ya se ha visto, apoyándonos en la teoría sociocultural difundida por Vygotsky, podemos aseverar que el aprendizaje, dependerá pues en gran medida, de las relaciones sociales que establezca el individuo, así como de los signos y herramientas culturales que arman su pensamiento. La interacción social resulta indispensable, para que tenga lugar la adquisición de significados, habida cuenta de que los significados de los signos son construidos socialmente. El individuo necesita de la interacción social para asegurarse de que aquellos significados que capta son significados reconocidos por otros individuos y compartidos en una cultura dada y un determinado contexto social.

La incorporación del concepto de cultura vinculado a las teorías cognitivistas, aparece por primera vez de la mano de Vygotsky cuando afirma que el desarrollo cognitivo del sujeto está mediatizado social, histórica y culturalmente. Esta idea es compartida por Bruner, el cual sostiene que la evolución de la mente no podría existir de no ser por la cultura misma. En su obra “La educación, puerta de la cultura” este autor (1997) refiere: “por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura” (p. 21).

El culturalismo de Bruner arranca de la premisa de que la educación no es algo aislado, sino que ésta guarda una estrecha relación con la cultura. Ya que, aunque los significados atribuidos a los conceptos; hechos u objetos, forman parte de la mente y de las estructuras cognitivas de los individuos, estos se originan y cobran su sentido del contexto cultural e histórico en el que se crean.

Ante este panorama, no parece posible comprender a la persona/alumno sin tener en cuenta la cultura en la cual está inserto. Esto implica, que debemos tomar conciencia como docentes del contexto cultural en el que se desenvuelven los estudiantes, ya que, siendo este el medio en el que se conforma el significado de los conceptos, dicho contexto podría diferir cualitativamente del nuestro propio, originando por tanto diferencias de significación en los conceptos referidos en el aula que imposibiliten realizar una conversación efectiva con ellos.

De modo que quizás, si logramos conocer esta “cultura” del alumnado de Educación Artística podamos comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de los nativos.

En este sentido, el conocimiento y la comprensión de la cultura de los estudiantes por tanto, los haría más accesibles a nosotros, ayudándonos a establecer relevancias y disipar opacidades. No en vano, ya que de no encontrar el hilo que teje la red simbólica del laberinto que constituyen los significados de estos, quedaremos perdidos sin que parezca viable acceder al mundo conceptual en el que se desarrolla nuestro alumnado.

4. CONCLUSIONES

Según todo lo expuesto podemos afirmar por tanto que desde la concepción constructivista de la enseñanza de la Educación Artística, para que se produzca un auténtico aprendizaje y los nuevos conocimientos adquiridos se relacionen de un modo sustancial con la estructura cognoscitiva del educando, se hace necesario apelar conjuntamente con los conocimientos previos, las creencias y motivaciones personales del aprendiz, con el propósito de generar con ello una disposición positiva del alumno respecto del aprendizaje artístico. Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de significados, dejan de ser entendidos como un asunto exclusivamente cognitivo, y entran también en consideración todas las dimensiones de la experiencia humana, es decir, los pensamientos, sentimientos y acciones de los estudiantes, pasando a formar parte esencial en dicho proceso, la experiencia afectiva, social y cultural del alumnado.

Asimismo, se entiende que de este modo, el estudiante de artes que aprende *significativamente*, elabora en su pensamiento representaciones y significados de carácter contextual y social, es decir, que son efectivos en un contexto cultural dado y compartidos por una determinada comunidad, aquella en la cual se instituye el alumnado concurrente en el aula de Educación Artística.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2a, 6a re). México: Trillas.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. S. (2001). *Realidad mental y mundos posibles : los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Cassirer, E. (2004). *Antropología filosófica : introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular (Vol. 41). México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre : las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Castro, E. (2017). *El mundo conceptual del alumnado de educación artística*. Tesis doctoral inédita, Sevilla.

Coll, C. (1989). *Psicología genética y aprendizajes escolares : recopilación de textos sobre aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. *Psicología y etología* (Vol. 3ª). Madrid: Siglo XXI de España.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. *Paidós Educador* (Vol. 92). Barcelona: Paidós.

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo : teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje : los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Novak, J. D., y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender. Educación*. Barcelona: Martínez Roca.

**EL GRAFFITI:
UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN
EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA
DE LOS DOCENTES**

A. Simón Sánchez Fernández
Universidad de Málaga
simon@uma.es

Victoria Márquez Casero
Universidad de Málaga
victoriamarquez@uma.es

ANTECEDENTES

Esta propuesta tiene su origen en los resultados obtenidos de las entrevistas y encuestas que, durante cinco cursos, hemos realizado en las distintas asignaturas de los grados de Magisterio de Primaria e Infantil y que han puesto de manifiesto una escasa formación en arte, además de una baja motivación sobre la didáctica de la Educación Artística; aspecto que se observa en que los temas relacionados con el arte no son apenas elegidos en los Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Educación (UMA).

Para intentar paliar esta situación, el profesorado universitario del Área de Expresión Plástica decidimos pasar a la acción y proponer una serie de proyectos de innovación educativa que permitan una nueva determinación y consideración de nuestro área de conocimiento en general y del arte en particular entre nuestro alumnado.

OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal de nuestro proyecto es el de formar a futuros docentes mediante procesos artísticos que fomenten la motivación e incentiven la creatividad, pues como afirma Akoschky (1998), la creatividad se construye, se planifica, se propicia, se promueve, se la motiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Integrar el arte como un recurso pedagógico en Educación Primaria**
- **Ampliar el nivel cultural y emotivo.**
- **Favorecer la socialización y el trabajo colectivo o grupal**
- **Favorecer el conocimiento de los lenguajes del arte.**
- **Aprender técnicas y procedimientos artísticos.**
- **Aprender a generar un conocimiento autónomo.**
- **Sensibilizar sobre el acoso escolar.**

PARTICIPANTES

En nuestro proyecto sobre las técnicas y recursos expresivos del Graffiti han participado 74 alumnos universitarios y se ha desarrollado integrado y en paralelo con un proyecto de coordinación del Área de Educación Plástica y Visual de la Universidad de Málaga titulado *El tatuaje como catarsis, afrontando el acoso en la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales del Grado en Maestro/a de Educación Primaria*, realizado en las seis asignaturas Educación en Artes Plásticas y Visuales durante el primer cuatrimestre del curso 2016/17 en el que han participado **6 docentes universitarios y 412 alumnos.**

Este proyecto fundamenta su acción en una propuesta de coordinación intra-disciplinar, es decir, en una estrategia de coordinación de los 6 grupos de primer curso de una misma titulación

y en una misma asignatura, en un esfuerzo por gestar en el seno del Área de Didáctica de la Expresión Plástica una cultura de la colaboración, visibilización y difusión de la importancia de la Educación Artística.

METODOLOGÍA

Hemos empleado una metodología activa, fomentando la motivación mediante procesos artísticos, en los que el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje. Este método incentiva el fomento del aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo para afrontar temáticas complicadas, en nuestro caso el acoso escolar, mediante el arte: Nos hemos fundamentado en autores como Arheim (1993), Eisner (2006) y Gardner (1994) que postulan que las artes visuales son expresión importante de la práctica artística de la humanidad y estiman que su aprendizaje facilita entre otros el desarrollo de la creatividad, motivación y la expresión.

SECUENCIACIÓN TEMPORAL

El desarrollo temporal de la propuesta coincide con el de la asignatura y abarca el primer cuatrimestre del curso 2016/17.

JUSTIFICACIÓN.

El proyecto del Graffiti se ha desarrollado en el Grupo D de la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visuales del Grado de Magisterio de Educación Primaria.

Surge para dar respuesta a los objetivos de incentivar la motivación entre el alumnado de magisterio y generar actitudes de un mayor reconocimiento de las artes; pues como indicamos anteriormente los cuestionarios y entrevistas que durante cinco cursos hemos venido realizando entre las diferentes asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en los Grados de Magisterio de Educación Primaria e Infantil que indican una escasa motivación del alumnado universitario por las asignaturas impartidas por el Área de Expresión Plástica y Visual de la Facultad de Educación (UMA).

Tras una profunda reflexión, pensamos que la docencia universitaria en didáctica de las artes nos estaba demandando una respuesta; por lo que este proyecto se articula a través de la práctica de procesos artísticos que sirva a nuestro alumnado para desarrollar el aprendizaje autónomo y entender que la creatividad y originalidad, más que el producto final, son la base del aprendizaje (Eisner, 2005).

Por otra parte, el contacto directo con el arte desde postulados prácticos permite su comprensión y propicia la transferencia de los aprendizajes de otras áreas curriculares. Esta manera de entender la formación sobre las artes trasciende las clases de educación plástica y visual, convirtiéndose en eje vertebrador de las distintas áreas curriculares de la Educación Primaria y Secundaria.

Un buen ejemplo de esto es el *Proyecto Dialogarte, 7 Arts* (Lobato, 2017), desarrollado por el Colegio María de la O y en el que hemos colaborado de manera activa, en un contexto con alumnado en riesgo de exclusión social, que tiene como principal objetivo enseñar habilidades sociales mediante el arte que trasciendan el centro escolar y sirvan para la transformación de toda una comunidad.

FASES DE TRABAJO

Antes de comenzar con nuestro proyecto elaboramos un cuestionario individual, habilitado a través de una plataforma online, en el que planteamos diversas cuestiones en torno al arte que nos sirvió para medir la cultura visual y el grado de motivación previo que sobre la asignatura tenía nuestro alumnado. Este cuestionario sirvió para contrastar los datos con el ofrecido a la finalización del proyecto y poder medir los resultados obtenidos.

FASE 1: ACUERDOS PREVIOS Y ELECCIÓN DE LA TÉCNICA

La primera fase fue la más compleja, pues de ella dependía el buen funcionamiento de nuestro proyecto, ya que para nuestro alumnado es habitual que sea el docente el que lleve las riendas y que tome todas las decisiones que afectan a las distintas asignaturas en la Universidad, y acciones educativas que rompan con esta normalización de la educación deben estar muy bien planificadas para que pueda llevarse a la práctica de manera satisfactoria.

Con el objetivo de que fuese el alumnado desde el principio el protagonista de todas las fases del proyecto, nos limitamos a exponer la Guía Docente de la Asignatura publicada en el Programa de Ordenación Académica de la Universidad de Málaga, donde se establecen los contenidos y competencias de la asignatura. A continuación les expusimos la temática que íbamos a abordar a través del arte: el acoso escolar, y que nuestro trabajo iba a formar parte de un proyecto de coordinación del Área de Educación Plástica y Visual de la Universidad de Málaga.

Posteriormente, se indicó a los alumnos/as que íbamos a trabajar de manera colaborativa y llegamos a un primer acuerdo: todas las decisiones se iban a aprobar en asamblea por consenso, es decir el sistema de votaciones y mayorías no tendría cabida en nuestra asignatura.

Para finalizar realizamos una asamblea, donde todos los alumnos/as que quisieron participar argumentaron sus propuestas, llegando a la conclusión de que la técnica artística que íbamos a elegir para abordar el acoso escolar sería el graffiti y el Arte Urbano.

FASE 2: INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN

En la siguiente fase, se establecieron pequeños grupos para facilitar la investigación sobre el graffiti y el Arte Urbano. Los grupos fueron confeccionados por los propios alumnos, sin ningún criterio previo, pues la configuración de los mismos también sería un apartado a evaluar al término del proyecto.

Se establecieron 10 grupos y cada uno eligió la tipología de presentación.

En el siguiente cuadro exponemos los agrupamientos para facilitar al lector su comprensión.

Tabla 1: Grupos, Componente, Temas y exposición

Grupo	Tema	Presentación
1	Origen y variantes	Exposición oral y Prezi
2	Historia	Exposición oral y PowerPoint
3	Géneros o estilos	Exposición oral y Póster Científico
4	El graffiti en Estados Unidos	Exposición mediante video y documentales
5	El graffiti en Europa	Exposición oral y Powerpoint
6	El graffiti en España	Prezi
7	El graffiti y/o el Arte Urbano	Exposición oral y PowerPoint
8	El graffiti en el cine	Exposición oral y cortes de películas
9	El graffiti y la música	Exposición oral, Ipad y guitarra
10	El graffiti y la educación	Prezi

FASE 3. ELECCIÓN DE LA TÉCNICA ESPECÍFICA DE GRAFFITI

Tras las presentaciones de la investigación, se abordó un nuevo debate en asamblea: deberíamos elegir una técnica común para la elaboración de nuestros graffitis.

En el aula se plantearon la elección de las técnicas, investigadas previamente, de la aerografía, el stencil, el sticker bombing y el estilo libre, y como en anteriores ocasiones, evitamos la votación y logramos llegar a un consenso, resultando elegida la técnica del *Stencil*.

En nuestra opinión, la elección del estarcido (Stencil es la terminología utilizada en el arte urbano y el graffiti) se debió a la facilidad y rapidez en su ejecución, no siendo necesario tener una gran experiencia previa para lograr resultados artísticos óptimos.

FASE 4. TALLERES

SECUENCIACIÓN TEMPORAL Y CONTEXTO:

Los talleres ocuparon cuatro sesiones de tres horas cada una y fueron realizados en el Aula 2.20. Tras el proceso, expusimos los resultados en el muro del pasillo de la zona donde se ubica el Área de Expresión Plástica y Visual en la Universidad de Málaga.

RECURSOS MATERIALES

Pintura en spray, boquillas, mascarillas, guantes, fotografías, cuchillas, acetato transparente, cartones, cartón pluma y rotuladores permanentes.

RECURSOS PERSONALES

Docentes universitarios del Área de Expresión Plástica y Visual (UMA), 74 alumnos de la asignatura Educación en Artes Plásticas y Visual (GRUPO D) del grado de Magisterio en Educación Primaria y la especialista en pintura mural y graffiti Nazaret Urdiales.

Nos gustaría empezar justificando que la presencia de una artista plástica en el aula fuera del ámbito universitario es debido a nuestra experiencia en Comunidades de Aprendizaje, donde la presencia de un profesional ajeno a la docencia suele ser recibida por el alumnado con una amplia motivación, además de cumplir con una función integradora y servir de vínculo entre los centros educativos y su alumnado con el contexto [comunidades de aprendizaje] (s.f.).

Bajo este postulado, para la realización de nuestros talleres invitamos a la artista Nazaret Urdiales, que como indicamos anteriormente se ha especializado en pintura mural y graffiti y que cuenta con una amplia experiencia en acciones similares, entre las que cabe destacar un proyecto singular en un colegio de Málaga con alumnos en riesgo de exclusión social [se puede localizar el perfil de facebook de StrokeArtJuveni] (s.f.)

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

Al comienzo del taller, Nazaret compartió su trabajo y nos mostró varias de las plantillas de acetato que utiliza para sus trabajos.

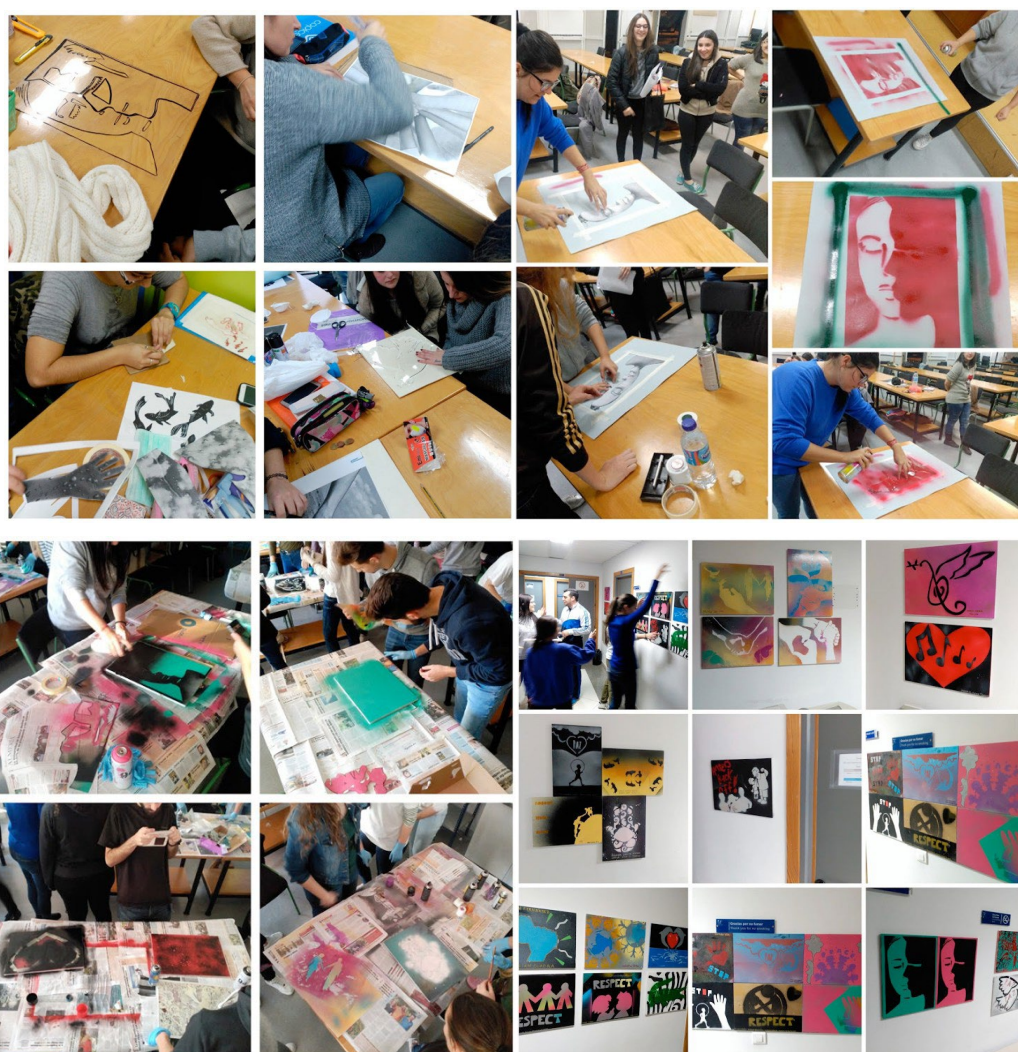
En una segunda fase del taller, el alumnado practicó junto con la artista la técnica de pintura en spray, utilizando como soporte cartulinas en A-3.



En la siguiente sesión, cada grupo seleccionó y preparó las fotografías que sirvieron de base para la realización de las plantillas.

Tras la elaboración de las mismas, en la siguiente sesión, los alumnos/as practicaron con la pintura en spray sobre diferentes soportes, utilizando los recursos expresivos que Nazaret había compartido previamente en clase. El principal objetivo era utilizar las plantillas para un mejor uso de las mismas en la intervención final.

En la última sesión, el alumnado utilizó los espráis para pintar sobre cartón pluma en tamaño A-2 como soporte y, tras su secado, prepararon una exposición temporal en la zona donde se ubica el Área de Expresión de las Artes Plásticas en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.



EVALUACIÓN

El proyecto fue evaluado a través de un análisis grupal de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO), pues buscábamos la implicación de nuestro alumnado en todo el proceso.

Además, realizamos diez entrevistas a los diferentes agrupamientos de la asignatura y un nuevo cuestionario individual, integrado en una plataforma online, que sirvió para contrastar los datos con el que realizamos antes de comenzar el proyecto.

Finalmente, los seis docentes implicados en el proyecto de coordinación del Área de Expresión Plástica realizamos una sesión de evaluación que sirvió para detectar las dificultades en la implementación de cada uno de nuestros proyectos y que ha servido para detectar los aciertos y dificultades para una segunda fase del proyecto.

RESULTADOS

A modo de conclusión ofrecemos el resumen del análisis grupal, las entrevistas y el cuestionario:

- **Se ha registrado un cambio de la percepción e interés por la asignatura en un 97% del alumnado.**
- **Una mayor motivación, favorecida a través de la emoción y creatividad en los procesos de aprendizaje.**
- **Propiciado una amplia profundización sobre el conocimiento del arte y artistas.**
- **Reconocido el arte como una herramienta metodológica con la que se puede abordar cualquier temática y área curricular de la Educación Primaria.**
- **Desarrollado una cultura de trabajo cooperativo.**
- **Fomentado el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera autónoma.**
- **Propiciado una mayor sensibilización sobre el acoso escolar.**
- **Reconocido la empatía y el respeto entre iguales como ejes vertebradores en contextos educativos.**

CONCLUSIONES

Podemos afirmar que el proyecto ha cumplido con el objetivo principal planteado, pues los resultados que hemos obtenido, ponen de manifiesto que la intervención y contacto directo con el arte tiene la capacidad de motivar y transformar la percepción que el alumnado universitario de los grados de magisterio tienen sobre las asignaturas de expresión plástica, además de favorecer el aprendizaje autónomo y colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

Akoschy (1998). El lenguaje musical en la educación infantil. Eufonía nº 11. Barcelona : Grao.

Arnheim, R. (1980). Arte y percepción visual. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre educación artística. Barcelona: Paidós. Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

Estrada, E. (1991). Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños. Zaragoza: Mira.

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós. Hernández, F. (2007). Espigador@s de la cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Hernández, H. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

Lobato, A. (22 febrero 2017). Proyecto Dialogarte, 7 arts. Recuperado de <http://proyectosevenarts.blogspot.com.es/p/blog-page.html>.

**HUELLA ARTÍSTICA EN FUTUROS DOCENTES;
UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN EL AULA.**

M^a Victoria Márquez Casero
Universidad de Málaga (España)
victoriamarquez@uma.es

Simón Sánchez Fernández
Universidad de Málaga (España)
simon@uma.es

1. FUNDAMENTACIÓN

Las nuevas líneas pedagógicas de los Centros Educativos miran hacia una metodología innovadora en las que predomine un cambio de roles en el proceso educativo llevado a cabo en las aulas.

En el ámbito universitario debemos tener presente que estamos formando a futuros profesionales que serán quienes, tomando como referencia su propia experiencia, así como los conocimientos adquiridos, implanten una u otra metodología en sus aulas.

No podemos caer en el error de trabajar con el alumnado únicamente con enfoques metodológicos tradicionales. Está comprobado que, al trabajar con metodologías activas, se percibe en el alumnado un cambio de actitud y aptitud. Las metodologías innovadoras y activas aplicadas a la Educación Artística, sirven de vehículo generador de expresión y de formación, siempre que estén cimentadas en propuestas tanto estéticas como conceptuales.

En este replanteamiento la importancia de la actitud de escucha del educador sirve de base para construir con los alumnos/as experiencias sustantivas de aprendizaje. Una experiencia sustantiva es la que no tiene un único recorrido, permite desarrollar una actitud investigadora y ayuda a los estudiantes a dar sentido a sus vidas (aprender de ellos mismos) y a las situaciones del mundo que les rodea (Hernández, 2000, p.40).

Tanto la educación como los alumnos/as actuales manifiestan unas nuevas necesidades acordes con la sociedad actual. Si nos marcamos como objetivo potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias, estamos demandando la puesta en práctica de metodologías activas y contextualizadas. El hecho de generar aprendizajes transferibles y duraderos, precisa de metodologías que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales.

Cuando a las personas nos interesa algo, independientemente de la dificultad que conlleve, lo conseguimos. Por lo tanto, no se trata de la dificultad que presente el quehacer, sino de que el alumnado esté más o menos motivado y de su implicación e interés hacia una tarea u otra. (Pérez, 2012).

Los profesionales de la Educación, como nos indican Tójar y Matas (2005), debemos ser conscientes de que toda experiencia educativa innovadora nos aporta nuevas dimensiones profesionales y que, al mismo tiempo, nos sirve de motor de cambio, nos reclama una nueva forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. "Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer prosperar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestras prácticas a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica" (Stenhouse, 1984, p. 285).

Estos cambios, implican igualmente cambios radicales en los procesos cognitivos del ser humano, en las prácticas sociales y como consecuencia en la organización del conocimiento. Es preciso que el alumnado interiorice y vivencie dichas experiencias para poder transmitir las cuando lleguen a impartir docencia en cualquier etapa educativa.

Otro aspecto a tener presente es la **educación artística no formal**, cada vez más presente en España. Me refiero especialmente a la que tiene lugar en los museos como espacio de aprendizaje artístico. Así como los distintos Organismos, Centros culturales. Estos generan oportunidades para la calidad de la comunidad y para un aprendizaje permanente. Como bien indica Torres (2001), la educación es una necesidad y una tarea de todos. En este sentido se le planteó a las alumnas la participación en la II Bienal de Arte y Escuela, desde dentro de la asignatura, como artistas y desde fuera como asistentes a nivel personal.

En este sentido, aunque existan iniciativas individuales que tienen lugar en los tiempos de ocio, consideramos necesario fomentar la colaboración museo y distintas entidades no formales, para facilitar los procesos artísticos.

Tomando como base lo indicado, desde la asignatura de Talleres de Artes Visuales: Procedimientos y Recursos. En la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. El alumnado de 3º curso del grado de Educación Infantil, se integra en el arte como artistas y como futuros docentes. Se parte del desarrollo artístico personal, tanto de los contenidos teóricos necesarios para llegar a comprender el proceso práctico llevado a cabo, como de la práctica de los mismos fomentando la importancia del arte en la educación, la libre expresión y el trabajo cooperativo.

2. EXPERIENCIA ARTÍSTICA EDUCATIVA

2.1 OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EDUCATIVA

Partiendo de estas premisas, se puede apreciar un trabajo cuyo objetivo prioritario ha sido profundizar en las experiencias artísticas del alumnado, ante un proceso educativo centrado en la vivencia y fortalecimiento del aprendizaje autónomo y de los procesos creativos, en el alumnado como principal protagonista; y como bien nos indican J.Beuyss, V.Lownfeld y N. Robinson, (citado por Eisner, 2005) **en la importancia del proceso creativo del alumno/a, más que en el producto final que éste genera**. Empleando metodologías heurísticas activas, que desarrollen la competencia artística y con ella la sensibilidad artística, tanto del alumnado como del profesorado.

Así mismo, se pretende que el alumnado visualice el enfoque práctico y didáctico de dicha experiencia reflejándolo en una propuesta de intervención docente acorde con lo tratado y vivenciado.

2.1.1 OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA:

- **Fomentar el espíritu creativo en el alumnado universitario**
- **Fomentar la importancia del arte en la Educación.**
- **Fomentar el trabajo cooperativo**
- **Fomentar la libre expresión.**

2.2 PARTICIPANTES

La presente experiencia se ha llevado a cabo con el grupo de 20 alumnas cuando cursaban la asignatura optativa “Taller de Artes Visuales: Procedimientos y Recursos” de 3º curso del grado de Educación Infantil.

Como recoge la guía docente de dicha asignatura: La asignatura se ubica dentro del módulo M010: MÚSICA, EXPRESIÓN PLÁSTICA Y CORPORAL y hace referencia a la materia: 1205 TALLER DE ARTES VISUALES: PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS. perteneciente a dicho módulo. Por ello cuenta con los contenidos, competencias, actividades formativas y de evaluación que se describen en el apartado de la memoria verifica que hacen referencia a dicho módulo y materia.

2.3 METODOLOGÍA

Como en toda metodología activa, nos centramos en la interacción plena del alumnado, tanto en el propio desarrollo del aprendizaje, como en la interacción social en la que se produce, así como en la aplicación de conocimientos nuevos a los ya adquiridos y viceversa; realizando un aprendizaje activo y significativo.

La base principal para que una metodología funcione, es mantener continuamente la motivación del alumnado. La motivación es la base de todo aprendizaje. Crear deseo por el trabajo en el alumno/a es fundamental para que se produzca un aprendizaje significativo, como dice Platón “la educación es enseñar a desear lo deseable” (en Marina, 2011, p.22). El alumnado adquirirá con mayor facilidad del conocimiento cuando el proceso está basado en un ámbito rico, en experiencias positivas. Con la presente experiencia nos hemos asegurado una motivación tanto intrínseca como extrínseca.

Tratando aspectos de gran relevancia para el desarrollo integral de la persona, como individuo y como ser social, que son importantes para el bienestar del ser social como son: la autoestima, autonomía, solidaridad y el respeto. Reforzando en todo momento la creatividad. Como nos indica Lobato “La escuela debe llegar a ser ocasión para el desarrollo del pensamiento crítico, la experiencia de grupo, la definición de la propia identidad, la reflexión y experimentación de valores como la democracia, la participación, la solidaridad, etc.” (1998, p.11).

2.4 DESARROLLO EXPERIENCIA EDUCATIVA

La presente comunicación, como ya se ha indicado, versa sobre la experiencia realizada en la asignatura de Taller de Artes Visuales: Procedimientos y Recursos con el alumnado de 3º curso del grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

La experiencia se focalizó en tres bloques de trabajo. Por una parte, la realización de obras individuales destinadas a una exposición colectiva realizada en la sala de exposiciones de la Facultad de Ciencias de la Educación del 27 de mayo al 17 de junio de 2016. Por otra se vivenció

una gran experiencia, la realización de una obra colectiva en gran formato y la participación con la misma en la II Bienal de Arte y escuela en la Axarquía de Torre del Mar en Málaga del 13 al 27 de mayo de 2016, con su correspondiente proceso en clase y visita. Y se llevó a cabo un diseño y aplicación didáctica de lo trabajado.

En cada bloque trabajado, como en todo proyecto educativo, podemos distinguir tres fases.

1º Exposición “Talleres de artes plásticas: procedimientos y recursos” en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Ciencias de la Educación. Del 27 de Mayo al 17 de Junio de 2016

A - ACTIVIDAD MOTIVADORA

1º Planteamiento del proyecto

1. Actividad Motivadora: participación en la Exposición.

Se les planteó el trabajar la parte individual de la experimentación de técnicas focalizadas a la exposición colectiva, con todo lo que dicho proceso conlleva, planificación, estudio y distribución del lugar, ejecución de las obras, montaje y desmontaje.

B - DESARROLLO

B.1. Trabajo individual

1. Explicación y experimentación de técnicas artísticas
2. Realización de bocetos individuales por bloques tratados
3. Realización de una o varias obras finales por cada bloque
4. Explicación y Análisis de los trabajos individuales (Técnica, temática...)
5. Elaboración del cartel anunciador de la exposición Dentro del bloque de las técnicas audiovisuales se les planteó un concurso de carteles cuyo finalista sería el cartel anunciador de la exposición y el que representaría al grupo. La elección del mismo corrió a cargo de las propias alumnas.



Cartel seleccionado

En el cartel se aprecia como la alumna diseñadora del mismo ha unificado en este los dos proyectos al tomar como imagen el cuadro realizado para la exposición de la Bienal de Arte y Escuela.

B.1. Trabajo Cooperativo

6. Montaje de exposición
7. Distribución de carteles

C - DIFUSIÓN

8. Exposición en clase, explicación de la obra, (Técnica, temática...) y comentario de las mismas: Evaluación
9. Participación en la Exposición Colectiva

2º Participación en la II Bienal de Arte y Escuela de la Axarquía de Torre del Mar (Málaga) del 31 al 27 de mayo de 2016 con una obra colectiva

A - ACTIVIDAD MOTIVADORA

1º Planteamiento del proyecto

1. Actividad Motivadora: participación en la II Bienal de Arte y Escuela de la Axarquía (Málaga). Se inició con una presentación de la I Bienal de Arte y Escuela. Esta les sirvió para orientarse y poder decidir si se participaba o no en las mismas.
2. Tras la aceptación por parte del grupo de la participación en la Bienal, se procedió a decidir cómo y con qué se participaba, así como la elección de la temática tratada.



Cartel anunciador de la II Bienal

Tras el diálogo planteado decidieron denominarla “La huella”. Con esta obra querían dejar patente, con sus huellas, la importancia que tienen los futuros docentes como precursores del arte en los Centros Educativos.

B - DESARROLLO

B.1. Trabajo individual

3. Realización de bocetos individuales. Temática: La huella
4. Explicación y Análisis de los trabajos individuales (Técnica, temática...)

B.1. Trabajo Cooperativo

5. Creación de un boceto grupal

Tras la explicación de los bocetos individuales, se procedió al diseño del boceto grupal que daría forma a la obra final. En consenso se seleccionaron los aspectos que consideraron oportuno para reflejar el mensaje que deseaban transmitir. Situaron a una mujer en el centro como representación de todas. De esta parten sus propias huellas, tanto de pies como de manos, marcando los distintos caminos que seguirían tras finalizar la carrera. Reflejaron igualmente las huellas infantiles que son las que llenaban su interior y las motivaban para continuar en dicho camino.

6. Resolución Plástica cooperativa.

Se realizó en gran formato 4.50 x 2.20 mts. Acrílico sobre lienzo.

C - DIFUSIÓN

7. Exposición en clase y comentario de las mismas: Evaluación

8. Participación en la II Bienal Internacional de Arte y Escuela de la Axarquía (Málaga)

3º Se llevó a cabo un diseño y aplicación didáctica de lo trabajado.

En pequeño grupo diseñaron y expusieron una intervención docente centrada en la aplicación didáctica de las distintas técnicas tratadas; en el arte.

2.5 RESULTADOS

Finalizada la asignatura, se procedió a la evaluación de la misma, cumplimentaron un cuestionario virtual y anónimo. Se muestran una síntesis de las respuestas obtenidas en los mismos. Teniendo presente que son las propias alumnas las que emiten las respuestas, estas hablan por sí solas de los resultados obtenidos en dicha práctica educativa.

Dentro de las fortalezas:

- Lo que más me ha gustado es que la asignatura en todo momento ha sido flexible, en la que se ha modificado y eliminado materia y se ha incorporado otras, como la realización de la obra para la bienal. Asimismo, en todo momento se ha respetado las decisiones de los alumnos y la profesora ha sabido cómo trabajar con nosotras. Del mismo modo nos otorga la oportunidad de que creamos obras según nuestros intereses, deseos, nivel, etc. donde en todo momento contamos con la ayuda de la profesora.
- Una de las cosas que más me ha gustado y beneficiado ha sido la retroalimentación en cuanto a los ensayos y la oportunidad de resolver dudas que venía arrastro. Ha sido una oportunidad. El trato tan personal e individual en una institución tan poco cercana como es la universidad. Creo que si no nos corrigen lo que hacemos mal nunca llegaremos a aprender verdaderamente, de nada sirve un numero en un expediente si no se que he hecho mal y que bien.
- Volver a entrar en contacto con técnicas plásticas
- Lo que más me ha gustado ha sido la libertad que se nos ha dado para realizar los dibujos del blog y las obras finales, porque gracias a ellos he podido dejar volar mi creatividad y mi imaginación.
- Lo que más me ha gustado ha sido el enfoque tan práctico que se le ha dado a la asignatura. La oportunidad que hemos tenido de realizar obras individuales y una gran proyección grupal que además ha sido expuesta en la II Bienal.

- Educar mi mano y así poder crear arte a través del conocimiento de varias técnicas, ya que he sentido que he superado un nuevo obstáculo que siempre había estado pendiente en mi vida
- Me ha gustado mucho realizar actividades individuales como son los bocetos que hemos aprendido a través de las diversas técnicas. También a ver expuesto en la facultad, y sobre todo trabajar en grupo. La asignatura nos ha servido mucho para conocernos, para saber lo que queremos aprender, ya que hemos fomentado un clima de trabajo muy bueno.
- A lo largo del curso, podría destacar la creación de una obra grupal para la Bienal, porque fueron unos instantes donde todos y todas teníamos protagonismo, además de experimentar el arte, así como el aprendizaje cooperativo en primera persona. Asimismo, me ha encantado la idea de exponer las obras en la facultad porque considero que es una excelente y pragmática estrategia para acercar y motivar a los niños y niñas en el descubrimiento de las diferentes técnicas artísticas.
- El realizar una obra común con las ideas de cada una de nosotras y uniéndolas en una sola
- Muy buen ambiente y muy amena

Dentro de las debilidades:

- En este apartado la gran mayoría se declinan a la falta de tiempo, "Es muy corta" "las horas lectivas de la asignatura se quedaban corta para los contenidos", etc

El hecho de que lo que menos haya gustado es el no poder trabajar más, querer poner más horas, el que se les haya quedado corto el cuatrimestre, es un aspecto bastante positivo es a tener presente.

En cuanto a la calificación cualitativa de la asignatura se puede sintetizar:

- Esta asignatura ha proporcionado que aprendamos a dejar volar nuestra creatividad, tanto que se nos pide que llevemos a cabo en el aula de infantil, en estos tres cursos, esta ha sido la única que nos lo ha permitido. Donde hemos aprendido valores como el trabajo en equipo, el compañerismo, valorando a la clase como grupo, donde siempre se ha fomentado el compañerismo y nunca la competitividad.
- Es una asignatura útil profesionalmente pero también a nivel personal.
- Ejemplos visuales muy acertados para dar ideas de las técnicas. Aportaciones muy interesantes para la labor docente sobre la creatividad y las artes plásticas en el aula de infantil.
- Me ha gustado mucho esta asignatura, la organización y el desarrollo de la misma. Creo que los contenidos impartidos resultan de gran interés para el alumnado y las actividades propuestas también, además, contribuyen a la consecución de los objeti-

vos establecidos, ya que mediante las actividades y ejercicios prácticos hemos podido asimilar los contenidos aprendidos y las técnicas, además de poder exteriorizar nuestras ideas, sentimientos, conocimientos, etc.

- Es una asignatura favorecedora para la formación como docente. Además, es muy amena.
- Es una asignatura que permite sacarle partido a todo lo que nos rodea, ya sea material o abstracto. Además, permite exteriorizar emociones e intereses, desarrollar la creatividad y resulta muy motivadora.
- Considero que la asignatura es interesante y adecuada para mi formación como futura docente, y he de confesar que me alegro de haberla seleccionado como optativa
- Ha sido una asignatura fundamental que me ha hecho crecer tanto personal como profesionalmente. Una de las pocas que realmente me ha permitido expresar mis emociones, dudas, inquietudes e interés a través del dibujo. Asimismo, me ha permitido descubrir técnicas realmente pragmáticas y aplicables a un aula de infantil, unido a un mejor manejo de recursos plásticos.
- Desde mi punto de vista, la asignatura ha superado las expectativas que tenía al comenzarla. He aprendido muchas cosas que sé con certeza que las llevaré a cabo en mi aula de infantil. También la importancia del arte desde edades tempranas para un mayor desarrollo en su crecimiento.

3. CONCLUSIONES

Tras lo experimentado y formulado por el propio alumnado, se puede manifestar que el uso de metodologías activas, implica trabajar en el aula tanto los aspectos puramente plásticos que intervienen en la experiencia artística, como los componentes cognitivos y metacognitivos que la caracterizan.

“Al contrario de lo que es vox pópuli, las artes precisan de un punto de vista intelectual, no son simples actividades realizadas con las manos, no son actividades solo emotivas sino también reflexivas. (Eisner, 2004) Las artes son muy importantes para el desarrollo del pensamiento, en educación, ayudan a desarrollar aspectos complejos de la mente, suscitando los talentos individuales. Como indica Susanne Langer en “Philosophy in a New Key” existe una conexión entre la mente y el sistema sensorial “*Toda sensibilidad lleva el sello de la mentalidad*” (Márquez y Raigal, 2012, p. 3).

Como indica Acaso (2009), hay que reivindicar las enseñanzas de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto y con los procesos mentales, no podemos limitarla a los procesos manuales, hay que enseñar a ver y a hacer con la cabeza.

Los docentes no debemos quedarnos sentados, hay que renovarse y adaptar las metodologías a la sociedad en la que estamos viviendo. No debemos conformarnos con la ejecución de una educación artística centrada únicamente en la enseñanza y al aprendizaje de técnicas pictóricas o escultóricas, ni limitarnos a memorización de datos bibliográficos de autores o de obras. (Gadner, 1994)

En definitiva, podemos concluir indicando:

- Que una vez más se confirma que, con la motivación y el clima adecuado, los alumnos/as son capaces de hacer lo imposible. Y que la Educación Artística, es un medio privilegiado, es un vehículo imprescindible en la educación del ser humano. Debemos ser conscientes de sus posibilidades y cualidades para motivar y cambiar las actitudes de muchos alumnos/as, reconduciéndolos a un desarrollo integral y positivo de su personalidad, a un buen desarrollo personal y social

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: La Catarata.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós Ibérica
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar* 26. (p.39-51)
- Lobato Fraile, C. (1998): El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Servicio Editorial Universidad del País Vasco. p.11
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marina, J.A. (2011)*Los secretos de la motivación*. Ariel. Madrid.
- Márquez, M. V., & Raigal, F. (2012). Distintas formas de expresión: Individual y cooperativa. Presentado en Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia, Jaén: COLBBAA.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3a). Madrid: Morata.
- Tojar, J. C., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 529-551.

- Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Recuperado de: http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN NIÑOS CON RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Isabel Guerrero Torreño
Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla.
iguerrerotorreo@gmail.com

ANTECEDENTES

La comunicación que se presenta, resume las conclusiones desarrolladas a propósito de un TFG¹, y parte de una preocupación por la relación entre conservación del patrimonio y educación, destacando la importancia que reside en la identificación y conocimiento de pertenencia del patrimonio como claves para conservarlo. Por otro lado, se hace una reflexión de cómo puede ser utilizado como herramienta para trabajar aspectos de carácter social en función de las necesidades que presentan los diferentes colectivos que forman la sociedad, fomentando así una idiosincrasia patrimonial.

OBJETIVOS

Los objetivos marcados en este trabajo pretenden ante todo reconocer el papel del patrimonio en los programas formativos y el acercamiento a la realidad de un colectivo. Para ello se persiguen unos objetivos generales:

- Analizar los contenidos en los programas nacionales acerca del Patrimonio en relación a la educación, propuestas, leyes y organismos oficiales que abordan el acercamiento del patrimonio a los niños.
- Revisar los conceptos patrimonio y conservación para marcar relaciones con educación.
- Buscar nuevas propuestas de emprendimiento relacionadas con la formación.

Y uno específico que se basa en la elaboración de un trabajo de campo que se realiza en un entorno escogido por servir de referencia a la hora de evaluar los colectivos de exclusión social, éste se encuentra en la Barriada Brigadas Internacionales de Utrera.

MÉTODO Y PARTICIPANTES

La metodología aplicada, partió de los conocimientos adquiridos en el Grado Conservación Restauración de Bienes Culturales, haciendo especial incidencia en algunas materias concretas. Para desarrollar esta experiencia se ha consultado una bibliografía específica, destacando especialmente las publicaciones de Olaia Fontal Merillas, profesora que ha llevado dos líneas de investigación, una sobre educación patrimonial para colectivos específicos y otra sobre didáctica del arte actual.

A través de la asistencia al *V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* celebrado en Huelva (2015), pudimos compartir experiencias para comenzar a trabajar en esta línea.

1 Guerrero Torreño, Isabel (2015) "La educación patrimonial como herramienta para la conservación. Análisis de caso en entorno con niños en riesgo de exclusión social" en *TFG-TFM 2015*. Sevilla: Facultad de BBAA, Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-16326-72-3. (Trabajo Fin de Grado calificado con sobresaliente 10, tutorizado por la Dra. María Arjonilla Álvarez.)

Para la elaboración de este trabajo ha sido necesaria la realización de entrevistas a distintos especialistas del sector, como Juan Luis Ravé² o Consolación Guerrero³, y la toma de contacto con la red Museos + Sociales, con asociaciones como *Acción C*, empresas dinamizadoras de patrimonio como *Zartmo*, y por supuesto entrevistas a profesores, padres y alumnos para conocer de primera mano qué educación patrimonial es la que tienen a su alcance.

Como primer proceso se ha hecho una incursión en un colectivo donde se percibe una laguna en este sentido, con objeto de impregnarnos de su cultura para conocer cuál es su patrimonio, qué valor le dan y el conocimiento que tienen al respecto.

No podemos dejar de incluir en el aspecto metodológico, la importancia de la relación directa con los niños del barrio, a través de charlas en la puerta de los bloques o sentados en las escaleras comunitarias para conocer sus experiencias e inquietudes, sin duda ellos fueron la principal fuente de información.

Existe la idea de que la educación y formación no es relevante en su forma de vida, poniendo en duda el valor de los conocimientos académicos. En el momento de hablar de patrimonio, arte o monumentos, los mayores intentan de evadir las conversaciones, y los más pequeños preguntan si los voy a llevar a algún sitio de excursión, qué cuánto cuesta y por qué a ellos, mirando con cara de incredulidad, en otros casos se quedan bloqueados y no saben dar ninguna respuesta, saliendo del apuro con la frase “yo que sé” y gesto de chulería. El desgano por participar con el resto de la sociedad dificulta poder ahondar e incluso alargar la conversación más de cinco minutos seguidos, es más fácil sacar conclusiones por la observación y la expresión corporal que por la comunicación verbal.

DESARROLLO Y CONCLUSIONES

En primer lugar, es inevitable hacer hincapié en que el Patrimonio es una herramienta formativa perfecta, ya que ayuda a conocer la historia, tradiciones, modos de producción, naturaleza y apropiarse de elementos que integran la identidad social. Pero también es útil para conocer la diversidad cultural y comprender a través de él la variedad social de nuestro mundo. No podemos olvidar que la cultura es identidad, por lo tanto, orgullo para un pueblo, por lo que jamás debe ser entendida como una forma de riqueza material, sino nexo de unión entre pueblos (Borrega, 2009, p. 3).

No es menor la aportación que la educación realiza a favor del patrimonio, es una de las mejores estrategias para la conservación preventiva, ya que el conocimiento y su valoración incentiva a apreciar y proteger (Muñoz, 2011, p. 9). El patrimonio debe ser transmitido a generaciones futuras, para que lleguen a ser parte de una sociedad conocedora de sus derechos y obligaciones deben ser formadas desde la infancia. El desconocimiento impide desarrollar la

2 Coordinador del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla

3 Licenciada en Pedagogía

pertenencia e identidad, impide comparar el patrimonio con el vecino y respetar el de los demás e imposibilita evocar emociones a través de ese patrimonio. Como dijo Cicerón: “Ignorar lo que ocurrió antes de que tú nacieras es seguir siendo un niño para siempre” (Cicerón: 122).

El patrimonio también es protagonista en los discursos políticos utilizándose como moneda de cambio para sus promociones. Vivimos en el mundo de la globalización donde se tiende a homogeneizar los símbolos y modos de vida, es ahí donde el patrimonio juega un papel diferenciador, y paradójicamente, este mundo que se globaliza compite entre territorios con proyectos culturales diferenciadores. Como ejemplo de ello, podemos citar la elaboración de un vídeo viral donde se usa el orgullo de nuestro patrimonio como enganche, en el que retrata la idiosincrasia local usando términos lingüísticos propios de la zona:

www.youtube.com/watch?v=jJNcXGbh090⁴

En base a esta importancia, cada vez se están realizando más actividades en los centros escolares donde incluyen el concepto de patrimonio a través de actividades lúdicas, como son las visitas, quedando reflejado como un valor a transmitir, pero no como un contenido específico en un área determinada. Se aprecia una modificación con respecto a unos años, pasando de un ambiente elitista a formar parte de la educación reglada, algo que antes no estaba tipificado. Esto no exime a la educación en el ámbito familiar, ya que la formal es complementaria, concluyendo que, si no hay referentes, el interés por el conocimiento del patrimonio disminuye.

Aunque los conceptos y el lugar del Patrimonio en la educación reglada aún no estén bien definidos, si existe un compromiso por parte de las instituciones públicas que elaboran proyectos para su protección y difusión, donde se aboga por la diversidad y el respeto intercultural a través de su conocimiento.

La iniciativa privada desde los museos y empresas dinamizadoras vinculan el patrimonio con la educación a través de actividades divulgativas y didácticas, convirtiéndose en cómplices de la educación reglada, donde surge la importancia de la presencia de un experto en el ámbito patrimonial, profesional reclamado a partir del auge de la incorporación del patrimonio en la educación, como se puede comprobar en el manifiesto *Petición de Florencia*⁵ (2009) o en el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (IPCE, 2013), donde se establece como líneas prioritarias de actuación los programas de investigación en educación patrimonial, innovación en didáctica de patrimonio y la formación de educadores, gestores y otros agentes culturales.

4 Agencia Maruja Limón [AgenciaMarujaLimón]. (2015, mayo 04) Utrera está en ti [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jJNcXGbh090>

5 Este manifiesto pretende “concienciar a las élites políticas, a los futuros eurodiputados y a la opinión pública” sobre la “importancia de que exista una enseñanza de la historia del arte en la educación primaria y secundaria en todos los países de Europa con el fin de mejorar la formación de los ciudadanos europeos del futuro”.

Tras este breve estado de la cuestión, nos centramos en el colectivo objeto del estudio de campo para conocer qué nivel de educación patrimonial están recibiendo desde la escuela y la implicación de las familias, concretamos en el Barrio Brigadas Internacionales de Utrera (Sevilla) donde habitan personas en riesgo de exclusión social.

Para ello se realizó en primer lugar una comparativa entre los diferentes colegios del barrio, según los distritos, para conocer la accesibilidad que tienen los niños al patrimonio y el contexto de los diferentes niveles socioculturales.

Por un lado, encontramos la iniciativa de Escuela-Museo del Instituto José María Infantes, como consecuencia de las inquietudes de un profesorado que se plantea la educación de una forma distinta. El arte es el núcleo de la actividad docente, los alumnos han realizado reproducciones de obras por todo el centro, llegándose incluso a cambiar el nombre de las aulas, por ejemplo, en la zona llamada *El mundo visto desde la locura* se encuentra el aula Van Gogh y otra conocida como Gauguin, en *A la sombra del que manda* la de Tiziano, en *Obsesión por el cuerpo* la reproducción a escala de la *Capilla Sixtina*.

En el distrito Brigadas Internacionales si hablamos de formación formal, no formal e informal, hablamos de lo mismo, un círculo que se retroalimenta. La mayoría de los residentes son de etnia gitana, y el que no lo es se comporta como tal, debido a esa idiosincrasia social, al adaptarte al lugar donde vives. Destaca la importancia de lo autóctono, si en el caso anterior apreciamos el patrimonio material, aquí cobra protagonismo el inmaterial, el máximo orgullo es pasar de generación en generación sus costumbres, pertenecer a su familia y ser reconocidos por el apodo familiar. Pero si hay algo que resalta es el flamenco, sea por pena o por alegría, siempre el flamenco y cuando llegan al colegio se les vuelve a incentivar con lo que ya conocen, no hay ambición por el conocimiento, no se les educa en la diversidad, no tienen ni idea de la existencia de los bienes culturales, es más, una de las respuestas de los niños entrevistados cuando se les pregunta qué obra de arte le gustaría ver, su inocente respuesta fue: “ver un caballo corriendo”.

Tras hacer un breve acercamiento tanto a nivel nacional como local del papel que juega el patrimonio en la educación y los recursos que se ofrecen, se encuentran grandes lagunas en el ámbito de niños en riesgo de exclusión social. Al establecer contacto con los 22 museos que forman la red cultural del plan *Museos + Sociales*, se pueden observar como son pocas las instituciones que se encargan de desarrollar programas que acerquen el patrimonio a este colectivo. Laura Delgado en el Museo Cerralbo, trabaja en este sentido mediante el taller *Interviene (en) el Cerralbo*, el Museo Nacional de Escultura organiza talleres desde la visión contemporánea *CalleMuseo*, el Museo del Traje, aunque no planifica ninguna actividad para estos menores nos invita a participar en el taller *Sastrería de sueños* y el Museo Arqueológico de Sevilla visita los hospitales Macarena y Virgen del Rocío con el proyecto *Museo en pijamas* destinado a la planta de oncología infantil. El resto alega no desarrollar ningún proyecto relativo al tema que nos incumbe, a lo que hay que recalcar que es uno de los destinatarios que comprende el plan redactado por el Ministerio de Cultura.

En cuanto al barrio de Utrera, objeto de estudio, es palpable la falta de conocimiento sobre patrimonio de los niños, al realizar entrevistas a padres y profesores, en las respuestas se observa como aún se sigue confundiendo el Patrimonio Cultural con las actividades plásticas que se realizan en diferentes asignaturas.

Hay una pérdida de identidad de su propio colectivo, ya que es escasa la transmisión de valores, quedando sólo de forma superficial algunos términos y costumbres. Cuando se les pregunta por sus inquietudes, éstas no están vinculadas con el patrimonio, ya que, debido a su desconocimiento y casi nulo acceso a los bienes culturales, permanecen ajenos a la participación en la vida sociocultural.

Es cierto que no existe una demanda que surja de este sector, pero sí una necesidad sobre la que actuar, es necesario eliminar barreras educacionales que impidan a una parte de la población tener acceso a los bienes culturales, ya que considero que es la mejor forma de conservar nuestro patrimonio y salvaguardar la cohesión del grupo humano, valores y responsabilidades de los que hay que hacer partícipe a toda la sociedad.

En un primer momento, empezaron a surgir ideas sobre experiencias piloto en el colegio, pero al final se ha transformado en las ganas de seguir trabajando en este sentido tras resultados gratificantes como el encuentro después de un año de estas entrevistas con un adolescente con el que tuve largas charlas, me comuniqué emocionado que ha empezado a trabajar y con su primer sueldo ha viajado para ver pinturas de Van Gogh.

Actualmente estoy planeando matricularme en un máster para especializarme como educadora patrimonial y abrir líneas de investigación basándome en la reflexión:

“¿Por qué conservar el patrimonio y para quién?, si la misión del conservador restaurador es salvaguardar el patrimonio cultural para futuras generaciones, ¿qué sucede si esos herederos no están preparados para hacerse cargo de ese legado?”

En conclusión, quiero resaltar que la educación y especialización de profesores es la clave de futuro para la conservación del patrimonio, que solo si se conoce se puede poner en valor y por lo tanto conservar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borrega Reyes Yolanda (2009). *El Patrimonio y su relación con el turismo*, Bolivia: U.M.S.A.

Calaf Masach, Roser y Fontal Merillas, Olaia (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Asturias: Trea

Coma Quintana, Laia y Santacana I Mestre, Joan (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*, Asturias: Trea

Fontal Merillas, Olaia (2011). "El patrimonio en el marco curricular español en Patrimonio Cultural de España", *Patrimonio y educación*, (nº 5), Madrid: IPCE

Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Asturias: Trea

Muñoz Cosme, Alfonso (2011). "Educación y patrimonio en Patrimonio Cultural de España", *Patrimonio y educación*, (nº 5), Madrid: IPCE

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: IPCE

Documentación electrónica:

Museos + Sociales (2015). MECD [en línea], <<http://www.mecd.gob.es/museosmassociales/presentacion.html?jsessionid=E62F192F7FC0F138EFE1452FAC138663>> [16/04/2015]

Agencia Maruja Limón [AgenciaMarujaLimón]. (2015, mayo 04) Utrera está en ti [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jJNcXGbh090>

**ESTUDIO EPISTEMOLÓGICO
DE ARQUETIPOS DE COLOR
EN MANDALAS REALIZADOS
POR JÓVENES Y MAYORES
Y SUS DIFERENCIAS EXPRESIVAS**

**María Méndez-Suárez
Universidad de Extremadura
mariartex@unex.es**

**Matías Hidalgo-Sánchez
Universidad de Extremadura
mhidalgo@unex.es**

**Daniel Patón Domínguez
Universidad de Extremadura
dpaton@unex.es**

**Ignacio Chato Gonzalo
IES Jaranda
ignacio.chato.d@gmail.com**

**Zacarías Calzado-Almodóvar
Universidad de Extremadura
zcalzado@unex.es**

**José Miguel Ortiz Guzmán
IES Llerena
josmigort@gmail.com**

ANTECEDENTES

Los mandalas son representaciones icónicas milenarias procedentes de la cultura budista e hindú y que sirven de apoyo a la meditación. El nombre sánscrito mandala encarna cualquier forma circular o discoide y simboliza el universo (también y especialmente nuestro universo interior) y viene a representar un espacio sagrado, una esencia. La cosmología budista e hindú asemeja la imagen a la estructura del universo plasmada de distintas formas mediante diagramas cósmicos (objetos de meditación) llamados *yantras* (Elbaba, 2012). Pero aunque esta filosofía procede de Oriente existen numerosos autores en Occidente que se han interesado por esta ancestral representación, y probablemente el más conocido sea Carl Gustav Jung, gran estudioso de los mandalas y uno de los padres de la psicología. Utilizó los mandalas en terapias psiquiátricas y elaboró una teoría sobre la psique humana, sosteniendo que los mandalas representan la totalidad de la mente abarcando tanto el consciente como el inconsciente (Hagood, M. 1987; Méndez-Suárez y Ortiz, 2010).

Tanto en la psicología como en la medicina clínica, en las últimas décadas y especialmente en la actualidad, se están elaborando estudios de gran interés sobre el análisis fractal en mandalas sobre los cambios neuronales (Forsythe, Reilly y Williams, 2016) y sobre cómo interactuando con los mandalas se puede lograr la sanación de las fragmentaciones psíquicas y espirituales. Una de las autoras más reconocidas en el ámbito de la arteterapia con mandalas es la investigadora Joan Kellogg, “que identificó trece patrones de mandalas que denominó *Archetypal Stage of The Great Round of Mandala*. Para cada uno de los patrones identificó temas arquetípicos, psicológicos y emocionales asociados a varios estados de conciencia” (Potash, Chen y Tsang, 2015, p. 17).

Por otro lado, para el análisis de los mandalas, es preciso conocer la psicología del color para poder extraer conclusiones acerca del uso del mismo. El color es mucho más que un fenómeno óptico o un medio técnico. Aún teniendo una cierta carga de relatividad, ya que la percepción es un fenómeno subjetivo, existen concepciones comunes aceptadas sobre lo que cada color puede transmitir a nivel de sensaciones, partiendo de la base de numerosas investigaciones que demuestran que son comunes en la mayoría de los individuos (Méndez-Suárez y Ortiz, 2010) determinadas por reacciones inconscientes establecidas por el contexto, la tradición cultural o por el conocimiento heredado de nuestros ancestros, y en gran medida también por diversas asociaciones que tienen relación con la naturaleza. Con respecto a este aspecto Heller (2008) afirma que: “colores y sentimientos no se combinan de forma accidental, que sus asociaciones no son cuestiones de gusto, sino experiencias universales profundamente enraizadas desde la infancia en nuestro lenguaje y nuestro pensamiento. El simbolismo psicológico y la tradición histórica permiten explicar por qué esto es así” (p. 14).

De la misma manera, en numerosos aspectos de la vida los colores se relacionan a funciones o emociones, tanto es así que en la publicidad, la decoración de interiores, el diseño industrial o los negocios se utiliza este recurso para atraer la atención del usuario o conseguir persuadir-

lo con un fin concreto, también en la enseñanza del pensamiento creativo donde Edward de Bono parece ser la máxima autoridad mundial. De Bono (1998) en su libro *Seis sombreros para pensar* atribuye un color a cada sombrero que a su vez está relacionado con una actitud, una forma de pensar, una función y esta relación color-función no ha sido elegida de forma arbitraria. El sombrero blanco es neutro y objetivo, el rojo sugiere ira, pasión, por lo que es emocional, el negro negativo, el amarillo recuerda al sol, es positivo, el verde lo asociamos a la naturaleza, al crecimiento fértil, es el creativo y el azul lo asociamos al cielo, está por encima de todo por lo que es el organizativo. Haciendo un análisis más concreto mostramos en la tabla I los aspectos relacionados con los colores más habituales presentes en los mandalas.

Tabla I

Relación de los atributos, beneficios y connotaciones negativas de los colores

COLOR	ATRIBUTOS	APORTA	CONNOTACIONES NEGATIVAS
BLANCO	Pureza, candor, silencio, ligero, Sinceridad, perfección, inocencia...	Purifica la mente	Frío, esterilidad
AMARILLO	Luz, alegría, vida, energía, amistad, inteligencia, estímulo, sorpresa...	Ayuda a la estimulación mental y aclara la mente confusa	Cobardía, envidia, amenaza, celos, Traición
NARANJA	Alegría de vivir, entusiasmo, diversión, felicidad, actividad, Expansión, amistad, seguridad en uno mismo, ardor, euforia	Da energía y ayuda a la digestión	Estridencia, frivolidad
ROJO	Calor, excitación, pasión, amor, movimiento, vitalidad,	Aumenta la tensión muscular, Activa la respiración Estimula la presión arterial	Exceso, agresividad, violencia, Belicismo, temperamento, Antagonismo, peligro
MAGENTA	Creatividad, fuerza, ingenio,	Estimulante y activador	
PÚRPURA	Realeza, suntuosidad, dignidad, introspección, prestigio	Ayuda en los problemas mentales y nerviosos	Separación, soledad
VIOLETA	Contemplación, madurez, magia, meditación, intuición, misterio, encanto, fantasía, imaginación	Serenidad	Nostalgia
MALVA	Anhelo, sentimentalismo, añoranza	Ayuda a la meditación	Sentimentalismo

COLOR	ATRIBUTOS	APORTA	CONNOTACIONES NEGATIVAS
ROSA	Romanticismo, dulzura, suavidad, ternura, delicadeza, fragilidad		Empalagoso, excesivamente sentimental
AZUL CELESTE	Pureza, fe, verdad	Aporta serenidad, disipa temores	
AZUL	Serenidad, infinito, frialdad, nobleza, equilibrio, Divinidad, tranquilidad, Inmensidad, altruismo	Calmante y reducción de la presión sanguínea	Reserva
AZUL MARINO	Credibilidad, profundidad, autoridad, fuerza, profesionalidad, concentración		Miedo, misterio, pesadez, depresión
VERDE-CLARO	Naturaleza, vida, fertilidad, arte, juventud, audacia, renovación	Frescura, tranquilidad, reconforta, relajante, aporta armonía, bienestar, libera el espíritu, equilibra las sensaciones	Vulgaridad, veneno
VERDE OSCURO	Tradicición, confianza	Descanso	Pesadez, náusea
MARRÓN	Solidez, crecimiento, arraigo, Refugio, masculino, gravedad	Confort, equilibrio, seguridad	Barato, pobre, corriente, anticuado, pereza, necedad
GRIS	Sobriedad, quietud, neutralidad Modestia, reserva		Aburrimiento, falta de carácter, sentimientos sombríos
NEGRO	Poder, elegancia, sofisticación, misterio, fuerza, sobriedad, Prestigio	Paz, silencio	Tristeza, derrota, duelo, depresión, Supresión, amenaza, miedo

Fuente: elaboración propia

Pero debemos diferenciar entre colores aislados y combinación de colores, ya que normalmente los colores que vemos están rodeados de otros, y sus efectos dependen precisamente de esto. Un verde puede parecer saludable o por el contrario venenoso, un amarillo puede resultar estimulante o amenazante, un rojo puede transmitir pasión o violencia. Ciertas combinaciones de colores con diferentes porcentajes están asociados a un efecto particular, a sentimientos y sensaciones, y esto es lo que denomina Heller (2008) como “acorde de colores” (p. 15).

Cada acorde se compone de 2 a 5 colores, así, de esta manera, una combinación compuesta por azul (60%), gris (15%), blanco (15%) y verde (10%) está asociada a la lejanía, y una compuesta por estos mismos colores pero en sus proporciones: azul (30%), blanco (20%), gris (30%) y verde (20%) está asociada a la pasividad.

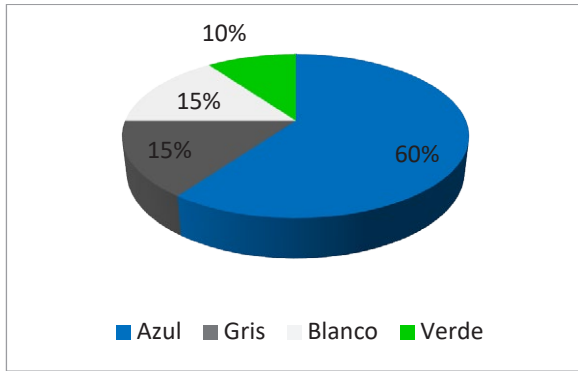


Fig. 1. Acorde de colores_ La lejanía

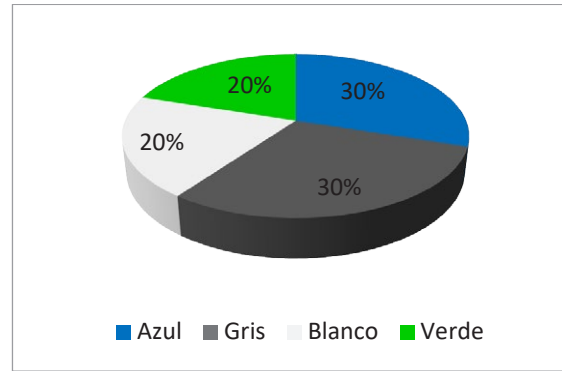


Fig. 2. Acorde de colores_ La pasividad

Del mismo modo una combinación compuesta por verde (55%), azul (30%) y amarillo (15%) estaría asociada al concepto de esperanza, y por el contrario, una combinación compuesta por esos mismos colores pero en sus proporciones verde (55%), azul (10%) y amarillo (35%) lo estaría a lo venenoso.

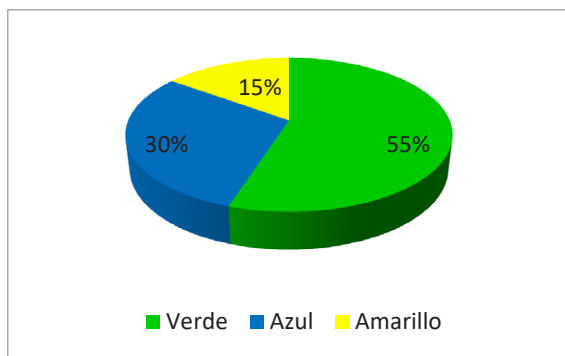


Fig. 3. Acorde de colores_ La esperanza

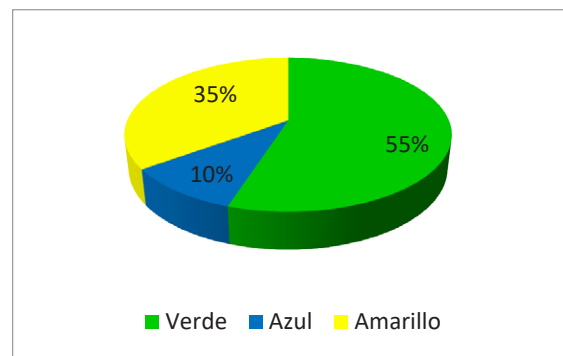


Fig. 4. Acorde de colores_ Lo venenoso

En otras ocasiones, “el acorde cromático determina el efecto del color principal. El rojo con el amarillo y el naranja produce un efecto diferente al del rojo combinado con el negro o el violeta; el efecto del verde con el negro no es el mismo que el verde con el azul” (Heller, 2008, p.15).

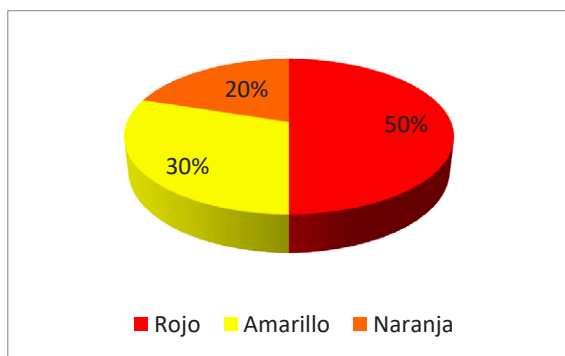


Fig. 5. Acorde de colores_ El calor

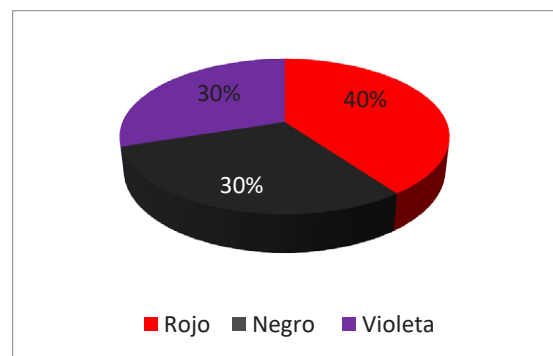


Fig. 6. Acorde de colores_ La fuerza

Por lo tanto, en el estudio que aquí nos ocupa, resulta adecuado analizar la cantidad o porcentaje que aparece representado en cada mandala, aunque sea de manera aproximada (y no en todos, solo en aquellos en los que el acorde sea evidente y aporte significación), ya que están realizados con diversas combinaciones o acordes de colores que vienen a representar emociones o sentimientos, ya que la vida es multicolor, pero dependiendo del estado anímico del momento o de ciertas necesidades espirituales o emocionales, utilizaremos unos colores u otros y distintas proporciones, ya que el uso de los colores que se hace con el mandala cuando se tienen todos los colores sobre la mesa proviene del inconsciente.

Existen otros aspectos relacionados con la situación espacial que se le adjudica al color, si se ha seguido un orden o se ha realizado de forma arbitraria, la intensidad del trazo al colorear, la densidad de la sección, si se han dejado secciones en blanco o si se ha comenzado por el centro o la periferia, que indican ciertos rasgos del sujeto y que son importantes tenerlos en cuenta. De este modo, si se ha comenzado de dentro hacia fuera podríamos estar ante un sujeto extrovertido o también ante alguien que tiene una necesidad de expansión; si por el contrario empezó por los contornos y fue creciendo hacia dentro estaríamos hablando de un sujeto introvertido o de alguien que, a pesar de no tener por qué vivir un conflicto con sus relaciones sociales, va buscando su centro, con gran crecimiento hacia el interior.

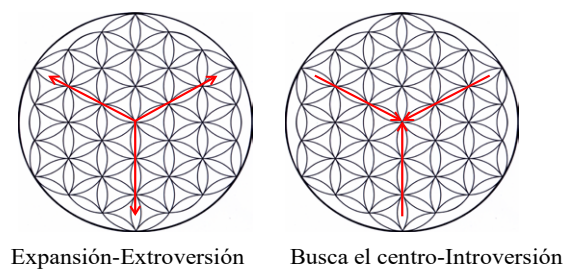


Fig. 7. Dirección al comenzar a colorear el mandala

OBJETIVOS

1. Analizar de forma cualitativa los mandalas para observar los aspectos generales relacionados con la predominancia de colores, la combinación de colores, si se comenzó por el centro o por los contornos, flor central, intensidad del trazo, número de colores aplicados, etc., para extraer conclusiones en relación al estado emocional de los sujetos; y con respecto a la intensidad del trazo y a la flor central, observar la posible relación con el factor edad.
2. Realizar un análisis cuantitativo multifractal de los mandalas para corroborar la hipótesis de que la edad del sujeto está relacionada con la intensidad del trazo y contrastar estos datos con el análisis cualitativo.

PARTICIPANTES

La muestra utilizada para el presente trabajo consta de 47 mandalas en total, 30 de los cuales han sido realizados por los alumnos de 3º del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación y 17 por alumnos del Programa de la Universidad de Mayores, todos ellos alumnos de la Universidad de Extremadura.

MÉTODO

El instrumento elegido ha sido el mandala “Flor de la Vida”, símbolo de la geometría sagrada, anagrama que expresa la Ley que rige la vida y la estructura del Universo. “Es el lenguaje primario del universo, forma pura y proporción” (Melchizedek, 2004, p. 32). Se ha recurrido a dos métodos de análisis; uno cualitativo basado en la observación directa subjetiva de análisis colorimétrico en base a las teorías de la psicología del color, acorde de colores de Heller y a la filosofía milenaria del mandala. Con este análisis se han observados los factores: nº de colores utilizados, intensidad del trazo, predominancia de color, orden (del centro hacia el contorno/ del contorno hacia el centro) y flor central diferenciada o no. La parte central del mandala representa nuestro yo más íntimo, nuestro estado interior, y la segunda sección nuestra esfera familiar, mientras que la tercera representa nuestra esfera de relaciones con el mundo, con el exterior o nuestro círculo de amistades. Según la situación de los colores y atendiendo a la psicología del color estarán expresando aspectos del sujeto en su yo más íntimo, familiar o en su manera de relacionarse con el exterior.

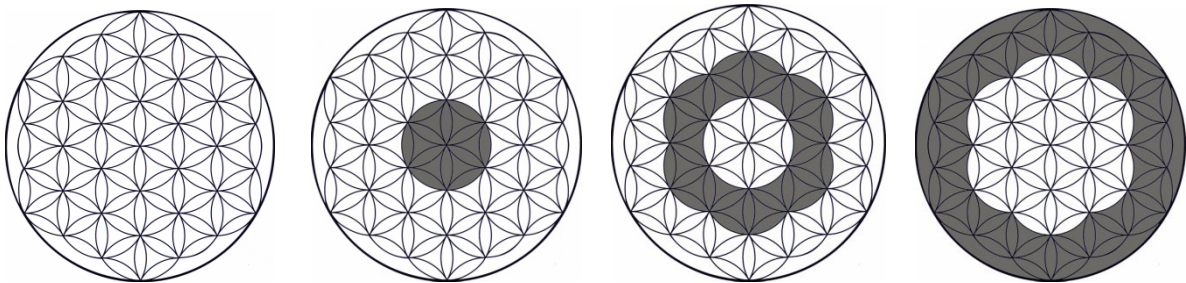


Fig. 8. Flor de la Vida Fig. 9. “Yo” más íntimo Fig. 10. Esfera familiar Fig. 11. Esfera social

El otro análisis es cuantitativo multifractal matemático. Para este, cada mandala fue escaneado a una resolución de 1000 ppp en un Escaner Epson Expression 10000 XL. Se utilizó el formato PNG por no tener compresión de color. Las imágenes fueron sometidas a análisis fractal mediante el software FracLac (Karperien, 2013). Se utilizaron los canales RGB y CMYK, así como el tono de grises. Las medidas de multifractalidad fueron registradas en intensidades relativas de -10 a +10 por cada canal e imagen. Se realizó un Análisis de Redundancia (RDA, similar al Componentes Principales) entre la matriz de dimensiones fractales y el grupo de edad y sexo. En todos los cálculos estadísticos se utilizó el entorno R (R Core Team, 2013)

RESULTADOS

Mostramos el análisis colorimétrico subjetivo únicamente de algunos mandalas (como ejemplos representativos) en base a la filosofía milenaria budista e hindú del mandala, la psicología del color y la teoría del acorde de colores de Heller.

1. Mandalas más representativos de alumnos jóvenes.

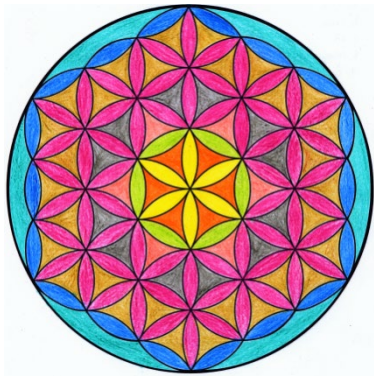


Fig. 12. Mandala_03

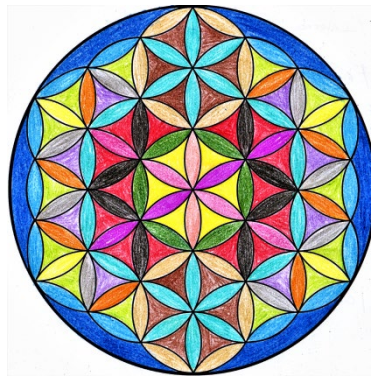


Fig. 13. Mandala_18

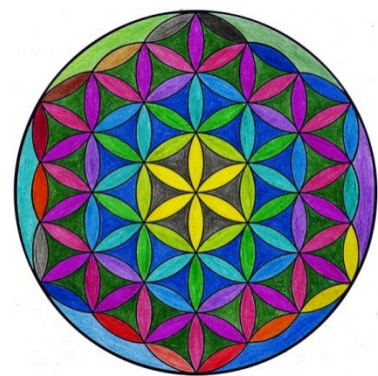


Fig. 14. Mandala_19

La Figura 12 representa a un sujeto con un estado interior alegre, vivo, entusiasta, ya que la flor interna que representa nuestro yo más íntimo está realizada con los dos colores más vitales que hay (amarillo y naranja) y con gran inteligencia emocional (representada por el amarillo); sin embargo, parece existir algún conflicto familiar representado por el gris medio situado en la segunda línea de flores que representa la esfera familiar. La gran cantidad de magenta indica que es una persona creativa, expresiva y emocional. Los azules del perímetro indican que en sus relaciones sociales se comporta de forma noble y altruista. Nueve colores representados, lo que es signo de persona equilibrada. El mandala lo empezó por el interior, lo que indica que su gran centro vital busca la expansión, posiblemente es un sujeto extrovertido. Buena intensidad del trazo.

La Figura 13 representa a un individuo que en su yo más íntimo es alegre pero también romántico; el verde oscuro que rodea la flor indica que es una persona en la que se puede confiar, con un corazón noble. Sin embargo, su esfera familiar muestra un gran conflicto representado por las secciones negras y que combinados con el rojo intenso indican una agresividad latente. Sus relaciones sociales son satisfactorias y posiblemente sean su refugio emocional ante los conflictos familiares. En principio es una persona equilibrada ya que el mandala contiene 12 colores distintos, exceptuando el problema familiar. También lo comenzó por el interior por lo que es una persona que tiende a la expansión. La intensidad en el trazo indica su fuerza vital.

La Figura 14 nos hace estar alerta, ya que la combinación del negro con el amarillo no es en principio una buena señal. Son contrarios en significado, uno es vital, enérgico y el otro, en sus connotaciones negativas representa el miedo, el duelo, la amenaza. Según Heller (2000)

la combinación de amarillo, negro y verde se corresponden con la emoción de los celos y si añadimos el azul, que se encuentra próximo al centro se relaciona con la infidelidad. Esto se podría interpretar como un conflicto interno provocado por alguna infidelidad. Su esfera familiar y social parece estar equilibrada. Utilización de más de 12 colores lo que es una buena señal. También comenzado por el interior y muy intenso el trazo.

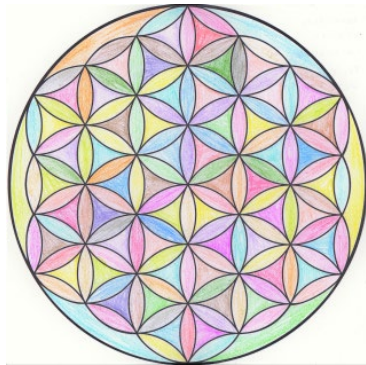


Fig. 15. Mandala_14

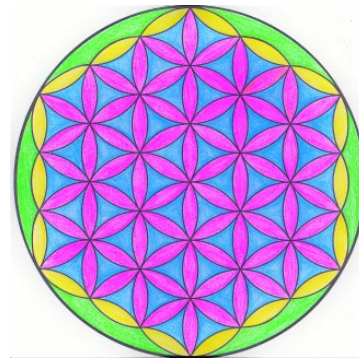


Fig. 16. Mandala_21

Las Figuras 15 y 16 muestran claramente carencias de algún tipo. El primero contiene 10 colores, lo que sería indicativo de persona equilibrada, sin embargo, esto se ve contrarrestado por la baja intensidad en el trazo que genera un mandala falto de vida, plano y frío, asociado a la timidez, apatía o tristeza. Así mismo, no hay un orden interno de distribución de colores y rellenó las secciones de forma aleatoria, lo que puede ser indicativo de desorden interno y falta de creatividad. La capacidad de ver un orden interno está relacionada con el pensamiento divergente. El segundo muestra sólo cuatro colores, lo que indica falta de interés o de capacidad. La gran cantidad de rosa y azul claro evidencia una personalidad muy sensible y excesivamente romántica o idealista. Al comenzar del exterior al interior muestra una personalidad en busca de su centro, aunque el amarillo y verde claro del perímetro indica que es natural y sincera con los demás.

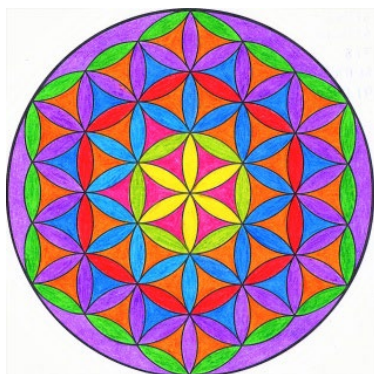


Fig. 17. Mandala_11

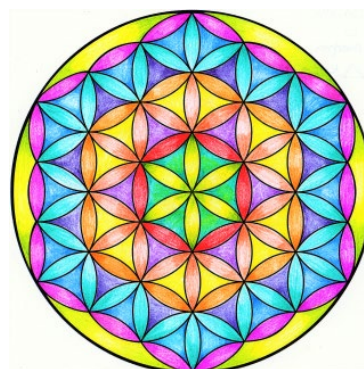


Fig. 18. Mandala_10

Las Figuras 17 y 18 estarían en el extremo opuesto, mandalas muy equilibrados y creativos. El primero muestra su yo más íntimo creativo, alegre y de gran inteligencia emocional, representado por el amarillo, el magenta y el verde claro. Su esfera familiar representados por el

naranja, rojo y azul revela una relación con la familia muy vital y equilibrada. La gran cantidad de violeta en la parte exterior nos habla de una persona madura e imaginativa en sus relaciones sociales, y el verde oscuro de que es una persona de confianza. Del interior hacia fuera, por lo que es una persona extrovertida y con trazo firme. El segundo es claramente un sujeto creativo. El volumen representado por la degradación del color indica personalidad sofisticada (el espíritu del que no se conforma con esa simplicidad sino que necesita recrearse en ese equilibrio dinámico entre muchos elementos). Sujeto con una gran vida interior que comenzó por el exterior buscando su centro. Trece colores empleados, indicativo de personalidad equilibrada, con gran interés por la vida y una gran capacidad creativa e intelectual. También de trazo fuerte, intenso.

2. Mandalas más representativos de alumnos mayores.

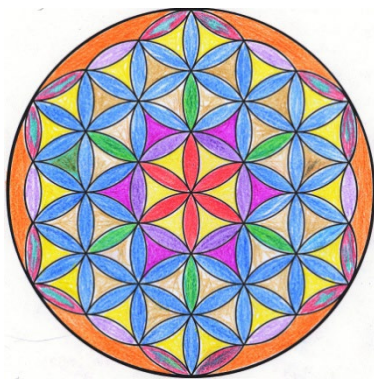


Fig. 19. Mandala_35



Fig. 20. Mandala 44

Las Figuras 19 y 20 representan personalidades y estados emocionales equilibrados ya que utilizan una gama amplia de colores. Son los únicos del grupo de alumnos mayores que marcan de forma diferenciada la flor interna que además indica un yo íntimo muy creativo por la combinación del magenta y el amarillo en los dos casos. La fuerza del trazo indica seguridad en ellos mismos y la presencia del naranja la alegría de vivir, por lo que son personas entusiastas y alegres. La diferencia entre el 19 y el 20 es el que el segundo muestra casi todas las secciones con trazos de distintos colores, los combina y los mezcla de un modo muy expresivo, algo nervioso, y esto puede revelar una personalidad altamente creativa.

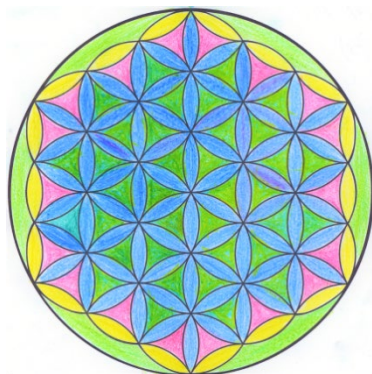


Fig. 21. Mandala_31

La Figura 21 se parece especialmente a la Figura 16 del grupo de alumnos jóvenes. Mandala con pocos colores en el que no se marca el centro. La elección y distribución de los colores es prácticamente igual que la de la Figura 16; un gran centro constituido por azul medio y verde cuya combinación nos habla de una persona serena, tranquila, noble y natural. En el análisis de Heller (2008) el acorde cromático formado por verde, azul y amarillo en estas proporciones aproximadamente está relacionado con la esperanza, y en otras parecidas con lo agradable y lo tranquilizador. El verde claro y amarillo del perímetro indica que es un sujeto sincero y natural con los demás.

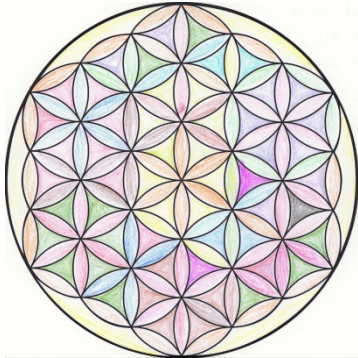


Fig. 22. Mandala_32

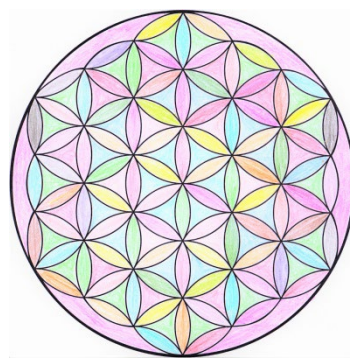


Fig. 23. Mandala_38

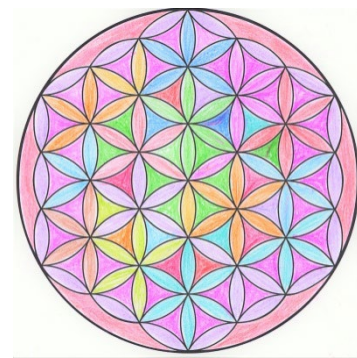


Fig. 24. Mandala_45

Las Figuras 22, 23 y 24 representan la tendencia general en casi la totalidad de los mandalas de los alumnos mayores; tonos muy apagados aunque suele haber gran variedad de colores, sin intensidad en el trazo y sin la flor central marcada, el mandala en sí es un mismo todo. Esto podría interpretarse como personas equilibradas (todos los colores) pero tranquilas, serenas, sin prisas (poca intensidad) y sin su propio "yo" tan marcado como es normal en edades adolescentes o jóvenes adultos.

Con respecto al número de colores utilizados por los jóvenes (<30) obtenemos como resultado que únicamente el 13% de los alumnos utilizan cuatro colores o menos de cuatro (esto es un indicador de falta de interés o capacidad, apatía, tristeza, etc.); el 87% tienen una personalidad equilibrada.

Con respecto al número de colores utilizados por los alumnos mayores (>60) únicamente el 11,7% de los alumnos utilizan cuatro colores o menos de cuatro; el 89% tienen una personalidad equilibrada.

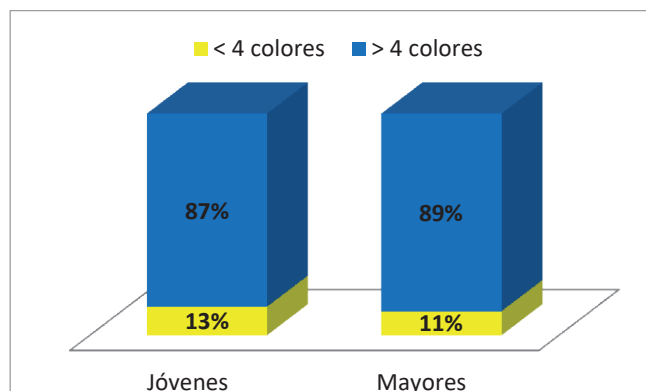


Fig. 25. N° de colores plasmados en el mandala en relación a la edad

En relación a la intensidad del trazo, la fuerza con la que aprietan el lápiz (indicador de energía vital) de los jóvenes (<30) el 4% no ha marcado con intensidad los colores del mandala; el 96% sí lo han hecho (indicador de juventud y alegría de vivir).

En relación a la intensidad del trazo de los mayores (>60) el 29% marcan con trazo intenso y el 61% lo hacen de forma muy débil.

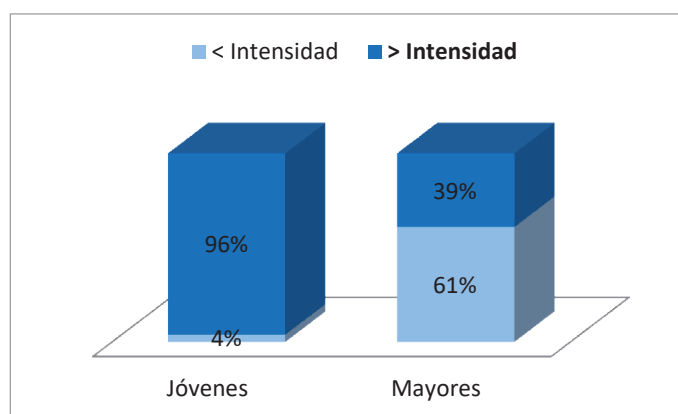


Fig. 26. Intensidad del trazo en relación a la edad

A la hora de observar si existen mandalas en los alumnos jóvenes (<30) en los que predomine en más del 50% del total uno o dos colores, los datos revelan que el 13% utiliza uno o dos colores en casi la totalidad del mandala, el resto, es decir, el 87% presentan variedad.

Con respecto a este factor en los alumnos mayores (>60) los datos indican que el 11,7% ha utilizado uno o dos colores en casi la totalidad del mandala, por lo tanto el 89% presentan variedad.

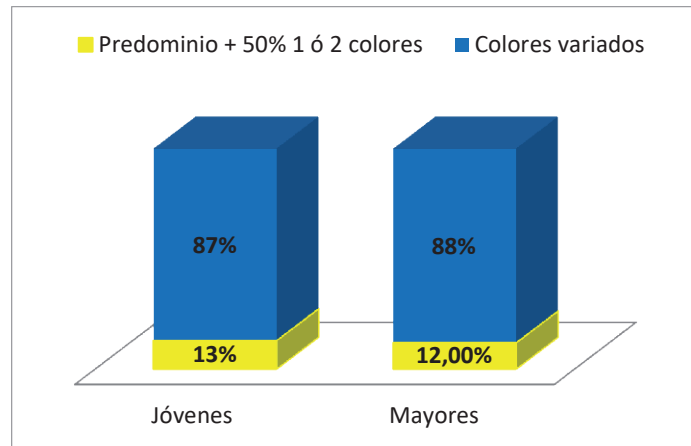


Fig. 27. Predominancia de colores en relación a la edad

En relación al orden seguido (de dentro a fuera/de fuera a dentro) de los jóvenes (<30) el 43% lo empezó por el interior, por lo que pertenecen al grupo de sujetos con necesidad de expansión; el 57% por el exterior, es decir, sujetos que buscan su centro o son introvertidos.

En relación al orden seguido (de dentro a fuera/de fuera a dentro) de los mayores (>60) no podemos incluir los datos porque más de la mitad de los mayores no escribieron este dato; imaginamos que no se acordaban cómo lo comenzaron.

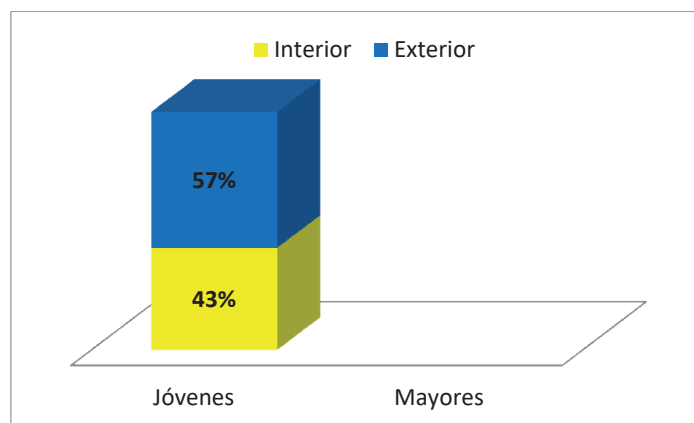


Fig. 28. Orden seguido al comenzar el mandala en relación a la edad

Para la flor interna de los jóvenes (<30) los datos indican que el 60% marcan su centro de forma muy diferenciada.

Para la flor interna de los mayores (>60) los datos indican que solo el 39% marcan su centro de forma muy diferenciada.

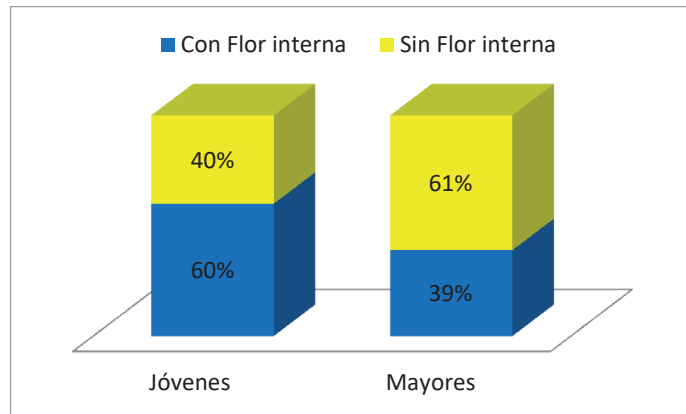


Fig. 29. Flor interna marcada/no marcada en relación a la edad

Los resultados del análisis RDA dieron un solo eje multivariante que recoge el 95,17% de variación total. El grupo de edad es significativo a dicho eje con un error menor del 5%. Esto quiere decir que en menos del 5% de personas no se cumple la relación de la intensidad del trazo con la edad.

CONCLUSIONES

Partimos de la base de que el mandala representa la totalidad de la mente y el espíritu abarcando tanto el consciente como el inconsciente, teoría defendida por Jung y que apoyamos plenamente, ya que a lo largo de todos estos años, con el análisis de cientos de mandalas y conociendo la personalidad del sujeto, hemos llegado a ciertas conclusiones relacionadas con la idea de que el individuo plasma de forma inconsciente mediante el color y su distribución en el espacio ciertos aspectos emocionales (normalmente de su momento presente) aunque también se aprecian rasgos que tienen más que ver con la personalidad forjada a lo largo de los años.

En relación al estudio cualitativo del análisis colorimétrico de los mandalas tanto de los alumnos jóvenes (<30) como de los mayores (>60) y valorando el número de colores empleado, podemos concluir que casi el 90% de los sujetos presentan una personalidad equilibrada, lo que es un dato muy positivo.

En relación a la intensidad del trazo sí encontramos diferencias muy significativas entre los jóvenes y los mayores, ya que casi la totalidad de los jóvenes aprietan mucho el lápiz consiguiendo colores vivos, mientras que sólo un tercio de los mayores lo hace. La gran mayoría aprieta poco o muy poco. Por lo tanto es un factor que sí está directamente relacionado con la edad.

Con respecto al número de sujetos que representan el mandala con un acorde de colores donde uno o dos colores superan el 50% del total podemos concluir que, únicamente el 11% lo hace, resultando en el caso de los alumnos jóvenes un mandala con un acorde que se corresponde con el concepto de extrema delicadeza o sentimentalismo; en el caso de los mayores se corresponde con el concepto de serenidad y tranquilidad.

Para el orden seguido no hay gran diferencia entre sujetos que buscan su centro (introvertidos) y aquellos que tienen necesidad de expansión (extrovertidos). Hay un ligero aumento en los primeros, pero está más o menos equilibrado.

Sin embargo con respecto a marcar de forma distinguida la flor central sí existen diferencias significativas, ya que 66% de los jóvenes lo hacen frente a 11% de los mayores, por lo tanto podemos concluir que es un factor que también está directamente relacionado con la edad.

La multifractalidad se relaciona con la complejidad de las estructuras de imagen y por tanto es un descriptor complementario a los análisis basados en acordes de color. Los fractales miden la distribución de las estructuras y en ese sentido hay diferencias por grupos de edad. Las personas jóvenes hacen combinaciones de intensidad de color más variadas.

REFERENCIAS

De Bono, E. (1998). *Seis sombreros para pensar*. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/~gverger/descargas/de%20bono,%20edward%20-%20seis%20sombros%20para%20pensar.pdf>

Elbaba, A. (2012). *Los mandalas en el Libro rojo de Carl Gustav Jung*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Forsythe, A., Reilly, R., y Williams, T. (2016). What paint can tell us: a fractal analysis of neurological changes in seven artists. *Neuropsychology*, Vol 31(1), 1-10.

Hagood, M. (1987). A study of Jung's mandala and its relationship to art psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, Vol 14, 301-311.

Heller, E. (2008). Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón. Recuperado de

<http://www.sncpharma.com/assets/lib/kcfinder/upload/files/libros%20snc/Psicologia%20del%20Color.pdf>

Karperien, A. (2013). FracLac for ImageJ. Recuperado de: <http://rsb.info.nih.gov/ij/plugins/fraclac/FLHelp/Introduction.htm>.

Melchizedek, D. (2004). *El antiguo secreto de la flor de la vida. Volumen 1*. Recuperado de https://abrelatacuantico.files.wordpress.com/2008/11/drunvalo_melchizedek_flor_de_la_vida__me.pdf

Méndez, M., y Ortíz, J. M. (2010). El mandala como instrumento pedagógico para el diagnóstico de la personalidad. En R. González., M. A. Moleón y C. González (Eds), *I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada, España: EGM Publicidad.

Potash, J. S., Chen, J. Y., y Tsang, J.P.Y. (2015). Medical student mandala making for holistic well-being. *Med Humanit*, 42, 17-25.

R. Core Team (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R. Foundation for Statistical Computing, Viena, Austria. Recuperado de: <http://www.R-project.org/>.

**LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA
DE LA INFANCIA EN LA PUBLICIDAD.
ESTUDIO DE CASOS DE LA PUBLICIDAD
PREMIADA EN LA XII EDICIÓN DEL FESTIVAL
“EL CHUPETE” EN 2016**

**Blanca Moreno-Escudero
Universidad de Granada
blanca93m@correo.ugr.es**

**Rafael Marfil-Carmona
Universidad de Granada
rmarfil@ugr.es**

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La sociedad contemporánea, caracterizada por la omnipresencia de la imagen y de los medios de comunicación, justifica la necesidad de desarrollar distintas metodologías para analizar de forma crítica los contenidos mediáticos que percibimos a diario en la *Civilización de la Imagen* (Fulchignoni, 1964)¹. Según este autor, la saturación de imágenes en nuestro entorno cotidiano es una de las principales características de la sociedad contemporánea. En el siglo XXI, esta idea se refuerza debido a la creación y consumo de mensajes audiovisuales y multimedia en nuestro día a día, lo que tiene una indudable incidencia en lo relacionado con la enseñanza.

La línea de trabajo educativo que adopta este texto se enmarca en el contexto de la enseñanza de las artes visuales desde la perspectiva de la Cultura Visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003). Este campo de investigación surge bajo la influencia de los estudios culturales, interesada en el estudio de toda manifestación eminentemente visual que esté implicada en la cultura. Se trata de comprender las representaciones visuales en su contexto cultural, lo cual implica atender a la creación, representación, mediación y difusión de los “artefectos visuales”, presentes en la vida cotidiana contemporánea: películas, series, juguetes, videojuegos, revistas, publicidad, etc., incidiendo en la capacidad crítica y estética ante el imaginario visual del mundo que nos rodea. En este sentido, es importante la consideración de arte como convención:

... una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público. (Hernández Hernández, 2000, p.47)

Esta concepción del arte supone un acercamiento contextualizado a las prácticas, objetos y artefactos visuales que van más allá de los que forman el universo tradicional del arte, considerando a estos objetos y artefactos visuales de la cultura como representaciones mediadoras de identidades (Hernández Hernández, 2002). Dirigiendo la mirada crítica y docente a esas “iconologías” o “idolatrías posmodernas” (Maffesoli, 2009), como sin duda es la publicidad, que puede considerarse un desarrollo mediático de lo que actualmente se denomina “industrias creativas” (Bustamante, 2011), una revisión del término “industrias culturales” (Adorno y Horkheimer, 1947/1979) que se sigue utilizando desde un punto de vista crítico:

... sus connotaciones nada inocentes, los intereses ideológicos económicos y de poder que subyacen tras términos aparentemente transparentes y de sentido común, y las consecuencias e implicaciones de todo orden que arrastran las nuevas etiquetas: sobre la cultura y la economía, sobre las políticas culturales, sobre la cooperación internacional, sobre la diversidad y el derecho universal de acceso a la cultura. (Bustamante, 2011, p. 16)

1 Término utilizado por el cineasta Enrico Fulchignoni durante los años setenta, que sigue vigente en el siglo XXI

En concreto, el universo publicitario, fundamentado especialmente en la imagen visual, es un contenido cultural y, en cierta forma, artístico, que constituye todo un modelo educomunicativo para la enseñanza (Ferrés, 1994), dando lugar a un diseño cada vez más numerosos de experiencias para su uso en el aula (Arconada Melero, 2006).

Por este motivo, desde las bases de la Educación Artística y de la Cultura Visual, elementos cotidianos de la infancia pueden considerarse contenido relevante para el aprendizaje y la alfabetización mediática y visual en la formación de docentes, desarrollando su sensibilidad estética y creadora, así como su capacidad crítica.

Sin embargo, el proceso de la enseñanza de las artes visuales no se completa sin atender a la propia creación visual, además de al fomento de la capacidad crítica ante el imaginario descrito. En concreto, por qué no, puede ser la propia imagen, resultado de la actividad creadora, la que sea en sí misma una visión crítica, implementando diversos modelos de investigación artística en educación (Roldán y Marín Viadel, 2012). En este trabajo, en concreto, se aportan las bases desde el análisis de contenido, proponiendo como prospectiva el necesario desarrollo de actividades de creación artística. Comprender y crear forman parte de una misma filosofía de acción didáctica en la enseñanza de las artes visuales.

2. OBJETIVOS

- Analizar los contenidos de la publicidad premiada en el Festival “El Chupete” en el año 2016 en la categoría de cine y televisión, valorando sus posibilidades educativas desde el punto de vista de la Educación Artística.
- Profundizar tanto en la historia narrada como en el discurso visual y/o audiovisual de la publicidad infantil de la muestra.
- Potenciar un aprendizaje significativo y próximo a los usos culturales de la cultura contemporánea, teniendo en cuenta una enseñanza significativa que atienda a los contenidos más cercanos al alumnado.
- Valorar diversas posibilidades y metodologías para la aproximación docente e investigadora al contenido publicitario desde la perspectiva de la Educación Artística.

3. EL FESTIVAL “EL CHUPETE”

El Chupete es el Primer Festival Internacional de Comunicación Infantil. Se trata de una iniciativa surgida en el año 2005 con el objetivo principal de premiar los mejores trabajos creativos con valores dirigidos al público infantil, esto es, toda aquella publicidad de un producto o servicio cuyo público destinatario final es el niño/a (atendiendo a la edad, se considera que pertenecen a este público todos los niños/as con una edad comprendida entre los 0 y los 17 años). Además, según se expresa en la página web², la publicidad infantil puede tratarse de una comunicación dirigida al niño, a los padres o a las familias.

² Página web del festival El Chupete: www.elchupete.com (Fecha de consulta: 01/04/2017).

Ante la preocupación por la comunicación dirigida al público infantil, un grupo de profesionales del sector decidió impulsar El Festival El Chupete con el fin concienciar a los expertos en el campo del marketing y de la comunicación infantil sobre la importancia de los mensajes que transmiten a través de los medios, abogando por una comunicación creativa y, ante todo, responsable.

Uno de los aspectos más relevantes de este festival, además del hecho de estar centrado en los valores, es que está dirigido a todos los intervinientes del mercado publicitario, teniendo la conexión entre infancia y valores como sus principales señas de identidad.

La muestra de la investigación está compuesta por la publicidad premiada en la XII edición del festival “El Chupete” en 2016 en la categoría de cine y televisión, lo que representa un total de 8 spots. El eje temático de esta edición fue “El futuro de la comunicación infantil. La generación Z”, en la que se otorgaron 44 premios. La tabla 1 forma parte del palmarés de la XII edición del festival “El Chupete” y recoge los premios pertenecientes a la categoría de cine y televisión:

TV / CINE				
Categoría	Título	Anunciante	Marca	Agencia
1. Juegos	PasO'clock	Caixabank	Caixabank	WUNDERMAN
2. Alimentación	Juntos	Restaurantes McDonald's S.A.U.	McDonald's Restaurantes	TBWA
3. Ropa, Complementos, Fármacos	La magia del camping	Decathlon	Decathlon	&ROSAS
	Niños que son niños	GARVALÍN	GARVALÍN	IMAGINARTE
4. Medios de comunicación, pública y material	12 meses gestionando valores	MEDIASET ESPAÑA	12 MESES	MEDIASET
5. Mejor Anima- ción	La Ciudad Sumergida	AVANQUA	L'OCEANOGRÀ- FIC	AGR FOOD MARKETING
6. Servicios Públi- cos Sin Ánimo de Lucro	Playa y Montaña	Fundación Mehuer	Campaña de con- cienciación sobre las enfermedades raras	CREPES& TEXAS
	Soy Tu Fan	Special Olympics	Special Olympics	Y&R MEXICO
7. Servicios Públi- cos Sin Ánimo de Lucro / Otros	Tú	ECOEMBES	ECOEMBES	TBWA

Tabla 1. Obras premiadas en la categoría de televisión y cine en 2016. Fuente: El Publicista. Recuperada de <http://www.elpublicista.es/reportajes/tbwa-gran-triunfadora-chupete-2016>

Como puede comprobarse, la variedad de productos y campañas hace que el material visual y audiovisual de este festival sea un contenido de primer nivel de interés, generando una serie de conexiones entre su dimensión artística y la idea de mercado e infancia (Marín Viadel, 2011), respondiendo siempre al propósito de fomentar una ciudadanía crítica y creativa.

4. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este trabajo se basa en el desarrollo de un estudio cualitativo-cuantitativo, centrado esencialmente en el análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1980/1990) de la publicidad premiada en la XII edición del festival “El Chupete” en 2016 en la categoría de cine y televisión.

Para analizar los spots seleccionados, se ha utilizado un Modelo de ficha de análisis que consta de cuatro bloques:

- El análisis contextual, en el que se recogen la “forma de comunicación” (si se trata de información, rumor, propaganda, desinformación o publicidad), el *target* o público objetivo y la intención del autor. Se trata, en resumen, de todo lo que queda fuera del texto publicitario.
- Los datos básicos de la producción, donde se agrupan: la subcategoría en la que participa el spot en el festival, el título del anuncio, el anunciante, la marca, la agencia y el año de emisión.
- El contenido, dividido en dos apartados: a) la faceta técnica, que se basa en una descripción técnica, atendiendo al soporte, a la forma y el color de la imagen y a los recursos audiovisuales utilizados (tipos de planos, ángulos de cámara, etc.); b) la faceta expresiva, que consiste en un análisis narrativo, considerando los elementos de la historia del spot (personajes, acciones y escenario).
- El discurso, donde se analizan e interpretan cualidades destacables del aspecto compositivo (color, contraste, armonía, centros de interés, ritmo, iluminación), la banda sonora, el tiempo y, en el caso de que lo haya, el narrador y sus características.

Atendiendo al paradigma analítico de la Narrativa Audiovisual (Bordwell, 1995; García García, 2006; García Jiménez, 1993; Sánchez-Navarro, 2006) y al análisis de la imagen (Abril, 2007; Acaso, 2006; Aparici y García Matilla, 2008), ya que la muestra contiene anuncios exclusivamente visuales, pero también audiovisuales, este trabajo de aproximación al imaginario generado por el Festival El Chupete se ha centrado en la tradicional diferenciación entre historia y discurso (Chatman, 1990), es decir, entre el qué y el cómo, siendo la primera dimensión aquella centrada en el relato que contiene cada anuncio y la segunda la que dirige el análisis a los aspectos formales y estéticos.

Además, la clarificación de los fundamentos metodológicos requiere precisar que, la línea dominante basada en la narrativa fílmica no resta atención a las posibilidades de análisis de la semiótica visual en general y del análisis aplicado a la significación publicitaria (Pérez Torne-

ro, 1982; Rey, 1992). Todo ello, dentro de una primera aproximación, previa al diseño de un trabajo experimental de campo en el ámbito educativo.

5. RESULTADOS

A continuación, se expone un resumen del análisis realizado a cada uno de los ocho anuncios publicitarios seleccionados del palmarés del Festival El Chupete (7 premiados en la categoría televisión/cine más el premio en la categoría gráfica), tras la aplicación de los criterios de interpretación explicados en el apartado de metodología. En este sentido, si profundizamos del contexto hacia lo exclusivamente textual, cabe señalar en un principio la importancia de la situación social de refuerzo de la idea de familia y unidad, así como de la necesidad de tener presente los valores, en cada una de las situaciones sociales que se describen. No es casual que, en tiempos de dificultad para la conciliación de la vida familiar y laboral, la mayor parte de las obras galardonadas en “El Chupete” en 2016 muestran a la infancia en el hogar, en compañía de sus padres, recibiendo su atención.

El target al que se dirigen los spots es, principalmente, la familia. De los ocho anuncios analizados, cuatro se destinan a las familias, lo que equivaldría al 50%, tres spots se dirigen a la ciudadanía en general, y uno de ellos está destinado al público adolescente. Es importante matizar, sin embargo, que sin acceso al *briefing* creativo, siempre son deducciones del propio análisis de contenido.

Es muy interesante la estructura general de la muestra analizada. Cuatro de las campañas publicitarias tienen la intencionalidad de vender un producto o servicio (*Súper Paso'clock*, de Caixabank; *Juntos*, de Mcdonald's; *La Magia del Camping*, de Decathlon; *Niños que son niños*, de Garvalín) mientras que las otras cuatro campañas, persiguen sensibilizar al público sobre un tema determinado (*12 meses gestionando valores*, de MEDIASET; *Playa y montaña*, de Crepes&Texas; *Soy Tu Fan*, de Special Olympics; *Tú*, de Ecoembes). Lo comercial y lo social, de esta forma, están presentes en la publicidad premiada en este festival, siempre sobre el hilo conductor de los valores.

El premio otorgado a la campaña de imagen de la agencia TBWA para Mcdonald's³ titulada “Juntos”, en la categoría de cine y televisión, es todo un ejemplo del modelo de publicidad comprometida con la atención a la infancia. La narración a través del vínculo afectivo de tres generaciones y del valor del juego y del tiempo en el desarrollo personal y emocional, se convierte en la esencia de una historia sintetizada en el eslogan “juntos”, siguiendo la máxima de la brevedad en el número de palabras en la redacción publicitaria, ya que la publicidad “... tiene que transmitir una sola idea:

Aquella que mejor exprese el eje seleccionado” (Rey, 1996, p. 114).

3 Campaña de McDonald's España disponible en <https://youtu.be/l6Y8PDHNkME> (Fecha de consulta: 1/03/2017).

Además, dentro de las claves narrativas en el análisis de contenido, encontramos la perfecta definición de personajes y de las acciones, finalizando en el juego que comparten padre e hijo. Todo ello, sin necesidad de diálogos y con una música seleccionada para estimular las emociones y crear un determinado ambiente en la escena, algo propio de la banda sonora publicitaria⁴.

Atendiendo a la dimensión formal y discursiva, destaca la calidad visual y estética en la factura final de las piezas ganadoras, no solo desde la perspectiva más técnica, sino desde la existencia, en el tono general de las obras audiovisuales premiadas, de cuidadas angulaciones (Figura 1) o del tratamiento de la luz y de la recreación de ambientes, tanto interiores como exteriores. En el caso de la campaña de McDonald's, destaca especialmente la calidad de la fotografía, creando a través de desenfoces y del tipo de iluminación un ambiente hogareño y familiar.

En resumen, los ocho casos de estudio son el resultado de estrategias de comunicación que pretenden transmitir un mensaje a un determinado grupo de individuos para incrementar la demanda de un producto o servicio concreto. También, en el caso de instituciones sociales o fundaciones, la dimensión de los valores es mucho más evidente, lo que desmitifica el vínculo exclusivo de la publicidad y su lenguaje con una dimensión mercantilista. Este último aspecto es también relevante en Educación Mediática.



Figura 1. Captura de pantalla de la campaña de Ecoembes, de la agencia TBWA. Destaca la calidad fotográfica y compositiva en todos los anuncios, como el plano detalle y el recurso de la profundidad de campo.
Disponibile en <https://vimeo.com/161231589> (Fecha de consulta: 2/04/2017).

4 La banda sonora de este spot es el tema "Hero", del grupo "Family of the year", una música conocida por su inclusión en la película *Boyhood* (Richard Linklater, 2014), que tiene relación con la historia narrada en esta campaña de McDonald's.

En el premio correspondiente a la categoría de cine y televisión, la campaña de Decathlon “La magia del camping”, representa la línea narrativa de la relación padre-hijo, desde el enfoque positivo de los valores relacionados con la actividad familiar y el contacto con la naturaleza. Además, centrando los diálogos en un metadiscurso, es decir, en el propio relato de historias en torno al imaginario fuego de campamento, con un aire fílmico en el tratamiento discursivo, considerando el estilo en películas de infancia y adolescencia. En este caso, el público objetivo familiar queda muy claro, con un tratamiento del paisaje como escena y de las pequeñas acciones que representan, como sucede en la vida familiar, una gran aventura. Es interesante la propuesta de narración que, trabajando en el aula, puede sugerirse al alumnado, de forma que se puede magnificar y hacer grande cada pequeño detalle de la vida cotidiana.

El spot premiado a la mejor idea, se apoya también en la representación de la familia. Se trata de una campaña de la Fundación Mehuer, elaborada por la agencia Crepes&Texas. Sin embargo, en este caso desde el punto de vista de la llegada inesperada de la enfermedad de una hija, fundamentando la metáfora de los caminos posibles que deben aceptarse y, más que eso, ser capaces de disfrutar como una opción diferente a las propias expectativas. Las posibilidades de la vida, de lo inesperado, se reflejan en la metáfora del campo y la playa como esencia del guion, en una campaña similar a #Soy tu Fan, de las olimpiadas especiales. También, como en los premios más importantes del festival en 2016, con un aire siempre cinematográfico, que parece una garantía para fomentar determinadas emociones y apelar a la cuestión de los valores.

El discurso adaptado a otro tipo de lenguaje audiovisual, como la estética gamificada del anuncio “Super Paso’clock”, de CaixaBank, con una banda sonora y puesta en escena de videojuego, además de la estética televisiva y la focalización planteada desde el punto de vista de la infancia y la juventud. De forma similar, la empresa de calzado infantil Garvalín, en un anuncio apoyado en el off, intenta explicar la conducta de los niños y las niñas desde la empatía con los padres, que son en realidad su público objetivo. Todo ello, además, desde una cámara que pierde la horizontal, representando el libre y caótico mundo de la infancia.

También premiada, la campaña de Mediaset “Se buscan valientes”⁵, perteneciente a la campaña “12 meses gestionando valores”, en la que hay una clara adaptación al uso cultural y los intereses de la infancia y la adolescencia, siendo el único que sitúa a los protagonistas en la escuela.

Por último, Ecoembes sitúa la línea de fomento de los valores en lo relacionado con la naturaleza, lo ecológico y la colaboración, también con una cuidada composición visual que, en sí misma, es un ejemplo para la creación publicitaria desde el punto de vista plástico.

5 Campaña de Mediaset disponible en <https://sebuscanvalientes.com/> (Fecha de consulta: 1/03/2017).

6. CONCLUSIONES

La publicidad, una de las manifestaciones mediáticas de mayor influencia en las denominadas industrias creativas, representa un contenido de gran interés para desarrollar acciones concretas desde el ámbito de la Educación Mediática y Artística. En concreto, la muestra analizada, es decir, las obras ganadoras del Festival El Chupete, ofrecen una amplia gama de posibilidades didácticas que, además de la alfabetización visual y audiovisual, pueden conectar el ámbito de la infancia y de la escuela con un mundo habitualmente alejado de su día a día, como es el mercado, el sector empresarial y el trabajo persuasivo de las marcas.

En este sentido, un festival de prestigio constituye, en sí mismo, una selección previa de obras de interés para que puedan ser aprovechadas por el colectivo docente, sea cual sea el ciclo en el que trabajen. La muestra que conforman las obras ganadoras del certamen adquiere una especial utilidad por haber pasado un filtro de calidad, pero sobre todo por constituir un trabajo relacionado con los valores.

En la muestra seleccionada es relevante también por su vigencia, ya que se trata de trabajos recientes en el tiempo y cercanos en el día a día del consumo mediático de sus públicos, es decir, de la infancia y de las propias familias. No hace falta trabajar con demasiados spots o piezas gráficas para profundizar en la comprensión crítica del contexto, del proceso comunicacional y del sistema fundamentado en la percepción y en las emociones. Lo más importante, más si cabe que la profundización discursiva y la asimilación de lenguajes concretos, es comprender que se trata de la utilización de los valores para desarrollar un proceso persuasivo destinado a un fin comercial. Esos valores están relacionados con la familia, la ayuda a niños y niñas desprotegidos/as en la Escuela, la atención a la infancia y la conciliación familiar.

Sin embargo, teniendo en cuenta esa visión de conjunto, es decir, enmarcando el texto visual o audiovisual en un sistema mediático, es de un indudable interés el análisis y la comprensión de los aspectos discursivos, técnicos y estéticos. Disfrutar y ser conscientes de una buena iluminación, del sentido de un plano cenital, de una angulación concreta acompañada de una banda sonora que estimula las emociones, etc. La atención y el aprendizaje desde cada detalle nos lleva considerar que, para impulsar un verdadero sentido crítico, es imprescindible tener en cuenta esa variedad de recursos expresivos. En otras palabras, para entender qué nos están contando debemos comprender cómo se hace y el porqué de la estrategia.

En el Festival “El Chupete” encontramos un material de primer nivel para cumplir ese propósito, destacando el compromiso institucional con los valores, asociados a la imagen de marca de cada entidad, ya que las empresas son perfectamente conscientes de sus fortalezas y debilidades, como es el caso de McDonald’s o Caixabank, entre otros ejemplos. Se trata, en los casos mencionados, de empresas que pueden generar una imagen diversa, no siempre positiva, por lo que es relevante cómo se incide en el vínculo a un público objetivo infantil y familiar.

En otros casos, fabricantes de productos para los menores, como el caso de Garvalín, muestra la empatía hacia los padres, verdaderos compradores del producto, así como el dominio de

todo lo concerniente a la infancia. Por último, se encuentra también un conjunto de spots de Fundaciones cuyo sentido es, en su propia esencia, social y comprometido. En este último caso, es doblemente interesante que un festival sea un altavoz para la difusión de buenos trabajos publicitarios con fines sociales.

Hasta aquí, la valoración de un conjunto de spots relevantes para el estudio de la cultura visual y audiovisual. Sin embargo, el fomento de una ciudadanía verdaderamente crítica pasa, inevitablemente, por el desarrollo de la acción creadora de forma simultánea al análisis crítico y, si es posible, utilizando el propio lenguaje visual y audiovisual como vía para la expresión del criterio propio. Esta línea de trabajo debe ser una seña de identidad de la Educación Artística. En este sentido, la prospectiva de esta investigación se centra en recomendar el trabajo y experimentación con revisiones, remezclas y contrapublicidad, es decir, con nuevas versiones de campañas, adaptaciones mejoradas o, en su caso, con nuevas iniciativas publicitarias, centradas en el refuerzo de esa visión crítica de un mundo que conocemos, entre otros medios, por la propia publicidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales*. Madrid: Síntesis. Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Arconada Melero, M.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bringué, X. (2001). Publicidad infantil y estrategia persuasiva: un análisis de contenido.

Zer: *Revista de Estudios de Comunicación*, 6(10), 1-10. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/6104/0>

Bustamante, E. (ed.) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Barcelona: Gedisa.

Campo, D. (2016, 8 de julio). TBWA, gran triunfadora en El Chupete 2016. *El publicista*. Recuperado el 2/04/2017 de <http://www.elpublicista.es/reportajes/tbwa-gran-triunfadora-chupete-2016>

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1978).

Ferrés, J. (1994). *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- Freedman, F. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- García García, F. (Coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto. García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro. Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2009). *Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas*. Barcelona: Península.
- Marín Viadel, R. (Ed.) (2011). *Infancia, mercado y Educación Artística*. Málaga: Aljibe. Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J.M. (1982). *La semiótica de la publicidad*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Rey, J. (1992). *La significación publicitaria*. Sevilla: Alfar.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC.
- Vergara, E. Vergara, A. (2012). Representación de la infancia en el discurso publicitario. Un análisis de caso de la publicidad en Chile. *Comunicar*, 19(38), 167-174. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-08>

OTRAS FUENTES

El Chupete. Festival Internacional de Comunicación Infantil www.elchupete.com

METODOLOGÍAS ACTIVAS ARTÍSTICAS PARA LA CONSECUCCIÓN DEL ACERCAMIENTO ENTRE GENERACIONES

María Méndez-Suárez
Universidad de Extremadura
mariartex@unex.es

Ignacio Chato-Gonzalo
IES Jaranda
ignacio.chato.g@gmail.com

Daniel Patón-Domínguez
Universidad de Extremadura
dpaton@unex.es

Matías Hidalgo-Sánchez
Universidad de Extremadura
mhidalgo@unex.es

ANTECEDENTES

En la trayectoria profesional del profesorado son muchos los momentos en los que uno se cuestiona su actividad en el aula, el rendimiento de los alumnos, la relación con ellos -y con sus propios compañeros- y, en definitiva, en los que uno viene a preguntarse sobre el sentido y fin de su trabajo como docente. Es cierto que muchas de las variables que influyen en el día a día de nuestro trabajo no dependen de nosotros y que se escapan a nuestro control, pero hay momentos en los que nos planteamos la posibilidad -y aun la oportunidad- de cambiar en algo nuestros métodos y la actitud con la que afrontar nuestro trabajo. La propia realidad en la que viven nuestros alumnos y sus expectativas personales hacen cada vez más compleja la tarea de despertar su interés, de motivarlos y conseguir poner en juego lo mejor de sí mismos. Por otra parte, la inclusión de las competencias clave como eje central de nuestra labor educativa implica, se quiera reconocer o no, un cambio sustancial no solo de las metodologías a emplear, sino de nuestro papel como educadores.

El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) es entendido como algo más que una simple opción metodológica. Se trata de una perspectiva -un paradigma si se quiere- que engloba una forma diferente de concebir los aprendizajes de los alumnos, la labor del profesorado y las relaciones con los alumnos y entre los propios profesionales de los centros educativos. Recoge presupuestos filosóficos y pedagógicos que no son nuevos y que han sido puestos en acción por distintas escuelas, sin ir muy lejos, en nuestro propio país, por la propia Institución Libre de Enseñanza y que define, en la actualidad, a los sistemas educativos más avanzados de Europa. La construcción de los aprendizajes por parte de los propios alumnos, a través de procesos inductivos, centrados en la investigación, la experimentación y el planteamiento y resolución de problemas; el aprendizaje colaborativo, en equipo, multidisciplinar, centrado en los intereses y contextos de los alumnos atendiendo a su diversidad e individualidad; la importancia del componente emocional, el uso de las nuevas tecnologías como instrumentos, medios y escenarios de aprendizaje habituales; el emprendimiento, la autonomía, la creatividad y la iniciativa son, todos ellos, elementos esenciales del ABP.

Se trata de una propuesta pionera de innovación metodológica en el ámbito universitario que desarrolla programas de convivencia intergeneracional en este ámbito para la realización de talleres y módulos formativos conjuntos para mayores y jóvenes. Este espacio está sirviendo para la introducción de metodologías activas basadas en el diseño y la realización de proyectos, dando una nueva dimensión a la Universidad de Mayores facilitando la integración e inclusión en la vida universitaria mediante aulas abiertas en las que participan alumnos de Grado y del Programa de la Universidad de Mayores. En muchas ocasiones comparten los espacios pero no interactúan (Díaz, 2005; Delgado-Acosta et al, 2016), estando al mismo tiempo en los mismos lugares (biblioteca, cafetería, aulas de informática, etc.) pero sin tener relación alguna entre ellos.

Implica la puesta en acción de nuevas metodologías, más activas y participativas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL). Es un programa enfocado hacia aprendizajes

más contextualizados y funcionales, basados en competencias e inteligencias múltiples, poniendo especial atención en la competencia emocional y el desarrollo de programas conjuntos de aprendizaje entre universitarios jóvenes y mayores, que rompan las distancias y acerquen a estas generaciones que distan entre sí, pero que tienen mucho que aportarse entre ellas, colaborando, intercambiando información y enriqueciéndose con las características propias de cada generación (Palmero et al, 2014).

La intención está siendo potenciar el mutuo conocimiento acercando las realidades de estas dos generaciones, prevenir actitudes de desinterés o rechazo y romper con los estereotipos y prejuicios culturales y sociales establecidos (edadismo). La relación entre colectivos de distintas generaciones tiene un impacto altamente positivo y satisfactorio para todas las partes implicadas (Gutiérrez y Hernández, 2013), y al mismo tiempo, fomenta en los mayores la participación, la iniciativa, la comunicación y otras habilidades relacionadas con el envejecimiento activo y la sociabilidad (Villa, J. M., 2005). De esta manera, se desarrollan actitudes solidarias basadas en la cooperación, la ayuda mutua y en la implicación personal, tratando de despertar las estrategias propias del voluntariado (Ibáñez, 2012).

Una de las actividades más pertinentes para trabajar dentro de programas intergeneracionales sería la relacionada con la memoria histórica (Gillate et al, 2012) dentro de la materia de las Ciencias Sociales, ya que con esta temática se consiguen dos objetivos muy pertinentes en programas intergeneracionales; por un lado, los mayores pueden aportar su experiencia vivida o transmitida por sus padres o abuelos (II República, guerra civil, franquismo y Transición) y por otro, los alumnos jóvenes aportan sus conocimientos del manejo de las nuevas tecnologías para recopilar información, que es el conocimiento que les falta a los mayores. Actualmente estamos trabajando en el desarrollo de esta actividad que tendrá lugar el 25 de abril, 2 y 9 de mayo de 2017.

La Universidad Pontificia de Comillas junto con el Ayuntamiento de Madrid, han realizado un programa intergeneracional y solidario basado en la convivencia de personas mayores que viven solas y estudiantes universitarios. Las convivencias tienen la duración de un curso académico con la posibilidad de ir prorrogándolas cada año. El alumno comparte el día a día con la persona mayor realizando actividades conjuntas. Por otro lado, el Programa Intergeneracional Viure y Conviure, en Valencia, gracias a la colaboración entre la Fundación La Caixa y la Universidad de Valencia, se lleva a cabo un programa para promover y facilitar relaciones solidarias de ayuda mutua entre ambas generaciones (estudiantes y mayores). La idea es experimentar medidas alternativas para proporcionar compañía a las personas mayores y proporcionar alternativas de alojamiento a los jóvenes estudiantes. La Universidad de Burgos, con el Programa de acercamiento intergeneracional, pretende ofrecer una respuesta a las necesidades que, desde distintas perspectivas, demandan los colectivos de personas mayores y estudiantes de la Universidad de Burgos. Asimismo pretende mejorar la calidad de vida de ambos colectivos, fomentar actitudes de convivencia intergeneracional y favorecer una mayor comunicación e intercambio de experiencias.

Todos estos proyectos y programas tienen en cuenta las dos generaciones, pero desde una perspectiva totalmente diferente a lo que nosotros pretendemos, ya que se basan principalmente en la convivencia sin más. Con el proyecto que nosotros presentamos, buscamos ir más allá de la mera compañía mutua, ya que la intención es realizar metodologías activas orientadas a la mayor y mejor formación académica y de valores sociales tanto de los mayores universitarios como de los estudiantes de Grado.

OBJETIVOS

1. Fomentar el encuentro inter-generacional facilitando espacios para el desarrollo de actividades conjuntas, entre los alumnos universitarios y los participantes en el Programa Universitario para Mayores de la UEx.
2. Potenciar el mutuo conocimiento entre los mayores y los jóvenes universitarios, acercando las realidades de estas generaciones, prevenir actitudes de desinterés o rechazo y romper con los estereotipos y prejuicios culturales y sociales establecidos (edadismo).
3. Reconstruir la figura social de las personas mayores y resituirlas en una posición central, concibiendo a los mayores como un recurso necesario de nuestras sociedades y, más en concreto, en el ámbito universitario.
4. Desarrollar en los alumnos universitarios actitudes, competencias y estrategias relacionadas con las habilidades sociales, la solidaridad, la entrega, la responsabilidad, la empatía y otras dimensiones relacionadas con la competencia emocional y la autonomía e iniciativa personal.
5. Fomentar en los mayores la participación, la iniciativa, la comunicación y otras habilidades relacionadas con el envejecimiento activo y la sociabilidad.
6. Participar en propuestas de innovación y experimentación dentro del ámbito emocional, al objeto de potenciar las dimensiones de esta competencia como medio para alcanzar mayor efectividad en el aprendizaje, la sociabilidad, la prevención de problemas y la mejora de la autoestima.
7. Situar a los alumnos universitarios en la realidad demográfica, económica y sociológica que supone el envejecimiento de las sociedades occidentales y fomentar en ellos una dimensión que tenga en cuenta la “economía de plata” y considere el mundo de los mayores como campo de investigación y espacio de desarrollo profesional.
8. Fomentar y favorecer procesos de renovación metodológica en el ámbito universitario, incluyendo la perspectiva competencial en el aprendizaje de los alumnos y desarrollando estrategias centradas en el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

9. Introducir el *mentoring* como estrategia educativa en el ámbito universitario y concebir las relaciones intergeneracionales como espacio para el establecimiento de redes de mentores en una doble dirección.
10. Creación de una plataforma o red que promueva y desarrolle planes y programas tendentes a las relaciones intergeneracionales dentro del ámbito universitario.

PARTICIPANTES

- 3 ponentes que han llevado a cabo los cursos de formación de metodologías ABP y Convivencia Intergeneracional. Estos profesores imparten clases en Educación Secundaria en el IES Jaranda, en Jarandilla de la Vera y son especialistas en metodologías activas ABP y Convivencia Intergeneracional.
- 7 Profesores, todos doctores excepto uno, de la Universidad de Extremadura implicados en el proyecto, es decir, que han colaborado activamente implicando a sus alumnos en las actividades realizadas con los mayores, realizando la página web del proyecto o facilitando la colaboración entre la Universidad de Mayores y los grupos de universitarios de Grado.
- 32 alumnos de la Universidad de Mayores de la Universidad de Extremadura.
- 20 alumnos de 3er curso, del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

MATERIALES Y MÉTODO

Metodología empleada en el desarrollo del proyecto: se ha llevado a cabo el diseño y realización de un plan de información y formación entre la comunidad universitaria, principalmente dirigido al profesorado y a los alumnos de Grado participantes, para dar a conocer y formar en el desarrollo de estos planes de aprendizaje intergeneracional y basado en la realización de proyectos (ABP), que es la metodología que se ha desarrollado en las intervenciones que se han hecho en el aula, en este caso con la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica. Al mismo tiempo se ha introducido el *mentoring* como estrategia educativa en el ámbito universitario para concebir las relaciones intergeneracionales como espacio para el establecimiento de redes de mentores en una doble dirección: mayores-jóvenes/jóvenes-mayores.

Metodología empleada en el análisis del cuestionario empleado: para el análisis de las percepciones que tienen los alumnos jóvenes hacia los mayores se ha analizado un cuestionario formado por cuatro dimensiones: actitudes; emociones; sensaciones/sentimientos y valoración de intervenciones, con un total de 85 ítems. Las encuestas se transfirieron a frecuencias de 0 a 5 según el grado de desacuerdo a acuerdo. Estos datos fueron transformados a 16 distancias matemáticas. En cada una se realizó un análisis de Escalamiento Multidimensional No-Métrico (NMDS) entre 1 a 20 ejes multivariantes. La combinación idónea de distancia y número de

ejes fue testada mediante correlación con los factores de edad, sexo, facultad, Grado, curso y número de abuelos vivos.

RESULTADOS

Resultados del desarrollo del proyecto: se ha establecido entre el Programa Universitario para Mayores y la Facultad de Educación, financiado por el Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD) de la UEx un acuerdo o plan de acción, por medio del proyecto de innovación docente *Programa de convivencia intergeneracional y aprendizaje basado en proyectos (ABP) de la UEx* para el desarrollo conjunto de un programa formativo de convivencia intergeneracional. Este plan nos ha servido para dar un carácter institucional a estos programas y para crear un órgano de coordinación del que forman parte.

Se ha planificado y diseñado un programa piloto centrado en una serie de talleres y módulos formativos en los que se plantea y desarrolla una metodología activa y participativa centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Una vez puesto en pie dicho programa se llevó a cabo la realización del plan de información y formación entre la comunidad universitaria, principalmente dirigido al profesorado y al alumnado, para dar a conocer y formar en el desarrollo de estos planes de aprendizaje intergeneracional y basado en la realización de proyectos.

Al mismo tiempo, se ha creado una plataforma web de información en la que vamos presentando la información referida a la puesta en marcha de los programas que se han ido diseñando y desarrollando en el ámbito de la UEx: <http://grupointergeneracional.weebly.com>

La actividad que en este proyecto nos ocupa se ha centrado en el ámbito de la expresión plástica. Tanto profesores como alumnos llevaron a cabo una serie de tareas no presenciales, entre las que se encuentra el desarrollo de unos cuestionarios que sirvieron para valorar con anterioridad la empatía, conocimiento, emociones y actitudes que tenían los alumnos de Grado hacia los mayores.

Una vez realizados los cursos de formación y hechos los primeros cuestionarios, los profesores con sus alumnos, prepararon las actividades que se desarrollaron en el aula con los mayores.

Las tecnologías de la información forman parte de las dinámicas innovadoras en los programas intergeneracionales en el momento actual (Blázquez y Holgado, 2011), ya que muchos de los mayores no han podido aprender a trabajar con estas herramientas por lo tarde que han entrado en sus vidas, y que sin embargo los alumnos jóvenes dominan a la perfección y que son denominados como “nativos digitales”, por lo que nos propusimos introducirlas en el proyecto. De esta manera, los días previstos para las intervenciones se realizó, en primer lugar, un trabajo cooperativo entre mayores y jóvenes en el aula de informática, para buscar una obra de arte que les gustase a las dos partes. Se hicieron grupos de 6 personas aproximadamente: 6 grupos de 4 mayores y 2 jóvenes; 2 grupos de 3 mayores y 3 jóvenes y 1 grupo de 2 mayores

y 2 jóvenes; entre todos decidieron qué obra elegían. Se les ofrecieron varias actividades de expresión plástica, siendo el hilo conductor de todas ellas la Obra de Arte.

Redefinición de una obra de arte en 3D: se les explicó el procedimiento a seguir, cogiendo una caja de cartón suficientemente grande y pintándola y decorándola con todos los elementos que se quiera o que se necesiten para recrear el espacio o el ambiente de la obra de arte elegida, por ejemplo *Muchacha en la ventana* de Salvador Dalí (arena, papeles de colores, purpurina, plastilina, o el material que resulte más pertinente para la obra elegida.). Después cada componente del grupo se encarga de realizar con plastilina algún elemento, por ejemplo el soporte, la figura de la muchacha, la ventana, etc. Entre ellos se van poniendo de acuerdo para decidir todas estas cuestiones y finalmente se monta el escenario y se recrea la imagen en volumen.



Figura 1. Grupo trabajando con materiales



Figura 2. Trabajo de redefinición 3D de la obra de arte terminado

Fotografía escenificada: el grupo elige una obra de arte, en este caso *Campesinos mexicanos* del artista mexicano Jesús Helguera, y cada uno de ellos se caracterizará, utilizando ropa parecida, maquillándose de forma similar a los personajes del cuadro, etc., simulando alguno de los personajes de la obra de arte. Se busca un escenario adecuado y se prepara copiando, lo más fielmente posible, el estilo del fondo del cuadro original, o bien, utilizando la herramienta informática Photoshop, se elige un fondo que previamente se ha podido fotografiar, como un cielo azul con algunas nubes (ejemplo del cuadro elegido por los alumnos que se muestra a continuación) y una vez está todo esto hecho, los componentes del grupo adoptan la posición correspondiente y un miembro del grupo procede a hacer la fotografía de la escenografía.

Si se ha elegido la herramienta de Photoshop, una vez se tienen las dos imágenes (fondo-figura) se realiza el montaje con esta herramienta. Esta actividad no la eligió un grupo formado por mayores y jóvenes, como hubiera sido lo ideal, pero dos alumnos del Grado de Primaria sí quisieron realizarla, que es la que se muestra a continuación.



Figura 3. Jesús Helguera,
Campesinos mexicanos. S. XX.

<http://www.mirartegaleria.com/2012/07/pinturas-famosas-de-jesus-helguera.html>



Figura 4. Fotografía escenificada
por alumnos de Grado del Proyecto

Resultados del cuestionario empleado: El mismo cuestionario que realizaron los alumnos de Grado antes de la intervención con los mayores, lo volvieron a repetir una vez terminada la actividad para poder evaluar los posibles cambios en estas emociones. La distancia de Horn fue seleccionada con tres ejes multivariantes dando un nivel de ajuste del 97.5 %. Las únicas correlaciones significativas de los factores con los ejes multivariantes fueron para el número de abuelos vivos ($r^2=0,14$, $p<0,05$) y el efecto del propio test ($r^2=0,14$; $p<0,001$). Esto quiere decir que el test tiene un efecto positivo sobre la percepción de la tercera edad en los alumnos jóvenes y además existe un efecto positivo cuando se tienen más abuelos vivos.

CONCLUSIONES

Todos los objetivos propuestos al comienzo del desarrollo del proyecto se han alcanzado satisfactoriamente. Al dar a conocer a los alumnos universitarios la realidad del envejecimiento y todas las dimensiones físicas, sociales, familiares y de ocio que la acompañan, así como la responsabilidad colectiva para la toma de conciencia y realización de programas de envejecimiento activo (entendidos como uno de los medios más eficaces para mantener y mejorar la autonomía y prevenir todo tipo de deterioro que pueda implicar o derivar en cualquier grado de dependencia) se ha situado a los alumnos universitarios en la realidad demográfica, económica y sociológica que supone el envejecimiento de las sociedades occidentales y se ha fomentado en ellos valores que tienen en cuenta la “economía de plata” donde se considera el mundo de los mayores como campo de investigación y espacio de desarrollo profesional.

Los resultados han sido altamente positivos y clarificadores, ya que aquellos alumnos que han tenido relación y convivencia con mayores en su contexto familiar, especialmente aquellos que todavía tienen abuelos vivos y que han sido educados o han pasado mucho tiempo con ellos mostraron *a priori* una alta empatía y unas actitudes muy positivas hacia los mayores.

Sin embargo, aquellos que no han vivido esta experiencia familiar mostraron emociones más neutras, menos conocimiento de los mayores y menos empatía. Una vez realizada la actividad de convivencia intergeneracional los datos revelan que, los alumnos que no habían tenido relación con sus abuelos y que dieron como resultado en los cuestionarios una baja empatía, poco conocimiento y emociones neutras hacia los mayores, han mejorado significativamente dichas emociones. Por lo tanto, este tipo de proyectos intergeneracionales mejora de forma significativa la concepción y los valores de los jóvenes hacia los mayores. Aunque a estos últimos no se les pidió que realizaran los cuestionarios, sí que pudimos concluir que para ellos también ha sido una actividad altamente gratificante, ya que al final de la intervención se les pidió que expresasen qué habían sentido al respecto, qué habían aprendido y si lo volverían a realizar, y todos, sin excepción, declararon su máxima satisfacción y deseo de volver a trabajar en proyectos con alumnos jóvenes.

REFERENCIAS

- Blázquez, F., Holgado, A. (2011). Innovación educativa: vigencia y oportunidad en los Programas Universitarios de Mayores. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 225-226, 130-150.
- Delgado, C.R., Calero, C.G., y González, H. (2016). Potencialidad de los espacios públicos abiertos para las relaciones intergeneracionales: un estudio de caso en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (62), 1, 5-25.
- Díaz, A. (2005). Conócelos y aprende: un programa de promoción bibliotecaria mediante una actividad que potencia las relaciones intergeneracionales. *Educación y biblioteca* (149), pp. 37-40.
- Gillate, I., Ibáñez, A., y Vicent, N. (2012). Educación y memoria viva: los programas intergeneracionales. En De Alba, N., García-Pérez, F., y Santiesteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2 (pp. 63-70). Sevilla, España: Díada Editora, S.L.
- Gutiérrez, M y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 21, 213-235.
- Ibáñez, F. (2012). Programa de voluntariado intergeneracional en secundaria. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 346, 29-30.
- López, R. (2006). Jornada sobre evaluación de los programas intergeneracionales. *Sesenta y más*, 253, 31.
- Palmero, M.C., Gañán, A., Luis, M.I., De la Torre, T., Baños, V., Escobar, M.C.,... Jiménez, J.A. (2014). Influencia de las actividades intergeneracionales universitarias en la calidad de vida de jóvenes y mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1, 158-169.
- Villa, J. M. (2005). Los programas intergeneracionales en España. *Sesenta y más* (241), pp. 36-38.

**OPTIMIZACIÓN DE LOS TEST EDUCATIVOS
MEDIANTE ESCALAMIENTO
MULTIDIMENSIONAL NO-MÉTRICO**

Daniel Patón Domínguez
Facultad de Ciencias. UEx.

Ignacio Chato Gonzalo
IEM Jaranda, Jarandilla de la Vera, Cáceres

María Méndez Suárez
Centro Universitario de Mérida. UEx

Matías Hidalgo Sánchez
Facultad de Ciencias. UEx.

ANTECEDENTES

La realización de pruebas de valoración cuenta con una larga tradición en el ámbito educativo (Abascal y Franco, 2002). Toda encuesta debe basarse en el concepto de idoneidad (Arriaza, 1984). Es decir, debemos plantear qué queremos estudiar, elegir la técnica de muestreo, seleccionar la muestra apropiada, formular las preguntas adecuadas y saber interpretar los resultados. Este proceso está sujeto a posibles errores en todas sus fases, por lo que debe ponerse especial cuidado en todas ellas. Una encuesta solo será idónea cuando mida claramente aquello que queremos valorar. Entonces podremos contrastar hipótesis e incluso formular teorías en el ámbito educativo. Una buena encuesta debe aportar información cuantitativa útil que pueda ser comparada con otros estudios. Además, debe seguir el principio de parsimonia, es decir debe tener el mínimo número de preguntas que permitan valorar lo que se trata de cuantificar. Introducir preguntas superfluas en las encuestas no aporta ningún valor a la mismas e incluso puede ser perjudicial al aumentar la entropía de los datos (Kraemer, 2005). Por otro lado, las encuestas largas aumentan los costos, el cansancio del encuestado y su consiguiente falta de precisión en las respuestas. El problema es mayor en la infancia y la tercera edad.

Para valorar encuestas en el ámbito educativo se han usado muchos métodos (Tavsancil et al., 2010). Los análisis multivariantes (AM) son idóneos por sus propiedades estadísticas (Closas et al., 2013). Por un lado, permiten simplificar la complejidad de las variables (preguntas) a un número reducido y significativo de las mismas. De este modo, evitamos ruido estadístico y simplificamos los test. Por otro lado, nos ayudan a determinar los factores subyacentes (ejes multivariantes) que explican la variabilidad observada en los datos. Estos factores son de gran relevancia en la interpretación de los resultados y en la generación de hipótesis para futuras investigaciones. Además, los AM son una herramienta útil para analizar si la muestra (personas) es homogénea o por el contrario presenta grupos con diferentes respuestas a los test. Finalmente, los AM permiten comparar distintos estudios, ya que dan una información cuantitativa simplificada a unos pocos ejes de variación. Las diferencias en los factores subyacentes pueden ser posteriormente analizadas mediante procesos de rotación matemática (*procrustes*) (Khan et al., 2017).

Existe un gran número de AM disponibles en la mayoría de paquetes estadísticos (Rencher, 2002). La elección de una u otra depende de múltiples factores. Por un lado, el tipo de datos de la muestra condiciona la metodología a emplear (Legendre y Legendre, 2012). Algunas técnicas, como el Análisis de Componentes Principales, solo son apropiadas para variables continuas. Otras, como el Análisis de Correspondencias, son idóneas para frecuencias. Además, del tipo de datos debemos tener en cuenta las propiedades intrínsecas del proceso de extracción de los ejes, que puede ser por descomposición matricial, iteración, etc. De entre la pléyade de técnicas disponibles, el Análisis de Escalamiento Multidimensional No-Métrico (EMNM) se ha revelado como una de las más apropiadas en ciencias sociales (Borg y Groenen, 2005). Este método permite adaptarse a cualquier tipo de datos, ya que se basa en distancias o medidas de similitud. Estas se construyen sobre las matrices de datos originales. El investigador dispone de un gran arsenal de distancias posibles. El EMNM se diferencia de otras técnicas

en el proceso de extracción de los ejes multivariantes. Estos son calculados para minimizar el estrés (error global) de los datos y no por un proceso de descomposición matricial en términos de varianza. Se han propuesto diferentes algoritmos para calcular el estrés (De Leeuw y Mair, 2009). El EMNM es idóneo para explicar los factores subyacentes y suele dar soluciones más parsimoniosas que otros AM (Minchin, 1987). A diferencia del ACP y del AC, no estamos sujetos a que los gradientes sean lineales o modales, pudiendo extraerse gradientes curvilíneos, asintóticos, etc. Finalmente los ejes son re-escalados mediante una regresión monotónica basada en rangos. Esto disminuye aún más las posibles curvilinearidades en los gradientes, lo que simplifica la interpretación de los mismos (Legendre y Legendre, 2012). Por todo ello, resulta un método idóneo en fuentes complejas de datos con variables incluso de diferentes escalas de medida (Kenkel y Orlóci, 1986). Además, es un método altamente recomendable para aplicarlo junto a técnicas de agrupamiento (*clusters*) (Salmasso, 1996). En el presente trabajo exploramos el EMNM con medidas de test educativos realizados por alumnos de la UEx al objeto de determinar las posibilidades prácticas de este AM.

OBJETIVO

Pretendemos determinar un método rápido y potente de optimización de test educativos que pueda ser implementado en conjuntos de instrucciones en el lenguaje R.

PARTICIPANTES

Se encuestó a diversos grupos de alumnos de diversos grados de la UEx dentro de un proyecto de investigación sobre las relaciones inter-generacionales. Diversos profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias se coordinaron para la recogida y análisis de datos. También, participaron docentes y alumnos de enseñanzas medias.

MÉTODOS

Los datos de encuestas fueron transferidos a información binaria de presencias (1) y ausencias (0) en una Hoja de Cálculo (LibreOffice Calc) y exportadas a formato CSV para su posterior análisis usando el software R (R Core Team, 2017). Se utilizaron las librerías *vegan* (Oksanen et al., 2017), *smacof* (De Leeuw y Mair, 2009) y *ecodist* (Goslee y Urban, 2007). Si definimos la siguiente tabla de contingencia para dos encuestados:

		Encuestado X	
		Presencia (1)	Ausencia (0)
Encuestado Y	Presencia (1)	A	B
	Ausencia (0)	C	D

Los índices (distancias o similaridades) d_{jk} entre la muestra j y k estudiados serían:

Alt Gower - Canberra. Ambas métricas son distintas en su forma cuantitativa pero coinciden en su forma binaria. Esta medida es independiente de los dobles ceros o dobles ausencias (Cuadras, 1989).

$$d[jk] = \frac{(C+B-2*A)}{(C+B-A)}$$

Binomial. La distancia binomial se deriva de la desviación binomial bajo la hipótesis nula de que las dos muestras comparadas son iguales. Este índice es tolerante a diferencias de tamaños muestrales entre variables:

$$d[jk] = \log(2) * (C+B-2*A)$$

Bray-Curtis - Horn. Este índice expresa una medida de disimilaridad. No es una distancia matemática propiamente dicha por no cumplir la propiedad de desigualdad triangular (Choi et al., 2010). En su forma binaria coincide con la distancia de Horn (Oksanen et al., 2017).

$$d[jk] = \frac{(C+B-2*A)}{(C+B)}$$

Cuando este índice es expresado como medida de similaridad, se conoce también como índice de Steinhaus, Czekanowski o Dice-Sørensen. Entonces su fórmula es:

$$d[jk] = \frac{2*A}{2A+B+C}$$

Chao. Existen diversas variantes de esta métrica según se basen en los índices de Jaccard o Sørensen. La diferencia entre estas dos variantes se debe a si se usan las respuestas presentes o coincidentes entre encuestados. En nuestro caso usaremos la medida análoga al índice de Jaccard, es decir, basada en las presencias (Minchin, 1987).

Euclidea. Se trata de una verdadera distancia matemática y es una de las más empleadas. Es la raíz cuadrada de la suma de los cuadrados de las diferencias entre los valores de los elementos. Ésta es la distancia por defecto que suele usarse para datos de intervalo. Depende de la escala de medida. Sus valores no están acotados.

$$d[jk] = \sqrt{B+C}$$

En su forma cuantitativa, esta distancia es solo apropiada para conjuntos de datos lineales. Si los datos no lo son, pueden linearizarse con alguna transformación. En su forma binaria no tenemos ese problema. Pero esta distancia es muy sensible a los dobles ceros (dobles ausencias), por lo que su uso en encuestas debe hacerse conociendo esta característica.

Gower. Se trata de otra medida de similaridad.

$$d[jk] = \frac{A}{A+B+C+D}$$

Hamman. Medida de similaridad.

$$d[jk] = \frac{A - (B+C) + D}{A+B+C+D}$$

Índice de Emparejamiento.

$$d[jk] = \frac{(A+D)}{(A+B+C+D)}$$

Jaccard. Medida de similaridad para datos cualitativos. La fórmula se basa en las variables coincidentes por dos encuestados cualesquiera.

$$d[jk] = \frac{A}{(A+B+C)}$$

La versión cuantitativa de esta distancia se conoce como índice de Ružička.

Kulczynski. Medida de similaridad.

$$d[jk] = \frac{A}{B+C}$$

Minkowski. Medida de disimilaridad

$$d[jk] = B+C$$

Manhattan-Hamming. Ambas medidas de disimilaridad son equivalentes para caracteres binarios.

$$d[jk] = B+C$$

Mountford. Medida de similaridad.

$$d[jk] = \frac{A}{\frac{A*B+A*C}{2} + B*C}$$

Ochiai. Medida de similaridad

$$d[jk] = \frac{A}{\sqrt{(A+B)*(A+C)}}$$

Phi de Pearson. Medida de similaridad

$$d[jk] = \frac{A*D - B*C}{\sqrt{(A+B)*(A+C)*(B+D)*(D+C)}}$$

Raup-Crick. Medida de disimilaridad que expresa la probabilidad de respuestas similares de dos encuestados.

$$d[jk] = 1 - \text{prob}(A)$$

Rogers-Tanimoto. Medida de similaridad.

$$d[jk] = \frac{A+D}{A+2(B+C)+D}$$

Sokal-Sneath. Medida de similaridad que se basa en los atributos negativos compartidos. Por ello, es apropiada cuando hay muchos ceros en la matriz (Herrera, 2000). Hay distintas variantes propuestas por estos autores. La primera corresponde al coeficiente S5 de Gower y Legendre (1986).

$$d[jk] = \frac{A}{A+2*(B+C)}$$

La segunda variante corresponde al coeficiente S13 de Gower y Legendre (1986).

$$d[jk] = \frac{A * D}{\sqrt{(A+B)*(A+C)*(D+B)*(D+C)}}$$

Con cada uno de estos índices (distancias o medidas de similaridad/disimilaridad) se realizaron EMNM entre 1 y 20 ejes de variación. En cada caso se determinó la función de estrés de Kruskal, también conocida como *estrés -1* (Hout et al., 2013).

$$\text{Estrés} - 1 = \sigma_1 = \sqrt{\frac{\sum (f(\delta_{ij}) - d_{ij})^2}{\sum d_{ij}^2}}$$

Dicha función de estrés determina las diferencias cuadráticas entre las similaridades/disimilaridades originales de los datos (δ_{ij}) y las distancias en la ordenación (d_{ij}). En el argot propio de este método se conocen ambos parámetros como proximidades y disparidades (Borg y Groenen, 2005). La selección del NMDS idóneo se realizó observando a qué número de ejes la tendencia de caída del estrés pasa de positiva a negativa. Obviamente se seleccionó la distancia con menor valor de estrés en el menor número de ejes. Una vez seleccionado el mejor NMDS, se testó la calidad de la ordenación mediante el análisis de Shepard (Hout et al., 2013). Este análisis calcula una regresión monotónica entre proximidades (δ_{ij}) y disparidades (d_{ij}). Se determinó el valor R^2 de dicho modelo y el ajuste a los factores adicionales estudiados (edad, sexo, grado, etc.). Se realizaron medidas adicionales de estrés para determinar las preguntas del test que podrían eliminarse. Se repitió iterativamente el NMDS si se observaba incremento en la eficiencia de la ordenación. Se continuó este proceso iterativo hasta observar que la reducción del ruido estadístico por extracción de variables superfluas se estabilizaba.

RESULTADOS

Del total de distancias observadas, fue la de Horn (=Bray-Curtis en su forma binaria) la que mostró mejores ajustes según la prueba gráfica (Figura 1).

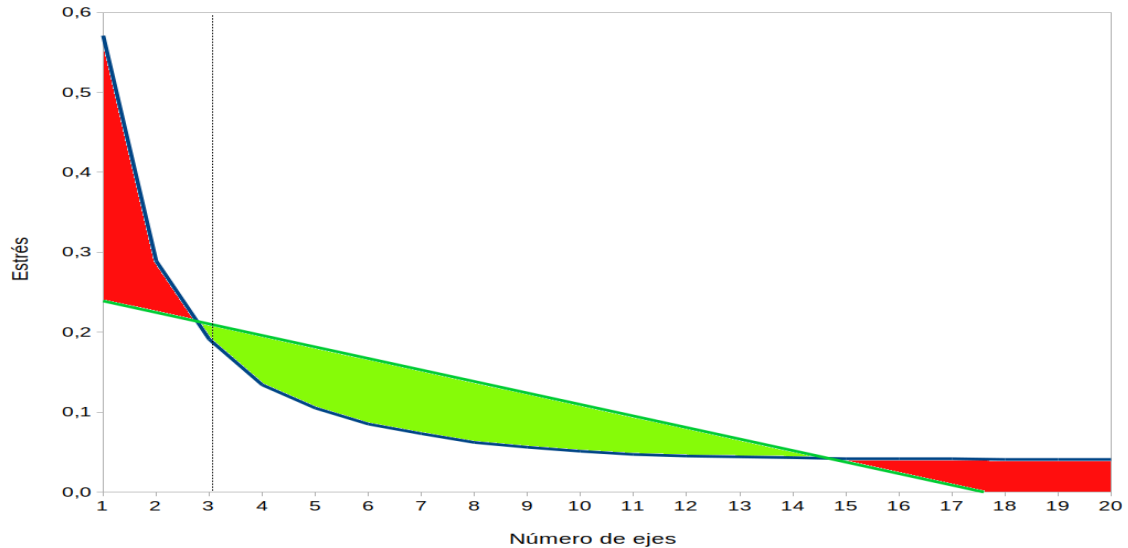


Figura 1. Reducción del estrés estadístico en base al número de ejes para la distancia de Horn sobre datos binarios. Rojo: estrés por encima de la tendencia lineal. Verde: estrés menor que la tendencia. Se seleccionan tres ejes como el número mínimo en el que el estrés baja de la tendencia.

El diagrama de Shepard (Figura 2) mostró un R^2 de 0,974 para la regresión monotónica entre disparidades ($d_{i,j}$) y proximidades ($\delta_{i,j}$), que es altamente satisfactorio. El modelo muestra una escasa curvatura y el re-escalado que se produce al pasar a rangos las distancias de la ordenación (escalones en la Figura 2), siendo no excesivo. Por ello, si asumiéramos un ajuste métrico o lineal, la regresión daría un valor menor de 0,824 y también altamente confiable. Al analizar la contribución en porcentaje de cada pregunta del cuestionario al estrés global, queda claro que preguntas son prescindibles (Figura 3).

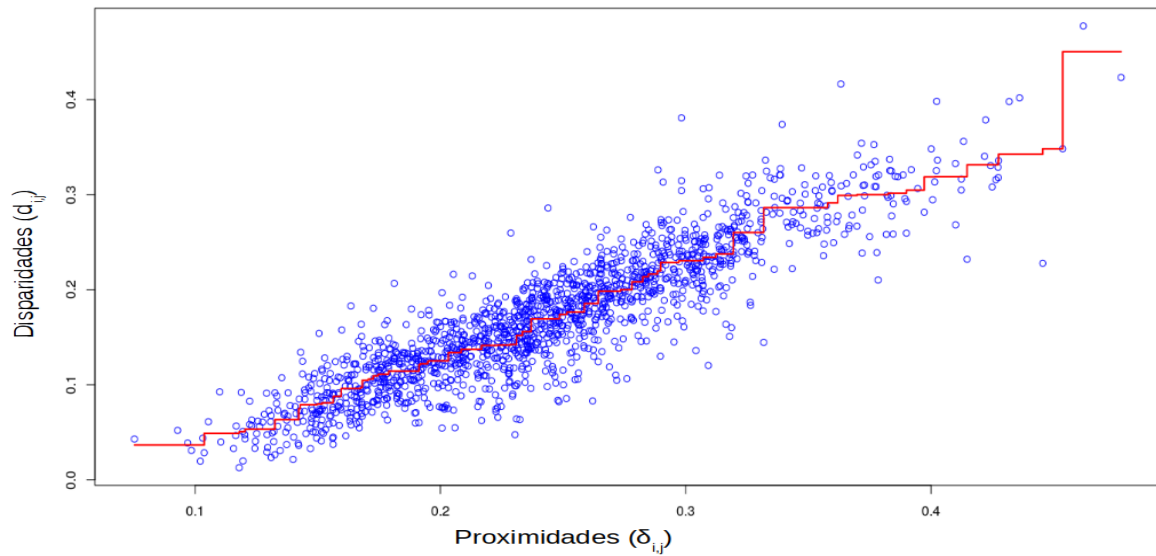


Figura 2. Diagrama de Shepard que determina la relación entre proximidades ($\delta_{i,j}$) y disparidades ($d_{i,j}$) en la ordenación.

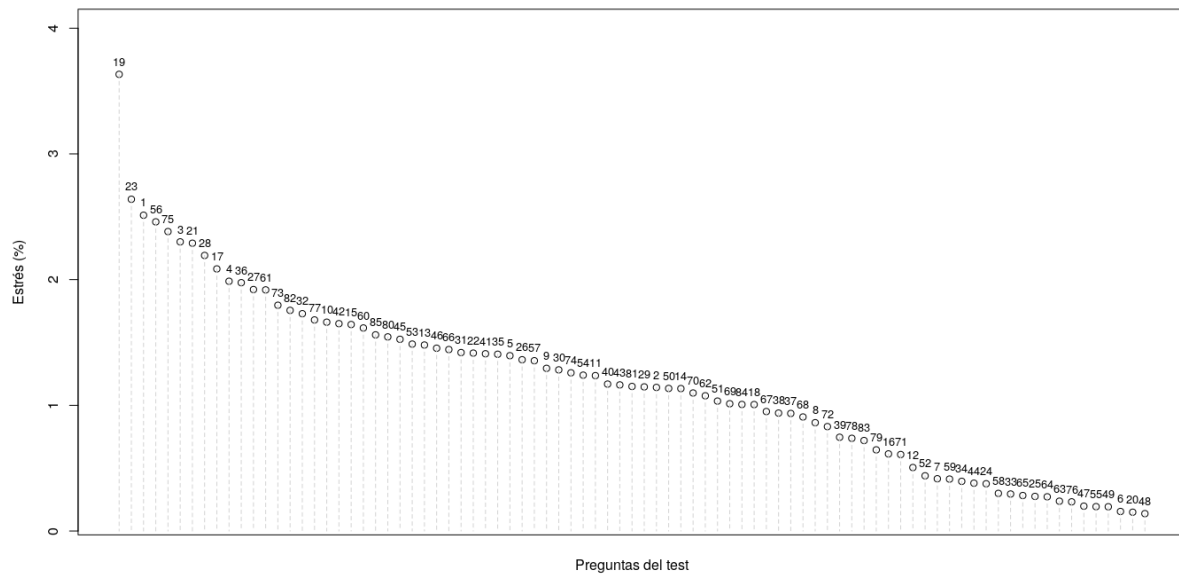


Figura 3. Porcentaje de estrés estadístico de cada pregunta del test en el análisis multivariante.

Al suprimir las preguntas 19 y 23, se obtuvieron similares ajustes por R^2 del modelo NMDS. La supresión de más preguntas no aportó mejoras al modelo. La siguiente pregunta en estrés es la número 1, que no puede ser suprimida ya que forma parte central del estudio.

Finalmente, se realizó la ordenación (Figura 4), indicando con claridad que el eje 1 del NMDS separa el efecto de la encuesta sobre el comportamiento de los encuestados ($r=0,14$; $p<0,05$).

Los ejes 2 y 3 tienen efectos similares al separar el número de abuelos vivos como un factor de importancia ($r=0,14$; $p<0,001$).

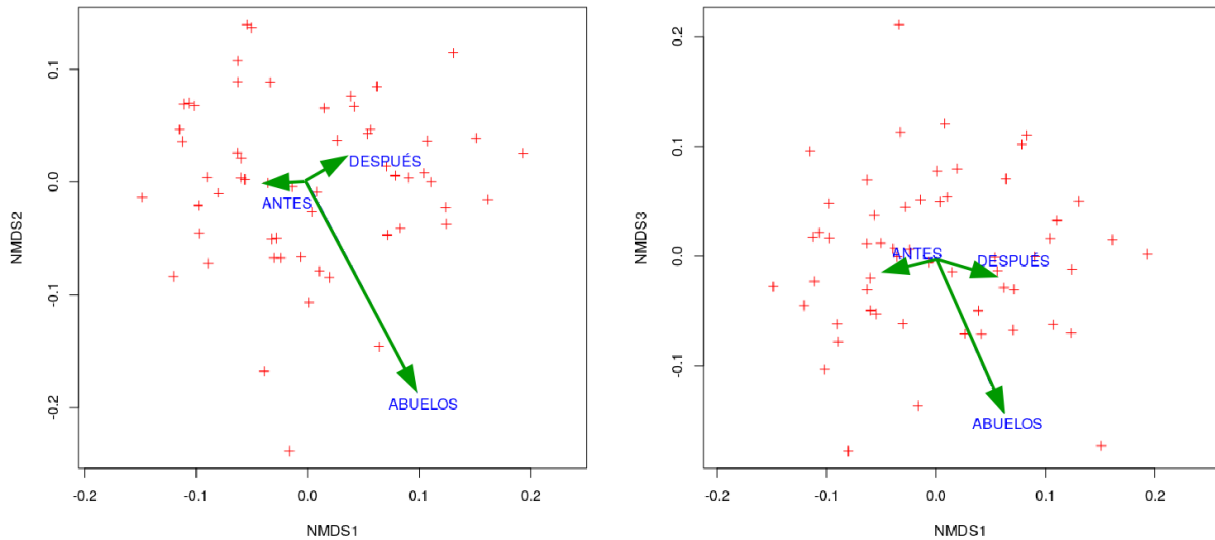


Figura 4. Resultados de la ordenación por escalamiento multidimensional no-métrico. Se muestran los ejes 1, 2 y 3.

DISCUSIÓN

El EMNM es una técnica multivariante que permite adaptarse a cualquier tipo de datos (Borg y Groenen, 2005). Esto incluye datos binarios, frecuencias o variables continuas (Legendre y Legendre, 2012). También, es posible mezclar variables con rangos o tipologías diferentes. La ordenación no-métrica (basada en rangos) nos da posibilidades adicionales de cara a extraer los gradientes principales. Asimismo, el poder usar diferentes distancias matemáticas y un número variable de ejes nos da una gran versatilidad (Cuadras, 1989).

No creemos que pueda recomendarse el uso de una distancia concreta por sus propiedades y el tipo de datos (Gower y Legendre, 1986). Es más, es posiblemente un error el asumir que las distancias matemáticas tienen resultados similares cuando se aplican a los mismos tipos de datos. Creemos que son muchos los factores que pueden hacer que una distancia matemática sea superior a otra para un tipo de datos concreto. La aproximación más apropiada en este sentido debe ser empírica, es decir, usar la distancia que menos estrés produzca, ya que al final se trata de eso, de explicar de manera parsimoniosa una matriz de datos. En este sentido, el EMNM es el método multivariante que mejor explica casi cualquier fuente de datos (Kenkel y Orloci, 1986). Como contrapartida, no podemos explicar los ejes multivariantes en términos de varianza. Sin embargo, esto puede ser obviado si se consigue un valor bajo de estrés estadístico. En este sentido, un 97.4% de explicación total podemos considerarlo altamente satisfactorio. Este valor resulta incluso más sorprendente si consideramos que estamos tratando con datos

procedentes de opiniones de personas y que estas pueden ser altamente variables (Abascal y Franco, 2002).

En la encuesta de ejemplo queda claro que los resultados son esperanzadores, pero se necesita más tamaño muestral y suprimir unas pocas preguntas para aumentar la significación de los ejes. Del mismo modo que se evaluó el estrés de las preguntas, debe evaluarse el estrés aportado por los encuestados cuando se disponga de más datos. Esto puede ayudarnos a determinar singularidades en las respuestas que aporten ideas para explorar nuevas variables.

El enfoque metodológico que proponemos está altamente optimizado y ha sido usado en contextos muy diferentes. En este sentido queremos llamar la atención sobre la similitud de técnicas de investigación entre las Ciencias Sociales y ciertas ramas de las ciencias ambientales, como es la Ecología Numérica. Creemos que son múltiples las posibles sinergias que pueden explorarse en ambos sentidos. No podemos olvidar que el EMNM es una técnica procedente de la psicometría y que tradicionalmente ha sido obviada en otros muchos campos de investigación (Borg y Groenen, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, E., Franco, M.A.** (2002). Análisis textual de encuestas: Aplicación al estudio de las motivaciones de los estudiantes en la elección de su titulación. *Metodología de Encuestas* 4(2), 195-209.
- Arriza, M.** (1984). *Guía práctica de análisis de datos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España, 200 pp.
- Borg, I., Groenen, P.J.F.** (2005). *Modern multidimensional scaling. Theory and applications*. Springer, 612 pp.
- De Leeuw, J., Mair, P.** (2009). Multidimensional Scaling Using Majorization: SMACOF in R. *Journal of Statistical Software*, 31(3), 1-30.
- Choi S.S., Cha S.H., Tappert C.C.** (2010) A Survey of Binary Similarity and Distance Measures. *Systemics, Cybernetics and Informatics* 8 (1): 43-48
- Closas, A.H., Arriola, E.A., Kuc, C.I., Amarilla, M.R., Jovanovich, E.C.** (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques* 25(1), 65-92.
- Cuadras M.C.** (1989). *Distancias estadísticas*. Estadística española 30 (119), 295-378
- Goslee, S.C., Urban, D.L.** (2007). The ecodist package for dissimilarity-based analysis of ecological data. *Journal of Statistical Software* 22(7), 1-19.
- Gower, J.C., Legendre, P.** (1986). Metric and euclidean properties of dissimilarity coefficients. *Journal of Classification* 3, 5-48.

- Herrera, A. (2000).** *La clasificación numérica y su aplicación en la ecología*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 89 pp.
- Hout C.M., Papesh H.M., Goldinger D.S. (2013).** *Multidimensional scaling*. Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci 4(1), 93–103.
- De Leeuw, J., Mair, P. (2009).** Multidimensional scaling using majorization: SMACOF in R. *Journal of Statistical Software*, 31(3), 1-30.
- Kenkel, N.C., Orloci, L. (1986).** Applying metric and non-metric multidimensional scaling to ecological studies: some new results. *Ecology* 67(4), 919-928.
- Khan, A., Jana, M., Bera, S, Das, A. (2017).** Subject choice in educational data sets by using principal component and procrustes analysis. *Modeling Earth Systems and Environment* 2(4), 1-5.
- Kraemer, D.J. (2005).** Why studying standardized tests with our students is important. *The English Journal*, 94(4), 88-92.
- Legendre, P., Legendre, L. (2012).** *Numerical ecology*. Elsevier, 1006 pp.
- Minchin, P.R. (1987).** An evaluation of the relative robustness of techniques for ecological ordination. *Vegetatio* 69: 89-107.
- Oksanen, J., Blanchet, G., Friendly, M., Kindt, R., Legendre, P., McGlenn, D., Minchin, P.R., O'Hara, R.B., Simpson, G.L., Solymos, P., Stevens, M.H.H., Szoecs, E., Wagner, H. (2017).** *Vegan: Community Ecology Package*. R package version 2.4.2 <https://CRAN.R-project.org/package=vegan>.
- R Core Team (2017).** *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rencher, A.C. (2002).** *Methods of multivariate analysis*. Ed. Wiley InterScience, Canadá, 727 pp.
- Salmaso, N. (1996).** Seasonal variation in the composition and rate of change of the phytoplankton community in a deep subalpine lake (Lake Garda, Northern Italy) . An application of nonmetric multidimensional scaling and cluster analysis. *Hydrobiologia* 337, 49-68.
- Tavsancil, E., Erdem, D., Yalcin, N., Yildirim, O, Bilican, S. (2010).** Examination of data analyses used for master's theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1467–1474

**DIBUJO CONTEMPORÁNEO
Y PROCESO CREATIVO EN BB.AA:
UNA EXPERIENCIA DOCENTE**

**Manuel Bru Serrano
bru@ugr.es
Universidad de Granada**

**Jesús Montoya Herrera
jmontoya@ujaen.es
Universidad de Jaén**

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO ACTUAL DEL DIBUJO

El dibujo nos presenta una prueba de la evolución intelectual y cultural de la humanidad, pues el espacio que habita desde la antigüedad no es otro que el mismo al que pertenecen el lenguaje o la escritura. Es una herramienta de conocimiento que conforma toda una estructura conceptual sobre la que se fundamentan muchos aspectos inherentes del arte y es considerado como la lengua franca para todas las artes.

Haciendo un escueto repaso por su historia, el dibujo se ha mantenido la mayoría del tiempo a la sombra de la pintura, supeditado al color y relegado como un simple paso previo al acto de pintar. Sin embargo, desde las vanguardias, el dibujo ha ido ganando independencia poco a poco dando paso al presente siglo XXI en el que goza de una libertad absoluta en cuanto a planteamientos, técnicas y soportes. Hoy en día, el dibujo está en todas partes. Lo encontramos en los libros de texto, cuentos ilustrados, comics, publicidad, televisión, museos y galerías, pero también en las nubes, el trazado de las ciudades, los mapas, los cables telefónicos, las manchas de humedad, etc.

Según A. Jódar (2006) y T. Godfrey (1990), el dibujo es la forma más democrática del arte. Todo el mundo puede dibujar, es un recurso de fácil acceso y no requiere una gran formación previa. Hecho que lo convierte en un sencillo instrumento de comunicación desde edades tempranas a avanzadas o entre distintas culturas y lugares, cuya eficacia es universal y, por ello, se sitúa como un importante medio de expresión humana.

Como otros procesos cognitivos, está compuesto por una parte que hace referencia al ámbito interno o inmaterial y a otra puramente física: el dibujo como pensamiento (que genera ideas) y el dibujar como acción (materializa ideas). Ambas intervendrían en la creación de un discurso artístico, aunque muchas veces en el arte contemporáneo se le ha concedido gran importancia a la idea sin necesidad de materializarla, como sugería el artista Joseph Beuys (Gómez Molina, 2011).

Estos planteamientos, desarrollados en la tesis doctoral *Dibujar por dibujar. Una investigación sobre la finalización del proceso creativo* (Manuel Bru, Universidad de Granada, 2016), surgen como respuesta a un contexto actual donde el dibujo se presenta más vivo que nunca. Sobre todo porque existe un clima de dibujantes que encuentran en él un medio honesto, atrevido y abierto a toda experimentación plástica.

OBJETIVOS

Es la concepción del dibujo lo que ha ido variando en estos últimos años. Para que pueda transmitirse en su totalidad y complejidad, la labor docente debe seguir adecuándose a ella mediante un profesorado conectado a los códigos del arte contemporáneo y sus artistas pero, sobre todo y a ser posible, que mantenga activa una producción artística personal.

De forma que esta comunicación tiene como objetivo aportar una visión de la docencia del dibujo en el ámbito universitario adaptada a procesos creativos dinámicos y aperturistas, a través de una metodología centrada en tres puntos básicos:

- Más recursos gráfico-plásticos
- Más estrategias de creación
- Más experiencias (sensoriales, personales, con el entorno, etc.)

Los fundamentos de estas propuestas y reflexiones se basan en la experiencia docente llevada a cabo entre 2014 y 2015 en las asignaturas *Metodologías del Dibujo* (de 2º) y *Dibujo experimental y de creación* (de 4º) del grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada.

DOCENCIA Y DIBUJO

Hoy en día, el sistema de ordenación docente utilizado en los departamentos universitarios para la distribución de asignaturas parece no terminar de tener en cuenta, al cien por cien, el perfil profesional del docente. En estudios como las Bellas Artes, la especialización del profesorado tiene mucha importancia para el correcto desarrollo de las materias a tratar. De hecho, resulta difícil no comprender que una persona experta en grabado, por ejemplo, debería impartir asignaturas afines a sus capacidades y competencias profesionales.

Este simple factor, que impide al docente afrontar asignaturas de su especialidad, da pie a un gran número de problemas dentro del sistema educativo: llega a generar auténticos quebraderos de cabeza en los consejos de departamento, dificulta la labor del profesor a la hora de abarcar y plantear la asignatura y, ante todo, favorece a que el alumnado no encuentre en él una figura referente que guíe sus pasos correctamente.

Compartir y transmitir conocimiento es un pilar clave en el trabajo de un profesor pero, además, la enseñanza supone una oportunidad para conectar los unos con los otros y escapar así del monólogo o la clase magistral:

Deberíamos favorecer relaciones de correspondencia mutua, prestándonos a un cuestionamiento de nuestra propia postura, rompiendo la jerarquización y subordinación que desde nuestra posición ejercemos (elevados en la tarima por encima de nuestros interlocutores), para ofrecer propuestas que admitan ser ocupadas por múltiples voces, debatir entre todos los significados, experimentar y reflexionar conjuntamente sobre los procesos de representación, abstracción, interpretación, etc. (Del Río Almagro, 2008, p.77).

En Bellas Artes, el recorrido que han de hacer los estudiantes se fundamenta en cómo afrontar sus problemas y ser capaces de solventarlos por sí mismos, pero si hay reciprocidad entre el docente y los alumnos y entre ellos mismos, el camino resultará doblemente beneficioso. Por lo que la presencia del profesor también pasa por participar en esa superación no aportando las respuestas sino los recursos, como un docente-brújula, una herramienta de orientación destinada a aclarar las inquietudes y dilemas del alumno.

Esto pone en evidencia la gran importancia que tiene la creatividad en el contexto artístico. Todo profesor de BB.AA. tendría que ser capaz de ejercitarla en sus alumnos para que apren-

diesen a superar obstáculos de la mejor manera posible, formando creativos y no sólo buenos ejecutores. Una persona que domine el carboncillo con destreza no ha de quedarse amparado exclusivamente en la virtud técnica sino que debe ir más allá. En la labor artística, sea cual sea el ámbito, la técnica por sí sola no sirve de nada, el virtuosismo en sí no es arte, de tal modo que un buen profesor ha de saber guiar la sensibilidad e intuición del alumno para que alcance metas más altas y trabajos más completos. Tal y como sentencia el profesor Isidro López-Aparicio (2006): “todo aquello que menoscabe y no potencie la estimulación de las capacidades expresivas del alumno será un fracaso formativo” (p. 331).

Este trabajo que profundiza tanto en las raíces de la producción artística se magnifica si el propio docente se dedica a la creación y la investigación en arte, de modo que la conexión con los estudiantes se volverá mucho más directa y natural. Ellos encontrarán delante a un ejemplo de actitud ante el trabajo y compromiso con el arte; un artista que no les esconde nada, que aconseja caminos, que se adelanta a sus decisiones, les plantea dudas, les recomienda artistas que observar y lecturas que estudiar. Tarea que merece esfuerzo y arrojo por parte del profesor, pues tanta es la entrega que debería mostrar, que el propio alumno habría de sentirse motivado a asistir a las clases y adoptar la filosofía del trabajo por voluntad propia. De esta forma se consigue activar al estudiante en todos los sentidos:

No podemos plantear nuestra docencia, (...) como un sistema el que a la hora de tomar decisiones el alumno se base en sus apetencias inmediatas, sino que se le debe de exigir una actitud activa, interrelacionadora, con distancia, con perspectiva, en la que se valoren los conocimientos y experiencias, en los que lo relacional esté presente armonizando de manera integradora la esencia personal con la formativa y con la del entorno (Ibídem, p.332).

Con la conversión al Grado y la implantación del crédito europeo, muchas materias han visto reducidas las horas de clase y aumentado los créditos *de trabajo en casa*. Quizás un grave error, ya que es esencial que el alumno trabaje junto a sus compañeros en un aula convertida en taller, un lugar donde puedan pasear y ver otras formas de hacer, compartir experiencias y crear sentido de grupo. Para propiciar esto y fomentar una actitud positiva ante el proceso creativo, el docente ha de estar trabajando codo con codo con sus alumnos, no implicándose físicamente como uno más, sino actuando como un director de orquesta. El aula como laboratorio:

El objetivo es observar, actuar, reflexionar, tomar conciencia, conocer lo que hoy está vivo y puede ser dibujo. Que los estudiantes se hagan autónomos, que trabajen problemas relevantes, que analicen sus intereses críticamente, que discutan, compartan, se critiquen constructivamente, para que entre todos elevemos el nivel y la calidad. El aula es un laboratorio donde tanto el profesor como los estudiantes participan generando conocimiento (Jiménez Huertas, 2009, p.137).

PROPUESTA METODOLÓGICA

La asignatura *Dibujo experimental* (4º Grado en BBAA) se diseñó para dar a conocer una visión panorámica de la historia del dibujo y su situación actual, mostrar el potencial del dibujo como proceso creativo e intelectual y para estimular la capacidad creadora y la reflexión crítica del alumno. La metodología y las actividades se desarrollaron en base a los tres puntos mencionados anteriormente: recursos, estrategias y experiencias. De forma que se planteó un programa de actividades que mostrase a los alumnos la multitud de posibilidades que ofrece el dibujo contemporáneo a nivel de técnicas y métodos de creación (tabla 1).

MES	BLOQUE TEMÁTICO	DÍA	DESARROLLO DE LA CLASE
FEBRERO	Calentamientos	19	Presentación de la asignatura y de la <i>Correspondencia dibujada</i>
		20	Teórica sobre el dibujo y ejercicios de línea continua
		26	Contorno ciego y mano izquierda (o derecha)
		27	Retentiva
MARZO	Recursos	5	Teórica: <i>El cuaderno de artista</i> . Ejercicios en formatos improvisados
		6	Continuación de ejercicios en formatos improvisados
		12	Técnicas combinadas: carboncillo y lápices de colores
		13	Técnicas combinadas: acuarela y grafito
		19	Técnicas y formatos improvisados (intercambio de materiales entre compañeros)
		20	El collage y sus posibilidades en el dibujo (traer revistas, periódicos y malos dibujos)
		26	Continuación de la práctica del collage
		27	Continuación de la práctica del collage y reflexión final en común
ABRIL	Estrategias	2	Teórica: <i>Desde el Big Bang</i> (empezar a partir de manchas y de otros dibujos)
		3	Continuación de la práctica
		9	Teórica: <i>El punto crítico</i> . Práctica sobre lo inacabado
		10	Continuación de la práctica y reflexión final en común
		23	Temática al azar: cómo contar las cosas
		24	Continuación de la práctica y proponer trabajo para casa
		30	Puesta en común del trabajo en casa y debate

MAYO	Experiencias	7	Dibujo y narrativa (a partir de textos leídos en el aula)
		8	Dibujo y poesía (a partir de poemas leídos en el aula)
		14	Dibujo y cine (a partir de escenas proyectadas en el aula)
		15	Continuación de la práctica
		21	Dibujo y naturaleza: práctica en exterior con materiales encontrados
		22	Dibujo y naturaleza: práctica en exterior con materiales encontrados
		28	Dibujos y naturaleza: el Parque García Lorca
		29	Dibujos y naturaleza: el Parque García Lorca
JUNIO		4	<i>Primavera Draw</i> : workshop con artistas emergentes
		5	<i>Primavera Draw</i> : workshop con artistas emergentes
		11	Final de la <i>Correspondencia dibujada</i> y clausura de la asignatura
		16	Entrega de trabajos y evaluación

Tabla 1. Calendario de actividades asignatura *Dibujo experimental*. Docente: Manuel Bru.

RESULTADOS

La base sobre la que se sustentó este curso no surgió simplemente del manido término *experimental*, sinónimo de mezclar pintura o mancharse las manos, sino de una armonía entre los sentidos, el proceso creativo y el querer trascender en los conocimientos propios. Por este motivo, se considera que los contenidos y el diseño de la metodología puesta en marcha con este curso han ayudado a estimular la creatividad de cada uno, escapando de prácticas que limitan al alumno a conseguir resultados muy concretos y cuya meta no tiene un recorrido posterior. Así lo constataron los comentarios y reflexiones de los alumnos al terminar la asignatura, los cuales manifestaron haber quedado muy contentos con su desarrollo personal, con la sintonía creada en el aula y con el profesor. Las prácticas *Correspondencia dibujada* (cadena de envío de dibujos entre los alumnos) y *Primavera Draw* (seminario de trabajo junto a artistas jóvenes del entorno granadino) tuvieron muy buena acogida y resultados, sobre todo por el carácter participativo y grupal que poseían.

Asimismo, los ejercicios planteados durante todo el curso permitieron que la imaginación y el pensamiento dieran pie a los dibujos y viceversa. Ya que este medio posibilita concretar y hacer visibles las ideas para luego analizarlas, combinarlas o transformarlas (D.K. Ching, 2012) pero también para llegar a conceptos abstractos desde la práctica y a través del tanteo, la especulación y la experimentación. “El hombre tiene la posibilidad de ir más allá de lo que recibe por los sentidos, de lo aprendido. Es capaz de transformar cuanto le rodea, de imaginar lo que no existe, de adelantarse al futuro” (De la Torre, 2003, p.21). Con ese sentido de exploración transmitido desde el principio de la asignatura, los estudiantes se vieron cada vez más liberados de sus propios miedos y costumbres. Tal y como evidenciaron, por ejemplo, las prácticas en las que se empezaban las obras sin un fin definido, las que se trabajaba en formatos

improvisados (latas, platos, hojas, papeles irregulares, etc.) o aquellas en las que el azar estaba especialmente presente.

CONCLUSIONES

Vale la pena entender el dibujar como un presente continuo, como una acción que implica intuición, improvisación y que abraza a lo accidental, lo germinal y al azar. Es una actividad donde el artista y su obra viven en un conflicto permanente, la cual, al fin y al cabo, no se limita a una simple división de etapas (inicio, nudo y desenlace) sino que se desarrolla como un todo en sí mismo. Por eso el dibujar plantea al artista un territorio determinado por el momento en que dibuja y en unas coordenadas específicas de espacio, tiempo y movimiento. Así, se irán sucediendo numerosas situaciones a lo largo del proceso entero que marcarán puntos de inflexión desde el principio y que harán más intenso el camino que supone llevar a cabo un trabajo.

Dibujar tendría que ser siempre una aventura, un estímulo para el dibujante que sigue queriendo contar cosas y proponer imágenes, porque el fin nunca justificó los medios y por eso el ser humano sigue dibujando. Serán, pues, los docentes, que desde su visión de la cultura, el mundo académico y la creación artística, quienes deban comunicar la gran importancia del proceso creativo en sí y del valor que tiene trabajar el arte en las aulas. De cómo el actual panorama artístico, la tarea de dibujar y el devenir que ello implica, generan un campo enorme de oportunidades de encuentro entre uno mismo y su proyecto personal pero también en la colectividad. Al fin y al cabo, como decía John Berger (2012): “Dibujar es una forma de indagar. Y el primer impulso genérico a dibujar se deriva de la necesidad humana de búsqueda, de marcar ciertos puntos, de situar las cosas y situarse uno mismo” (p.160).

La docencia en Bellas Artes puede llegar también a los límites del dibujo donde radican esas profundas necesidades que persiguen, como siempre, responder las preguntas clave: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? y ¿a dónde vamos? Cuestiones que nos hacen seres conscientes, despiertos, ávidos de respuestas y con voluntad de trascender. Razones que convertirán al estudiante en artista y al profesor en un guía.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, J. (2012). *El cuaderno de Bento*. Madrid: Alfaguara.

De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.

Del Río Almagro, A. (2008). “En torno a la Escultura. Algunas consideraciones a cerca de la enseñanza en la Escultura”. En Maeso, F. *El Arte de enseñar arte*. Sevilla: Diferencia, pp. 67-86.

D. K. Ching, F. (2012). *Dibujo y proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.

Godfrey, T. (1990). *Drawing Today*. Nueva York: Phaidon.

Gómez Molina, J.J. (2011). "El concepto de dibujo". En Gómez Molina, J.J. (coord.). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra, pp. 17-168.

Jiménez Huertas, I. (2009). "El dibujo invisible. Dibujando para crear el dibujo" [doc. en línea]. *Fabrikart*, 8, 2009. Disponible en: www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/issue/view/144/showToc (consultado el 13/2/2017).

Jódar, A. (2006). "Dibujar hoy: entre lo vivo y lo pintado". En Jódar, A. (coord.). *Por dibujado y por escrito*, Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 23-35.

López-Aparicio, I. (2006). "Análisis de la creatividad como eje transversal en la docencia de las BB.AA.". En Jódar, A. (coord.). *Por dibujado y por escrito*, Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 325-336.

**EXPLOSIÓN:
COMO CONCEPTO DE CREACIÓN ARTÍSTICA
COLABORATIVA EN FAMILIA.**

**María Lorena Cueva Ramírez
Universidad de Jaén
lorenacue14@gmail.com**

ANTECEDENTES:

Hasta el momento no había tenido la posibilidad de trabajar en conjunto con familias.

Sí había tenido la suerte de trabajar de forma colaborativa con diferentes colectivos, todos ellos con características muy distintas, desde alumnado de escuelas primarias, adolescentes de institutos, niños y niñas con capacidades especiales y personas adultas en situaciones complejas que buscaban dar un giro a su vida. Todos y cada uno de estos colectivos me aportaron grandes conocimientos y experiencias que me han ayudado con los demás.

En esta ocasión el reto era muy diferente, porque las personas además de tener características diversas también estaban en momentos vitales totalmente distintos, por lo tanto las necesidades que cada uno tenía también eran muy variadas.

OBJETIVOS

Como el objetivo principal del proyecto era conseguir que un colectivo tan desigual trabajara de forma colaborativa en conjunto, lo principal era buscar un nexo entre ellos.

Después de analizar todos los proyectos que ya había realizado con anterioridad con los colectivos mencionados, llegué a la conclusión, de que a fin de cuentas, todos necesitamos explotar, expresar sin restricciones y sin temores aquello que nos preocupa en nuestro interior.

Por lo tanto este proyecto tiene como fin facilitar a familias, que no tienen porqué dedicarse de forma concreta a la creación artística, a usar ésta como herramienta de expresión personal. Con el concepto de explosión pueden surgir temáticas diversas, por lo que todas y cada una de las familias que se han adherido al proyecto tienen la posibilidad de exponer las ideas, sentimientos y situaciones de las que desea liberarse.

Evidentemente hay muchas formas de explotar metafóricamente hablando, pero en este caso nuestra herramienta sería la creación artística y el medio para desarrollar esta creación el cuaderno colaborativo.



COMPARTIENDO 1 y 2. María Lorena Cueva Ramírez

PARTICIPANTES

Tal y como he explicado con anterioridad los participantes han sido familias, concretamente familias residentes en la ciudad portuguesa de Viseu, con la que nos encontramos en un maravilloso espacio dedicado al arte llamado Quinta da Cruz.

Los miembros de las familias oscilan entre edades muy diversas, ya que encontrábamos desde niños y niñas que apenas hablaban a abuelos y abuelas que rozaban los ochenta años.

Esta variedad enriqueció enormemente la convivencia, haciendo que en ciertos momentos del proceso los roles mudasen, siendo los niños y niñas los que aconsejaban a sus padres y sus abuelos.



**EN CONJUNTO. María Lorena Cueva Ramírez*

MÉTODO

Una vez que se planteó la idea de realizar el cuaderno colaborativo de explosiones, y conociendo el objetivo principal de la propuesta que era el de la expresión personal, es decir, sacar fuera mediante la creación artística todo aquello que acumulamos en nuestro interior y que no sabemos muy bien cómo expresar, el resto del proceso fue totalmente libre. Así que se pidió que a este cuaderno cada miembro de las familias aporte las páginas que considere, en las cuales expresa esos sentimientos que no encuentra la forma de exteriorizar, liberándose de ellos mediante la práctica artística. Esas páginas se unirán a las de todos los componentes del proyecto y se creará un conjunto de explosiones que mostrarán la liberación de todas estas personas.

Los materiales utilizados son totalmente libres, no hay restricciones, ya que cada persona tiene una manera diferente de entender y visualizar sus planteamientos, y es interesante y enriquecedor mostrar esa diversidad.



FAMILIAS EN PROCESO 1, 2 y 3. María Lorena Cueva Ramírez

RESULTADOS

Los resultados fueron realmente sorprendentes y distintos, encontramos hojas realizadas de forma individual, hojas realizadas en conjuntos entre hermanos y hermanas, entre padres e hijos, entre abuelos y nietos, entre padres y madres.



**PÁGINAS DE EXPLOSIONES 1, 2 y 3. María Lorena Cueva*

CONCLUSIONES

Para concluir quiero destacar de la realización del cuaderno de explosiones que lo más interesante y llamativo ha sido observar cómo se crean relaciones, vínculos y conversaciones entre los participantes. Sin importar si pertenecen a la misma familia, ya que los padres conversaron entre ellos durante el proceso, los niños y niñas compartían ideas y materiales entre ellos, los abuelos ayudaban a otros niños que podrían tener dificultades con el uso de algún material.

Podría decir que de alguna forma el proceso de realización del cuaderno también sirve como liberación, no sólo por crear el objeto artístico en sí, sino por tener la posibilidad de conocer a otras familias interesadas en la creación artística, personas que también sienten la necesidad de expresar lo que guardan en su interior y que durante el proceso de este cuaderno consiguieron mostrar esta necesidad a los demás sin sentirse cohibidos.

Lo más destacado de todo el proceso es sin duda ver esa convivencia familiar, cómo los niños y niñas cambiaban los roles con sus padres y abuelos, siendo ellos quienes les guiaban durante el proceso, demostrando que en el manejo de las emociones no hay edad y que todos podemos dar un consejo acertado en cualquier momento.

BIBLIOGRAFÍA

Read, Herbert (Madrid, 1990), "Arte y sociedad", Ediciones Península.

López Fernández Cao, Marián (2006), "Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte a la integración social".

IRWIN, R. (2000) "A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry". Pacific Educational Press, Vancouver

MORENO MONTORO, María Isabel. (2012) "Somos barro: una investigación usando la creación artística". Revista Tercio Creciente, nº1. ISSN: 2340-9096

SALDANHA, Ângela (2015) "NO CAMINHO PARA CASA um estudo s/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade informal". Teses de Doutoramento, Universidade do Porto.

AGRA PARDIÑA, M^a JESÚS (2011) "Espacios intermedios como lugares de encuentro", L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació, 175-190, Girona, Documenta Universitària.

**O RITUAL DA ENCOMENDAÇÃO DAS ALMAS
NOS CONCELHOS DO FUNDÃO
E IDANHA-A-NOVA.**

**Maria Adélia Gonçalves Martins de Abrunhosa
Escola Gama Barros - Portugal
madeliaigma@gmail.com**

1. INTRODUÇÃO

Cada cultura tem os seus próprios métodos de lidar com a morte. De um modo geral, a sociedade vê a morte como um momento de passagem para uma outra vida, uma outra dimensão. É uma ausência e não uma inexistência. Quando se fala dos mortos, diz-se que já partiram.

O ritual da Encomendação das Almas é uma forma de religiosidade popular associada ao culto dos mortos. Um pequeno grupo de habitantes, geralmente nas sextas feiras da Quaresma e Semana Santa, percorre as ruas da povoação, de noite, para entoar o cântico da "Encomendação das Almas" em determinados locais. Os encomendadores ao entoarem o cântico da Encomendação das Almas, pedem aos habitantes, que estão recolhidos nas suas casas, que rezem pelas almas que do Purgatório.

Embora o ritual da Encomendação das Almas, tenha vindo a desaparecer da maior parte das regiões de Portugal, realiza-se, ainda hoje, na maioria das povoações dos concelhos do Fundão e de Idanha-a-Nova. Esta manifestação de piedade popular é um testemunho vivo de crenças e costumes de um povo, refletindo a transmissão da memória social, e o seu estudo *in situ* encerra informação valiosa, não só pelos elementos que se podem recolher de toda esta prática, mas também pelas questões que possa deixar em aberto.

2. METODOLOGIA

O ritual da Encomendação das Almas faz-se com algum secretismo, de noite, o que torna difícil a recolha do material. A metodologia levada a cabo foi a etnográfica, analítico-musical. Num cenário de observação direta e participante, houve uma integração na vivência quotidiana, e nas manifestações religiosas das diversas localidades destes dois concelhos.

3. O RITUAL DA ENCOMENDAÇÃO DAS ALMAS

Um grupo reduzido de habitantes percorre as ruas, para cantar em determinados pontos, de onde possam ser facilmente ouvidos, como balcões de casas, campanários e noutros pontos, da povoação, como encruzilhadas, praças, imediações de igrejas e capelas, fontes de água, nichos de alminhas¹.

Fernando Lopes Graça descreve desta forma o ritual:

Vêm depois, pela Quaresma, aquelas impressionantes, às vezes terríficas mesmo, Encomendação das Almas, ou Aumentar das Almas, cantos nocturnos entoados nas encruzilhadas, em frente das edículas alminhas, evidente reminiscência do

1 As alminhas são pequenos altares, colocados em lugares estratégicos, com imagens de Santos e do Purgatório, com o intuito de os vivos se lembrarem de rezar pelas almas dos seus antepassados para estes os poderem proteger dos perigos. Por vezes, há, nestes lugares, uma caixa de esmolas: o peto.

ancestral culto dos mortos, e que constituem um dos aspectos porventura mais curiosos do nosso folclore religioso (1991: 31 e32).

A Encomendação das Almas é realizado em dois espaços distintos: nos lares e na rua. Os Encomendadores pedem a cantar aos habitantes que rezem pelas almas dos seus familiares, de quem herdaram as terras. Depois de entrem o cântico, em cada paragem tocam, por vezes, a campainha, ou a matraca (na Semana Santa) e rezam o Pai-Nosso e a Avé-Maria.

A campainha perturba a sonolência da aldeia, e vai andando o grupo notívago, até que para num dos balcões de madeira, e os que ficaram em seus casebres sob telhados ao de cima bordados de pedregulhos escutam petrificados: acordai, irmãos meus [...] (Leça, 1942: 40).

Os Encomendadores são o elo entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. À medida que a procissão noturna vai caminhando - para cantar e rezar, noutros pontos fixos da povoação - convidam as almas do outro mundo a participarem na procissão, ao mesmo tempo que des-encomendam os “maus espíritos” e as almas penadas, que se podem infiltrar nas encruzilhadas dos caminhos. Segundo a tradição, durante o percurso, não se deve olhar para trás, onde seguem as almas.

Em Proença-a-Velha (Concelho de Idanha-a-Nova), nas três últimas sextas-feiras da Quaresma, anteriores à sexta-feira Santa, um grupo de mulheres, vestidas de cores escuras com xai-les longos pela cabeça quase tapando a cabeça e parte da face, para não serem reconhecidas, acompanhadas por um homem (ou dois) de gabão² ou com a opa da Irmandade da Misericórdia, juntam-se um pouco antes da meia-noite, à porta grande da Igreja Matriz. Formando um círculo fechado, começando para Encomendar as Almas assim que o relógio da torre da Igreja Matriz dá a meia-noite. Após cantarem três quadras tocam a campainha da Misericórdia e seguem para o próximo local rezando em silêncio. Repetem o cântico 13 vezes pelas ruas escuras e desertas da povoação. O percurso, pelas ruas escuras das aldeias, é longo e difícil, e a motivação individual encomendar as almas é algo que pode não ser conhecido, como uma promessa.

Por tradição, quem começa a Encomendação não pode desistir durante toda a época Quaresmal, pois as almas boas que estão no Purgatório e são “abandonadas” não alcançam o reino dos Céus. Quanto aos Encomendadores não existem grupos formalmente organizados. Trata-se de um número reduzido de habitantes, na sua maioria mulheres que participam consoante a sua disponibilidade, motivação ou convite. Em algumas das localidades, como S. Miguel d’Acha (Concelho de Idanha-a-Nova), Encomendar as Almas é mesmo um ritual em que só devem participar mulheres. As Encomendadoras sobem à torre sineira da Igreja e, de lá, entoam o cântico que é ouvidos em toda a freguesia. Ao cantar deformam intencionalmente a voz para esconder a identidade de quem canta e também com o intuito de exprimir dor e sofrimento:

2 Gabão é um capote comprido de tecido forte, normalmente escuro e com capuz.

*Bendita e louvada seja
A Sagrada morte e paixão de Jesus Cristo E seja pelo amor de Deus seja
Lembraí-vos meus irmãos
Das benditas almas que lá estão no Purgatório
Ajudai-as a tirar com Padre- Nosso e uma Avé-Maria) E seja pelo amor de Deus seja [...]*

No final rezam um Pai-Nosso pelas almas e tocam três vezes os sinos dobrados, para convidar a população, que a essa hora está recolhida nas suas habitações, a rezar também. Quando não se sentem cansadas, estão motivadas e as condições climatéricas ajudam, repetem cântico em lugares, como balcões das casas e pontos da Via-Sacra.

Nesta última década em algumas das localidades (Alcafozes, Monsanto, Ladoeiro, Salvaterra-do Extremo), assiste-se a um novo contexto de desempenho: a comunidade local, os familiares que regressam às suas terras de origem nesta época festiva e os visitantes aguardam na rua, em silêncio, a passagem dos Encomendadores. Este novo contexto deve-se, também, à divulgação do ritual por parte das entidades locais em eventos inseridos nas tradições do Ciclo Pascal, com o intuito de as preservar e revitalizar.

A expressão Quaresma é originária do latim *quadragesima dies* (quadragesimo dia). É um período de quarenta dias, que se inicia na quarta feita de cinzas e se prolonga até ao sexto Domingo, que oficialmente a Igreja denomina de Domingo de Ramos da Paixão, que antecede o Domingo de Páscoa e que marca o início da Semana Santa. Os Cristãos lembram os quarenta dias passados por Jesus no deserto, antes da sua morte. O período da Quaresma e Semana Santa é um tempo sagrado de penitência, reflexão, introspeção e dedicação à fé e oração, culminando nas celebrações da morte e ressurreição de Jesus Cristo e em rituais ligados ao culto dos mortos, indiciados pela morte de Jesus Cristo, para remissão dos pecados do mundo. De acordo com a Bíblia, após a crucificação, na sexta feira Santa, Cristo ressuscitou, ao terceiro dia após a sua morte. A crença no Purgatório implica a crença na imortalidade e na ressurreição. É nesta altura que se Encomendam as Almas, visto existir um simbolismo a unir o sufrágio das almas, os martírios, a morte de Cristo e a Sua ressurreição.

A Páscoa está intrinsecamente ligada ao calendário lunar. No ano de 325 d. C., no Concílio de Niceia, a Igreja Católica fixou que a Páscoa se celebraria no Domingo mais próximo da primeira Lua Cheia ocorrida no equinócio da Primavera, no hemisfério Norte (\pm 21 de Março), fazendo com que o Domingo de Páscoa (em que se celebra a Ressurreição de Cristo) ocorra entre os dias 22 de Março e o dia 25 de Abril. Porém, a comemoração desta data remonta aos princípios da agricultura. A festa da tosquia, no mundo pastoril mediterrânico, a que se associa esta lua, é (por sua vez) vista como fator regulador dos períodos de fecundação das fêmeas. A Encomendação das Almas está, também, relacionada com antigos ritos pagãos, nos quais a morte da vegetação é acompanhada por rituais de luto. Num ambiente rural, significa a morte da semente e a sua ressurreição, sob forma de uma nova planta:

À imagem do grão que se acabou de semear, põe-se em causa a estrutura social do grupo, simula-se a morte dos indivíduos que se identificam com os mortos, a morte dos cristãos que, no dia seguinte, procedem a uma morte simbólica pela imposição das cinzas, e a do ano agrícola, uma vez que as sementeiras significam o começo de um novo ciclo. [...] os sufrágios pelos mortos supõem a formação de longas solidariedades de um lado e de outro da morte, relações estreitas entre vivos e defuntos. Chamam-se as almas dos antepassados para que elas despertem neste momento do ano que é o da germinação. A ladainha faz apelo aos que estão a dormir, para que se recordem dos mortos de quem herdaram as terras (Espírito Santo, 1990: 66).

4. OS CÂNTICOS “ÀS ALMAS”

Os versos e as melodias variam de localidade para localidade, mas a mensagem principal é comum: pede-se aos habitantes, que se encontram recolhidos nas suas casas, que rezem pelas almas dos familiares falecidos.

Como exemplo apresentamos a quadra seguinte, presente na maioria das Encomendações das Almas destes dois concelhos do interior de Portugal:

*Ó almas que estais dormindo
Nesse sono em que estais
Rezemos um Padre - Nosso
Por alma de mães e pais*

Os cânticos desenvolvem-se a uma só voz, em uníssono, e das poucas vezes que existe polifonia, é somente na cláusula, assentando num esquema de terceiras paralelas, ou, por vezes, de quintas em certos apoios rítmicos. O âmbito melódico não ultrapassa a sétima menor, as melodias das frases são pouco extensas, por vezes somente com quatro ou cinco notas, dando origem, ocasionalmente, a uma ambiguidade melódica. As cadências ocorrem de forma semelhante, ou seja, apresentam uma melodia descendente, a maior parte das vezes por graus conjuntos.

Encomendação das Almas - Fatela (Fundão)

Re-cor-dai s'es - ta - is dor - min - in - do Nes - se so - no em - q'es - tá - is

11
á - - - - - á - is

A exploração do texto musical e poético, como meio de expressão de emoções nos cânticos, articula-se intimamente com a questão dos tempos. O tempo é flexível e quase sempre irregular, estando baseado ou sublinhando a prosódia do texto oral. As características fonéticas, o seu ritmo interno, a métrica e a prosódia influenciam, assim, a frase rítmica e também a frase melódica. A interpretação nunca é exatamente igual em cada local e em cada dia e hora, dependendo do estilo pessoal e da criatividade dos Encomendadores, das suas condições físicas e psicológicas dando origem a ornamentações próprias, principalmente no final das frases.

No que diz respeito à construção estrófica, a quadra é a forma poética por excelência, com versos de sete sílabas, em que o segundo verso rima com o quarto. Estamos perante um repertório de melodias de estilo predominantemente silábico, mantendo, por vezes, a mesma nota em várias sílabas, a maioria das vezes no final das frases. A frase ou as frases melódicas são curtas e vão-se repetindo até se apresentarem as estrofes. Os motivos melódicos e rítmicos, a dinâmica, o timbre, a agógica e os modos são recursos que contribuem para esclarecer o contexto semântico.

Quanto à análise formal da melodia, predominam as Encomendações com uma frase melódica distinta para cada um dos dois primeiros versos da quadra, repetindo no terceiro e quarto versos. Comparando as frases ímpares e as frases pares, não são cantadas da mesma maneira, dando a entender que existe uma correspondência entre o texto sempre diferente, as variações melódicas apresentam pequenas nuances dentro de um paradigma. A musicalidade, a expressividade e a interpretação contribuem para a discriminação das palavras e da estrutura frásica, facilitando a sua compreensão e memorização. Estes elementos serão determinantes na performance, justificando as opções interpretativas, vocais ou gestuais.

Em Monsanto (Idanha-a-Nova) homens e mulheres começam a encomendar as almas no alto das ruínas do castelo templário, virados para a povoação e para o cemitério, assim que o relógio dá a meia-noite, em todas as sextas-feiras da Quaresma até ao domingo de Páscoa. O cântico é entoado de forma antifonal. Um dos homens começa a cantar a solo os o primeiro verso da quadra e todas as outras vozes respondem em coro cantando o segundo verso, que tem duas frases melódicas, procedendo do mesmo modo para o terceiro e quarto verso. Depois de cantarem duas quadras rezam o Pai-Nosso e seguem para outro lugar da povoação em silêncio, onde cantam novamente a Encomendação das Almas.

O processo e a transmissão dos cânticos faz-se de forma oral, geralmente no quadro familiar. Na casa dos pais, as crianças eram iniciadas na doutrina, por transmissão familiar, ouvindo e memorizando pequenas orações e jaculatórias. As repetições constantes, a rima e a métrica, as anáforas e a brevidade das melodias são algumas das características que possibilitam a fixação do texto.

Embora estes cânticos anónimos se tenham conservado intactos, muitos deles são produto de transformações, ou por conveniência, ou por haver falhas de memória na transmissão oral, quer no texto musical quer no texto poético, fruto de tempos e espaços diferentes. Encontra-

mos fenómenos de alterações fonéticas próprias da tradição oral, bem como palavras que são consideradas já arcaísmos por se encontrarem em desuso.

Todos estes cânticos da Encomendação das Almas, ao fazer parte do repertório da música pelos mortos, pode constituir um documento importante do ponto de vista pedagógico para ajudar a compreender o modo de marcar a transição desta vida para a outra e a atenção posta na prática de todo este ritual cheio de significado. A perda de entes queridos acontece na comunidade escolar, com regularidade, tendo consequências várias. Também as “mortes parciais”, como a separação dos pais, as desilusões amorosas e o fracasso escolar fazem parte da história e da vida dos alunos e da escola.

Cada instituição escolar, cada professor, cada classe, cada aluno é portador de uma cultura, com as suas tradições, a sua música, a sua história, as suas crenças e leituras, os seus interesses, os seus valores e a sua religião. É importante que haja uma sensibilização para a elaboração de trabalhos e projetos, e que seja demonstrada a importância histórica, estética e educativa das tradições populares.

Neste contexto, existe um trabalho colaborativo relativamente ao estudo da música tradicional Ibérica e Latinoamericana nomeadamente entre a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Grupo de Investigação de Património Musial e Educação, MUSAEXI, da Faculdade de “Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura” e outras faculdades latinoamericanas de modo a reforçar o estudo e divulgação do património intangível.

CONCLUSÃO

O canto, uma das primeiras manifestações que ilustram as emoções humanas, quer no domínio do sagrado quer no domínio dos afetos e relações sociais, está constantemente presente na liturgia, ou mesmo nas manifestações dramáticas em que se reinterpretem passagens bíblicas alusivas à vida de Jesus, milagres, ou mesmo à vida dos Santos. Assistimos a rituais e cerimónias em diferentes tempos e lugares, reformulados e reinterpretados de acordo com o imaginário de quem os entoam, fruto da memória coletiva e da criatividade e singularidade de cada povoado.

A religiosidade popular, nomeadamente a Encomendação das Almas, apresenta-se como um conjunto de valores que - sendo autónomos da religião oficial - se assumem na comunidade, através de cultos, práticas e crenças com uma função social, que se transforma e adapta, ao longo do tempo.

Pode acontecer que as eventuais situações de crise social ou de identidade façam renascer o ritual, fruto de novas preocupações. Mas pode acontecer que desta tradição cultural, em transformação ou desaparecimento, só restem as aparências e os acessórios, fruto do afastamento das gerações mais novas, das transformações económicas, do abandono dos campos, da perda

de influência da igreja em favor de outras entidades, havendo o risco de uma excessiva secularização deste ritual com interferência de outros atores e do aproveitamento turístico.

Contudo, são de grande importância as instituições escolares, quer na integração dos valores culturais do próprio meio, quer como transmissoras de componentes locais predominantes, no incentivo à pesquisa, recolha e divulgação de fatores materiais, imateriais e espirituais. Trabalhar as festas e os rituais nas escolas implica fomentar o interesse pela cultura tradicional e popular e criar uma identidade própria, tendo a consciência de pertencer a uma comunidade.

BIBLIOGRAFIA

ESPÍRITO-SANTO, Moisés: *A Religião Popular Portuguesa*. (2ª ed.). Lisboa: Ed.

Assírio e Alvim, 1990.

LECA, Armando: *A Canção Popular Portuguesa*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

LÓPES- GRAÇA, Fernando (1991). *A Canção Popular Portuguesa*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

**LA IMPORTANCIA DE LA INICIATIVA
EMPRENDEDORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
COMO MÉTODO PARA EL FOMENTO
DE LAS COMPETENCIAS CLAVE
A TRAVÉS DEL CASO PRÁCTICO
DE JUNIOREMPRENDE**

Augusto Andrade Díaz

augustoandrade@augustoandrade.es

Zacarías Calzado Almodóvar

zcalzado@unex.es

Universidad de Extremadura

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

INTRODUCCIÓN

Este artículo quiere mostrar cómo el fomento de las *habilidades emprendedoras*¹ mejora el desarrollo de las diferentes competencias claves de los niños y niñas adscritos al programa de *Junioremprende*². A través de este programa se promueve el *emprendimiento*³ o la *iniciativa emprendedora*⁴ para mejorar la disponibilidad de habilidades, capacidades y aptitudes de los estudiantes. Diseñar metodologías participativas para la adquisición de estos talentos favorece la implicación e interés por parte del alumnado y como resultado provoca un espacio-aula de innovación y creatividad privilegiado para el desarrollo de las diferentes capacidades.

Desde principios de siglo, la Unión Europea está haciendo hincapié en la importancia de incluir el espíritu emprendedor en el sistema educativo e invita a los países miembros a desarrollar iniciativas relacionadas con el fomento de habilidades emprendedoras dirigidas a educación primaria. *Junioremprende* es un ejemplo de esta propuesta, ofertado por el Gobierno de Extremadura desde 2012.

1 Habilidades emprendedoras:

1. La habilidad es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.
2. Es una serie de capacidades que se pueden aprender y desarrollar en el entorno educativo como la creatividad, el liderazgo, la imaginación, la autonomía, la flexibilidad, la responsabilidad, la asunción de riesgos, el trabajo en equipo o la innovación, entre otras.

Recuperado en <http://culturaemprendedora.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2012/09/Descargar-Propuesta-de-Trabajo.pdf>

2 Recuperado en http://culturaemprendedora.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2012/09/Junioremprende-2014_151.pdf

3 El término proviene del francés 'entrepreneur', que significa pionero: se refiere etimológicamente a la capacidad de una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta. Actualmente es aquel comportamiento del ser humano que lo lleva a evaluar, interpretar, cuestionar, proponer variaciones y comprobarlas con respecto a situaciones del mundo real. Hacer un esfuerzo adicional por alcanzar una meta u objetivo, siendo utilizada también para referirse a la persona que iniciaba una nueva empresa o proyecto:

- Llevar a cabo un proyecto, son emprendedores las personas que son capaces de transformar una idea en proyecto y ponerlo en marcha, con ayuda y asesoramiento si es necesario.
- Asumen riesgos, esto es algo que caracteriza mucho al emprendedor, que no tiene miedo para asumir los riesgos que supone un proyecto (personales, económicos, materiales, etc.)

4 El espíritu emprendedor supone querer desarrollar capacidades de cambio, experimentar con las ideas propias y reaccionar con mayor apretura y flexibilidad.

El estudio de las inteligencias múltiples por parte de **Howard Gardner**⁵ la importancia de fomentar la creatividad en el aula como nos cuenta **Ken Robinson**⁶, el éxito que está teniendo el concepto de “*inteligencia emocional*” que nos relata **José Antonio Marina**⁷ en su libro “*La educación del talento*”, los nuevos objetivos que debe tener la educación del futuro que propone **Richard Gerver**⁸ en su libro “*Crear hoy la escuela del mañana*” o la consideración de **Roger C. Schank**⁹ sobre las metodologías participativas en el aula – learning by doing – son algunas de las tendencias en contenidos y metodologías que propone Junioremprende para alumnos de 5º y 6º de primaria en el sistema educativo extremeño.

En definitiva, el resultado, como misión dentro de este nuevo sistema educativo es crear un alumnado emprendedor, es decir, personas con capacidad para generar una idea que convierte en proyecto para seguidamente llevarlo a cabo, asumiendo los riesgos inherentes a su puesta en marcha.

5 Howard Gardner (Scranton, Estados Unidos, 11 de julio 1943) es un psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples, la que lo hizo acreedor al Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011.

6 Ken Robinson (Liverpool, Inglaterra, 4 de marzo de 1950) es un educador, escritor y conferencista británico. Doctor por la Universidad de Londres, investigando sobre la aplicación del teatro en la educación. Robinson es considerado un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos.

7 José Antonio Marina Torres (Toledo, 1 de julio de 1939) es un filósofo, ensayista y pedagogo español. Su labor investigadora se ha centrado en el estudio de la inteligencia y en especial de los mecanismos de la creatividad artística (en el área del lenguaje sobre todo), científica, tecnológica y económica. Como discípulo de Husserl se le puede considerar un exponente de la fenomenología española. Ha elaborado una teoría de la inteligencia que comienza en la neurología y concluye en la ética.

8 Richard Gerver (Londres, 1969) es profesor y un reconocido ponente experto en liderazgo y cambio organizativo. Ocupó el cargo de director de la Escuela Primaria Grange en una época en la que transformó su modelo educativo hasta convertirla en una de las escuelas más innovadoras del mundo. Ha sido asesor de política educativa del gobierno británico, fundamentalmente en lo que se refiere a la definición del cambio en la escuela para el siglo XXI. Ganador del Premio Nacional de enseñanza en el Reino Unido, está considerado como uno de los líderes educativos más innovadores e inspiradores de nuestro tiempo.

9 Roger C. Schank (América, 1946) ha sido profesor en Stanford, Carnegie Mellon y Yale, donde dirigía el Proyecto de Inteligencia Artificial. Luego, la Universidad de Northwestern le contrató para crear el Instituto de Ciencias de la Educación. Investigaba cómo educar a los ordenadores y acabó descubriendo que a los humanos nos educan mal. Aboga por el cambio drástico en la educación. Ha tenido que esperar hasta los 64 años para que una institución académica le permitiese poner en práctica sus teorías: la Escuela de Negocios de la Salle tiene una serie de másters en internet que se basan en la revolucionaria visión educativa de Schank. En la Salle está haciendo que los alumnos se enfrenten no a teorías sino a situaciones simuladas de la vida real. Quiere revolucionar el aprendizaje y, por tanto, el mundo. “Cuando me lo propusieron pensaba que bromeaban porque me estaba contratando una universidad del propio sistema que pretendo cambiar”.

FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LAS POLÍTICAS EUROPEAS, ESPAÑOLA Y EXTREMEÑA

La incorporación del **espíritu emprendedor** en los centros educativos es uno de los objetivos marcados, desde hace años, por la OCDE y especialmente por la Unión Europea. En España, la nueva Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, la denominada LOMCE, también refleja en su texto potenciar el talento de los jóvenes durante la educación obligatoria. Y la Ley de Educación de Extremadura (LEEX), sigue la misma estrategia recalando la prioridad de incluir la capacidad emprendedora e innovadora en el currículo.

CONTEXTO EUROPEO

La Unión Europea viene trabajando en la incorporación del espíritu emprendedor en el sistema educativo desde que en el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa se comprometiese a aumentar la inversión en capital humano para fomentar un Estado activo y dinámico basado en el conocimiento.

El Consejo de Europa de Barcelona (2002) acogió con satisfacción el acuerdo sobre el detallado *“Programa de trabajo para 2010”*¹⁰ en relación al sistema educativo haciendo hincapié en la importancia de convertirse en *“referencia de calidad mundial para el 2010”*. Este mismo año, el Informe final del grupo de expertos *“Educación y formación en el espíritu empresarial”*¹¹ identificó líneas estratégicas para promocionar el espíritu emprendedor y empresarial en el sistema educativo de primaria y secundaria y proponer el diseño de herramientas que ayuden al fomento y desarrollo de estas habilidades.

El **Parlamento Europeo y el Consejo (2006)**¹², en su página L394/13, hicieron una recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente: Debido a los retos que la nueva sociedad nos está planteando, los ciudadanos se deben de adaptar a estos cambios de manera flexible fomentando habilidades que favorezcan la adquisición de estas *“competencias claves necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios”*. Esta recomendación pone de relieve el papel que desempeñan, en las ocho competencias clave, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

10 Conclusiones de la Presidencia-Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. SN 100/2/02 REV 2 (es).

11 COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EMPRESA: INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS *“EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL”*. Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria. Unidad B.1.: Espíritu de empresa (SC 27 3/4). B-1049 Bruselas. Bélgica.

12 *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (DOL 394 de 30.12.2006).

Los mensajes clave del **Consejo de la Educación para el Consejo Europeo (2008)**¹³, afirmaban que el desarrollo de las competencias y de la promoción de la creatividad e innovación en el alumnado europeo era fundamental para ampliar “*base de conocimientos*” y para ello habría que “*impulsar programas*” que fomentasen estas competencias.

La Comisión de las Comunidades Europeas publica en el 2008 **la Small Business Act**¹⁴ donde incluyó la importancia de **fomentar la cultura emprendedora y facilitar el intercambio de buenas prácticas en educación para el emprendimiento**.

Y para terminar, en el 2013, la Comisión europea en su **Plan de acción sobre emprendimiento 2020**¹⁵ nos dice que “*el emprendimiento es una competencia clave del marco europeo y una acción de la reciente Comunicación de la Comisión sobre un nuevo concepto de educación*” (p.6).

CONTEXTO ESPAÑOL

Desde 1970 hasta el 2015, se han diseñado y aprobado 7 leyes de educación, seis de las cuales llegó a implantarse en los centros educativos.

La **ley de 1970, Ley General de Educación (LGE)**¹⁶, que tuvo vigencia hasta 1990, en su artículo 14.2 dice que “*los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad*”. En su artículo 16 propone que los instrumentos y herramientas con los que se trabaje en la Educación General Básica deben promover las capacidades relacionadas con la “*imaginación, observación y reflexión*”. Y en el artículo 18.1 dice que “*la metodología para la Educación General Básica deberá de fomentar la originalidad y creatividad*” de los estudiantes y favorecer el trabajo en equipo del profesorado y del alumnado.

Las siguientes leyes: la **LOECE, Ley Orgánica 5/1980**¹⁷, de 19 de junio, por la que se regula el Estado de Centros Escolares y la **LODE, Ley Orgánica 8/1985**¹⁸, de 3 de julio, reguladora del

13 *Mensajes clave para el Consejo Europeo de primavera en el ámbito de la educación, la formación y la juventud* (doc. 6445/08).

14 DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA DE LA PEQUEÑA Y LA MEDIANA EMPRESA: *Small Business Act. Primer Informe de Aplicación en España* (2009-2011). 2011.

15 COMISIÓN EUROPEA: *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. COM (2012) 795 final. Bruselas, 9.1.2013.

16 B.O. del E. – Núm. 187: LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. 6 de agosto 1970.

17 B.O. del E. – Núm. 154: LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio 1980.

18 BOE núm. 159: LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Jueves 4 julio 1985.

derecho a la educación, dicen en el artículo 36-j de la LOECE y en el artículo 7º-d de la LODE, que uno de los derechos que tienen los alumnos es fomentar *“el trabajo en equipo y la cooperación”*.

En 1990, se aprueba la **LOGSE, Ley Orgánica 1/1990**¹⁹, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y en su artículo 2.3.d habla de la importancia del *“desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico”* y en el 2.3.h proponen una *“metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje”*. En su artículo 13.d, nos dice que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños habilidades que *“permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”*.

En el 2006, se aprobó la 6ª ley de educación de la democracia: **LEY ORGÁNICA 2/2006**²⁰, de 3 de mayo, de Educación. En su preámbulo, esta ley se marca el objetivo de abrir el sistema educativo a la vida laboral y *“desarrollar el espíritu emprendedor”*.

Dentro de la Educación Primaria, uno de los principios generales que propone esta Ley en su artículo 16.2, es *“proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”*.

Y para finalizar, la última reforma de la Ley de educación, la famosa Ley Wert: **Ley Orgánica 8/2013**²¹, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, comienza diciendo que:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

(Ley Orgánica 8/2013).

Con este ejercicio de revisión histórica podemos ver como **el espíritu emprendedor y la creatividad** ha ido calando en el discurso educativo, sobre todo a partir del año 2000 y cómo estas estrategias vienen marcadas por la Comisión Europea, prácticamente desde la misma fecha.

19 BOE núm. 238: LEY orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Jueves 4 octubre 1990.

20 BOE núm. 106: LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 mayo 2006. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

21 BOE núm. 295: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Martes 10 de diciembre de 2013.

Este mismo discurso lo vamos a ver reflejado en la documentación que ha generado el Gobierno de Extremadura dentro el ámbito educativo.

CONTEXTO EXTREMEÑO

La **LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura**²² contempla como aspectos prioritarios en el currículo la “*capacidad emprendedora, y la inteligencia emocional*” como eje transversal. “*Se recoge el deber de respetar los diversos ritmos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del alumnado en función de sus necesidades, y la obligación de usar métodos activos, participativos y de trabajo en equipo. Desarrollar la capacidad creativa y emprendedora del alumnado es uno de los fines que persigue este sistema educativo extremeño*”.

La Consejería de educación y Cultura sacó un decreto en el 2012 para hacer una modificación del currículo en el tercer ciclo de primaria: **DECRETO 108/2012**²³, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el **currículo de educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura**. Se modifica el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, incluyendo el objetivo: “*Conocer y asumir competencias clave para el desarrollo del emprendimiento en todos sus ámbitos, asociando el perfil de emprendedor con una actitud activa y positiva ante retos del futuro*”.

Y se termina con información rescatada del **currículo de primaria de Extremadura**²⁴ diciendo que “*las habilidades cognitivas aunque imprescindibles deben complementarse desde temprana edad con elementos transversales, como el pensamiento crítico, la percepción de la diversidad, la creatividad, la confianza individual, el entusiasmo, la constancia, indispensables para afrontar el aprendizaje a lo largo de la vida*”.

La capacidad emprendedora e innovadora, y la inteligencia emocional son también prioritarias en el currículo de la Ley de Educación de Extremadura (LEEX). Esto es sólo un pequeño ejemplo de la importancia y el compromiso que tiene la sociedad global en nuestros días. Se plantea una clara línea estratégica sobre la inclusión en el currículo de educación, de la iniciativa emprendedora y de la creatividad. Quieren decir que detrás de los talentos, están los valores, las actitudes, las competencias y los conocimientos que se tienen que fomentar desde la educación: entendiendo la educación como una responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto, una sociedad activa, no sólo de los centros educativos y padres o madres.

22 DOE número 47: LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Miércoles, 9 de marzo de 2011.

23 DOE número 120: DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Viernes, 22 de junio de 2012.

24 DOE número 114: DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Lunes, 16 de junio de 2014.

EL ENTORNO-AULA COMO ESPACIO-AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Es fácil confundir, por la interrelación que tienen, los términos espacio y ambiente físicos. Según Iglesias (1996)²⁵, el *espacio físico o espacio arquitectónico* es el aula donde se desarrollan y ejecutan las actividades e incluye el mobiliario, los materiales, recursos y herramientas... Y el ambiente físico es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él; como, por ejemplo, los afectos y las interrelaciones entre el alumnado, docente, padre o madre, emprendedor...

María Montessori (1939) decía que para favorecer la libertad, la autonomía e independencia de los niños y niñas era fundamental crear un ambiente versátil y que los materiales fuesen proporcionales para que los estudiantes puedan transportarlos y manipularlos.

María Lina Iglesias Forneiro²⁶, en su Tesis Doctoral "*Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*", habla de cuatro dimensiones en el aula interrelacionadas entre sí y que hay que tener en cuenta:

1. *Dimensión física*: Se refiere al espacio físico del aula; sus dimensiones, forma, ventanas y los materiales y mobiliario necesario además de su distribución.
2. *Dimensión funcional*: Está relacionado con la manera de distribución y utilización del espacio. La flexibilidad y funcionalidad que tiene el aula a la hora de realizar diferentes actividades.
3. *Dimensión temporal*: Esta dimensión tiene que ver con la organización del tiempo (temporalización) y con las ocasiones en las que se va a utilizar. El tiempo de duración de cada una de las actividades que se realizan en el aula está relacionado con el espacio-ambiente de aprendizaje.
4. *Dimensión relacional*: Se refiere a la interrelación que se provoca en el aula entre el maestro o maestra y el alumnado y entre los propios alumnos.

Estas cuatro dimensiones que hay que tener muy en cuenta a la hora de crear un buen ambiente de aprendizaje es perfectamente extrapolable al aula de Primaria y más concretamente a los centros que están participando en programas como el de Junioremprende.

"Es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo" (Battini, 1982, p.24). Cuando entramos en una casa por primera vez se puede observar la personalidad de las personas que viven allí y cómo viven a través de la

25 Leonor Jaramillo: Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula. Universidad del Norte (pág. 3). Recuperado en <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>

26 Maestra de Educación Infantil y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Es profesora titular en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela.

distribución de los muebles y su estilo, de la decoración: cuadros, fotografías, libros... Todo esto da mucha información de los gustos e intereses de los que conviven allí. Esta misma información es fácil extrapolarla al espacio del aula. Un buen ejemplo de distribución del aula es la que crea César Bona (1972), profesor de primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón y el único español que ha estado en la lista de los 50 finalistas del *Global Teacher Prize 2015*²⁷. Esta metodología de trabajo le ha valido a César Bona el reconocimiento internacional.

El aula debe ser un espacio de innovación y creatividad donde el alumnado sea el protagonista a través de metodologías más experienciales y prácticas que contribuya al desarrollo de las inteligencias interpersonales e intrapersonales. Debe ser un espacio abierto que invite a los alumnos y alumnas a configurar y modificar nuevos modelos de aprendizaje adaptados a sus necesidades e intereses. Este entorno favorece el trabajo cooperativo – alumnado/profesorado – y la interacción y participación de otros agentes como los padres y madres, asociaciones, entidades locales, empresarios o empresarias, emprendedores o emprendedoras... El cambio de este entorno-aula a un espacio-ambiente beneficia la exploración de los niños y niñas estimulado por unas circunstancias más permeables a un aprendizaje permanente y proactivo.

EL CASO PRÁCTICO DEL PROGRAMA JUNIOREMPRENDE. EMPREN- DIMIENTO EN EL AULA: JUNIOREMPRENDE.

Junioremprende es un programa que promueve el acercamiento a la iniciativa emprendedora para el alumnado de 5º y 6º de primaria. Bajo el paraguas del Plan 3G Fomento de Empresa Empleo y Emprendedores, promovido desde el Gobierno de Extremadura y donde están implicadas la Consejería de Educación y Cultura a través de la Secretaría de Educación, Presidencia a través del Instituto de la Juventud y la Consejería de Economía, Competitividad e Innovación a través de la Dirección General de Empresa y Actividad Emprendedora, Servicio de Promoción Empresarial. Consiste en el *“diseño, creación y gestión de una cooperativa escolar”*. La creación de esta cooperativa es la excusa perfecta y el entorno idóneo para *trabajar jugando* habilidades emprendedoras como la creatividad, el sentido crítico, el trabajo en equipo, la comunicación o el espíritu emprendedor. Estos procesos de trabajo contribuyen al cumplimiento del objetivo: *“desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”* (Artículo 17. Objetivos de la educación primaria, de la LOMCE).

El programa Junioremprende en la edición 2014-2015, ha contado con una participación de **2.571 alumnos y alumnas** de **81 centros educativos** de la región. El *profesorado* participante ha sido de **172** y las *cooperativas creadas* en la presente edición han sido de **130**. El programa se ha desarrollado en **60 localidades** de Extremadura.

ADQUISICIÓN DEL TALENTO EMPRENDEDOR EN EL ALUMNADO. OBSERVACIÓN BLOGS

27 <http://www.globalteacherprize.org/es>

En las bases del programa de Junioremprende se recomienda al profesorado, junto con su alumnado, la **creación de un blog de la cooperativa escolar** ya que abre las puertas del aula y da a conocer el proyecto, como mínimo, al resto de compañeros y compañeras de otras cooperativas participantes.

Este espacio Web se va personalizando subiendo entradas con información específica de la cooperativa con la observación y análisis de: la presentación y descripción de la cooperativa que hacen los socios y socias; el diseño y selección del logotipo y slogan; a través de la constitución democrática de la cooperativa y los estatutos; la distribución y organización de las funciones que deben tener cada asociado/a y la explicación de los diferentes roles que van a desempeñar; el diseño, construcción y procesos de los productos o servicios; las posibles colaboraciones con otros grupos y entidades; la búsqueda y tutorización de empresarios y empresarias de la localidad; y la exposición y venta de los productos en mercadillos solidarios, mercados locales, en el día del centro... Se percibe que **la creación de un blog o Facebook**, donde los niños y niñas de la cooperativa puedan subir información relacionada con sus actividades, **permite un marco favorable para la observación** y posterior **evaluación del desarrollo** de la **iniciativa emprendedora** a través de desempeños vinculados al éxito de su proyecto.

Las habilidades emprendedoras están intrínsecamente unidas a la ejecución de este programa y son capacidades transversales que se promueven gracias a la metodología participativa y proactiva de Junioremprende. Aunque como se ha dicho antes, las habilidades no se fomentan de manera “estanco”; se va a desglosar las distintas habilidades relacionándolas con las diferentes fases de la cooperativa:

- La **presentación y descripción de la cooperativa** es una función primordial para la promoción y visibilidad del proyecto. Con este ejercicio se **fomenta la comunicación y empatía** entre los cooperativistas y sus destinatarios potenciales a la misma vez que ponen en marcha sus dotes de liderazgo para enamorar con su proyecto.
- A la hora de **colaborar con grupos y entidades locales**, y buscar una tutorización empresarial, los niños y niñas tienen la **responsabilidad de trabajar en equipo** con el objetivo de cumplir con las expectativas marcadas.
- El **diseño del logotipo y de los productos y servicios** requieren de la creación de un entrenamiento y proceso creativo como puede ser el brainstorming. De esta manera se fomenta la **creatividad** porque al utilizar herramientas que mejoran la autoestima creativa en el aula. Este desarrollo se observa también en el diseño de los stands para los mercadillos. Este entorno es más que favorable para el fomento del **espíritu investigador** porque crean productos utilizando procesos y metodologías de “ensayo error” como la manipulación de las bombillas, la fabricación de jabones, la preparación de cuñas de radio o los ensayos para un musical.
- A través de la constitución democrática de la cooperativa y de los estatutos se fomenta el **trabajo en equipo**. En algunos blog se ve que la elección del equipo directivo se

ha realizado con transparencia mediante una votación entre todos los socios/as. Con esta toma de decisión, el alumnado desarrolla la **responsabilidad** al ejercer su derecho al voto. La **flexibilidad**, que también es observable en estos blog, es una habilidad que entrenan todos los niños y niñas al tener que aceptar las decisiones de la mayoría en cualquier toma de decisión desde las diferentes alternativas del logotipo hasta la elección de los productos.

- Si cada socio/a sabe cuál es su función o funciones dentro del grupo y la distribución y organización de los diferentes roles la realizan de forma equilibrada, el proceso y posterior resultado facilita el desarrollo de la **autonomía** de cada uno de ellos y ellas.

HABILIDADES EMPRENDEDORAS. OBSERVACIÓN CONDUCTUAL DEL ALUMNADO.

El maestro o maestra responsable de la cooperativa del aula, observa a los niños y niñas participantes con el objetivo de conocer si el alumnado, tras su paso por el programa, ha adquirido y desarrollado, en mayor o menor medida, las habilidades emprendedoras que se ponen en juego en este programa: En concreto **8 habilidades** que son: **liderazgo, creatividad, autonomía, flexibilidad, responsabilidad, asunción de riesgos, trabajo en equipo e innovación**. Con el fin de obtener unos resultados, lo más fiable posible, la selección de niños y niñas debe ser aleatoria, controlando solamente la variable sexo. Se seleccionan dos niños y dos niñas al azar, por cada cooperativa, para conocer el grado de adquisición de estas habilidades observándose que:

Si ha mejorado la habilidad emprendedora de liderazgo, es decir, los niños y las niñas han adquirido más habilidad para pedir opiniones a sus compañeros/as, han mejorado la escucha activa, escuchado propuestas del resto del grupo, cuando hablan con otros compañeros/as, se han dirigido a todos/as o si los compañeros/as han necesitado de información y/o apoyo han recurrido a él/ella.

Si ha mejorado la creatividad, por ello, los niños y las niñas han adquirido más habilidad para dar respuestas imaginativas y soluciones originales a problemas detectados en su entorno más cercano. Favorece el desarrollo de las competencias clave de lingüística, conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender y la competencia lingüística.

También la autonomía, es decir, que los niños y las niñas han adquirido más habilidad para defender sus derechos ante los/as demás, controlan mejor los sentimientos negativos ante situaciones de frustración y hacen uso de los recursos que tienen a su alcance, afrontan los problemas y adoptan soluciones. Beneficia el fomento de la competencia clave de iniciativa y espíritu emprendedor.

Y la flexibilidad, al mejorar sus capacidades para adaptarse a las diferentes necesidades de su entorno de una manera más eficaz y a la superación de los obstáculos que se les plantean o de nuevas situaciones y poderlas controlar. Ayuda al fomento de las competencias clave social y cívica.

No ha mejorado significativamente la habilidad emprendedora de responsabilidad, pese a ello es significativo que los ítems de mayor valor, sus tantos por cientos son de los más elevados de todas las habilidades preguntadas, lo que sugiere que esta habilidad la poseen desde el inicio más que otras, ya que se adaptan a las diferentes necesidades o superan los diferentes obstáculos que se les plantean asumiendo, con libertad, las consecuencias de sus propias decisiones. Las competencias clave que se fomenta con el desarrollo de la responsabilidad es el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia social y cívica.

En cambio, si ha mejorado la asunción de riesgos, el profesorado percibe que su alumnado muestra más confianza en situaciones de incertidumbre y son más capaces de identificar posibles consecuencias ante decisiones equivocadas. También advierte que se va perdiendo el miedo a asumir nuevos retos y de este modo ir eliminando esa connotación negativa que tiene asumir riesgo. Las competencias del currículo que se trabajan en el fomento de la asunción de riesgos son el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y aprender a aprender.

El trabajo en equipo, aunque no de una manera muy significativa, ya que su se mantienen muy semejantes los valores iniciales y finales. El maestro/a ha percibido que su alumnado ha mejorado trabajando con criterios de colaboración, acepta reglas y normas que el grupo establece democráticamente o resuelven sus conflictos de forma civilizada y respetuosa. Fomentando el trabajo en quipo se desarrolla todas las competencias clave en especial la social y cívica.

Y la innovación, el profesorado percibe que su alumnado ha mejorado su facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos desarrollando una visión de futuro con sentido crítico y creatividad. Las competencias que se fomentan mediante la promoción de la innovación es la conciencia y expresiones culturales, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Esta observación ha pretendido conocer en qué grado manifiestan las conductas seleccionadas, asociadas a las principales habilidades emprendedoras trabajadas, y analizar las posibles diferencias encontradas al comparar los resultados obtenidos entre ambos momentos que se pasaba la evaluación, al comienzo del curso (evaluación inicial) y al finalizarlo (evaluación final).

Las habilidades emprendedoras que han sufrido de bastante a mucha variación son **creatividad, liderazgo, asunción de riesgos, autonomía e innovación**, es decir, **el maestro o la maestra han percibido una mejora en actitudes** o conductas asociadas respecto a: *dar respuestas imaginativas para dar solución a problemas de su entorno, a una escucha activa del grupo, organiza tareas del grupo, defiende de forma lógica sus derechos ante los demás, controla situaciones de frustración, hace uso de recursos que tiene en su entorno, muestra más confianza ante situaciones de incertidumbre, identifica pros y contras de sus decisiones, tiene más facilidad para imaginar ideas y proyectos nuevos.*

Las habilidades emprendedoras que se mantienen o sufren poca variación son **responsabilidad y trabajo en equipo**, aunque coinciden en ser las que mejores porcentajes iniciales y

finales tienen, eso indica que son habilidades que el alumnado de primaria posee, es decir, que se ha trabajado con anterioridad, lo cual su margen de mejora es menor al resto de habilidades estudiadas, que son trabajadas en menor medida.

Queda evidenciado que las habilidades que se trabajan en el Programa Junioremprende a través de la creación de una cooperativa escolar, en su mayoría **se mejoran** tras su participación en el programa.

CONCLUSIONES

El alumnado es el destinatario final de Junioremprende donde a través de la creación de una cooperativa **se favorece el desarrollo de competencias clave y la adquisición de habilidades emprendedoras** en el alumnado de educación primaria (5º y 6º). Este estímulo es muy visible en los diferentes blog que el alumnado junto con su maestro/a han puesto en marcha para la visibilidad de su cooperativa y el desarrollo de distintas competencias: la digital o espíritu emprendedor. Ya el Parlamento Europeo y el Consejo en el año 2006 hacía hincapié en el *fomento de habilidades que favoreciese la adquisición de competencias claves*. El docente funciona como dinamizador o tutor para que acompañe y guíe al alumnado, y este pequeño cambio de rol ayuda a impulsar a los socios y socias de la cooperativa en la búsqueda de soluciones a situaciones de su entorno más cercano como la creación de productos con materiales reciclados, como la creación de huertos ecológicos o teniendo como objeto de la cooperativa el trabajar y colaborar con la tercera edad. La misma responsabilidad, cooperación y solidaridad han mostrado a la hora de favorecer el compromiso cívico mediante la donación del total o parte de los beneficios recaudados a fines sociales. La sensibilización hacia el medio ambiente ayuda al desarrollo de la responsabilidad con el mundo que nos rodea y estar en sintonía con la naturaleza. Como dice H. Gardner la inteligencia naturalista *“ayuda a la exploración y experimentación del entorno natural”* y programas de estas características, así lo fomentan.

Son en estos blog donde mejor se puede **verificar que los métodos para fomentar el espíritu emprendedor favorecen el desarrollo de competencias** para el alumnado. En los blog se observa que gracias a metodologías donde el niño/a es el protagonista activo, el aprendizaje experiencial beneficia la adquisición no sólo de habilidades como la creatividad, el trabajo en grupo, la autonomía, etc. sino que se traduce en competencia lingüística observable en las subidas de los blog o en las entrevista de radio y televisión; matemática en las cuentas de la cooperativa; ciencia y tecnología en los procesos de algunos productos como el huerto ecológico o la fabricación de los jabones; social y cívica al colaborar con agentes externos al aula y la donación de parte de los beneficios a alguna asociación o ONG; conciencia y expresiones culturales también por el contenido de algunas actividades como la de adoptar un monumento, rutas turísticas por la localidad y alrededores; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor reflejado en el formato del programa: construcción de una cooperativa escolar; y para terminar, aprender a aprender que no hay una forma mejor que fomentarla a través del *Learning by doing*.

La Unión Europea pide a los estados miembros “*estimular el espíritu innovador y emprendedor entre los jóvenes, introduciendo la iniciativa emprendedora como elemento clave en los programas escolares, y que se refleje adecuadamente en el material didáctico que se utilice en las aulas*”¹⁵⁵. Por este motivo, programas que fomentan el talento emprendedor en el sistema educativo extremeño surgen como oferta educativa desde hace unos diez años. Junioremprende es un caso claro de esta necesidad de incluir la cultura emprendedora en la educación reglada y autores como Matthew Lipman cuando dice que si *queremos tener adultos que piensen por sí mismos hay que educar niños que piensen por sí mismos* lo que está recomendando es **trabajar la iniciativa emprendedora** en el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Alemany L., Marina J. A., Pérez Díaz-Pericles J. M. (2013): *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona/Aula Planeta.

Alemany L., Álvarez C., Planellas M., Urbano D. (2013): *Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España*. Fundación Príncipe de Girona. ESADE. Barcelona.

B.O. del E. – Núm. 187: *LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. 6 de agosto 1970. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

B.O. del E. – Núm. 154: *LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. 27 de junio 1980. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>

BOE núm. 159: *LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Jueves 4 julio 1985. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

BOE núm. 238: *LEY orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Jueves 4 octubre 1990. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

BOE núm. 106: *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Jueves 4 mayo 2006. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

BOE núm. 295: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Martes 10 de diciembre de 2013. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Conclusiones de la Presidencia-Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. SN 100/2/02 REV 2 (es). Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/normativa/barcelona2002.pdf?documentId=0901e72b806a6c5f>

COMISIÓN EUROPEA: COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. PLAN DE ACCIÓN SOBRE EMPRENDIMIENTO 2020. *Relanzar el espíritu emprendedor en Europa*. COM (2012) 795 final. Bruselas, 9.1.2013. Disponible en <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-795-ES-F1-1.Pdf>

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EMPRESA: INFORME FINAL DEL GRUPO DE EXPERTOS "EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN EL ESPÍRITU EMPRESARIAL". *Desarrollar el impulso de las actitudes y capacidades empresariales en la educación primaria y secundaria*. Unidad B.1.: Espíritu de empresa (SC 27 3/4). B-1049 Bruselas. Bélgica. Disponible en http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_es.pdf

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA DE LA PEQUEÑA Y LA MEDIANA EMPRESA: *Small Business Act. Primer Informe de Aplicación en España (2009-2011)*. 2011. Disponible en http://www.ipyme.org/Publicaciones/Informe_SBA.pdf

DOE número 47: LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Miércoles, 9 de marzo de 2011. Disponible en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/470o/11010004.pdf>

DOE número 120: DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Viernes, 22 de junio de 2012. Disponible en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2012/1200o/12040119.pdf>

DOE número 114: DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Lunes, 16 de junio de 2014. Disponible en <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gardner, H. (2010): *Creating tomorrow's schools today*. Continuum International Publishing Group.

Gerver R. (2010): *Creating tomorrow's schools today*. Continuum International Publishing Group.

Ken Robinson - Cambiando Paradigmas - traducido al español. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=fkBzLlYlc64>

Luisa Alemany, José Antonio Marina y José Manuel Pérez Díaz-Pericles (2013): *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona/Aula Planeta.

María Lina Iglesias Forneiro: *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>

Marina J.A. (2004): *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Editorial Anagrama, S.A.

Marina J.A. (2010 y 2011): *La educación del talento*. Editorial Planeta, S.A.

Mensajes clave para el Consejo Europeo de primavera en el ámbito de la educación, la formación y la juventud (doc. 6445/08). <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=ES&f=ST%206445%202008%20INIT>

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOL 394 de 30.12.2006). Disponible en http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

Roger C. Schank (2013): *Enseñando a pensar. El método revolucionario del Aprender con casos reales*. Erasmus Ediciones, Barcelona.

Sir Ken Robinson_Las escuelas matan la creatividad TED 2006. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

UNESCO. Richard Gerver. Recuperado en http://portal.unesco.org/culture/es/files/28929/11291279401Richard_Gerver.htm/Richard%2BGerver.htm

**LAS IMÁGENES VESTIDERAS DE BULTO
REDONDO TALLADAS Y POLICROMADAS:
UN CASO INÉDITO DE JUAN DE MESA
EN SANLÚCAR LA MAYOR**

**David Triguero Berjano
Universidad de Sevilla
datriber@gmail.com**

INTRODUCCIÓN:

Dentro del ámbito de imágenes vestideras podemos diferenciar cuatro tipologías, según sus diversos elementos estructurales, técnicos y morfológicos. En primer lugar, debemos realizar una distinción entre las imágenes que, por circunstancias históricas, han sido transformadas en imágenes para ser vestidas y, por otro lado, las esculturas o imágenes que han sido creadas expresamente para ser vestidas.

A su vez, dentro de las imágenes realizadas expresamente para ser vestidas, diferenciamos tres subtipos: las *imágenes vestideras de maniquí*, las cuales son realizadas con todas sus extremidades y articuladas. Las *imágenes vestideras de candelero*, cuyo cuerpo está conformado mediante una estructura interna. Y por último, las *imágenes vestideras de bulto redondo policromada* expresamente realizadas para ser vestidas, que son el objeto de este estudio.

A partir de la primera mitad del siglo XVII, en la escuela sevillana, va a tener lugar una evolución de la estética de las *imágenes vestideras*, hablamos de la aparición de una nueva tipología, llamada de bulto redondo policromada, expresamente realizada para ser vestida. (TRIGUERO BERJANO, 2014)

Los factores históricos que desencadenaron la aparición de esta nueva tipología formal y estética fueron cruciales y por tanto, deben ser tenidos en consideración. Muchas fueron las causas que desencadenaron este cambio de gusto en lo referente a la consideración de las imágenes tanto de bulto redondo, que habían sido desmochadas para ser vestidas, como de las de candelero, que empezaron a verse como poco decorosas o inapropiadas. Así, apareció una ortodoxia estética que promovió la realización de obras escultóricas que, aunque eran destinadas a ser vestidas, debían ser de bulto redondo policromadas y terminas en todas sus partes.

Otro de los aspectos que pudo contribuir al cambio de gusto fue la importancia del pensamiento trentino o contrarreformista. En España, especialmente en lo que respecta a las constituciones sinodales, se llevaba años tratando de regular el aspecto formal que las imágenes vestideras debían tener, intentando que no se expusiera al culto ninguna figuración que resultase indecorosa.

También debemos considerar la importancia que la estructura gremial imponía a las concepciones estéticas que los artistas-imagineros podían llevar a cabo. Por aquel entonces, era habitual la colaboración entre pintores y escultores, especialmente en la realización de las policromías de las imágenes, como era establecido en las ordenanzas gremiales (GAÑAN MEDINA, 1999). Es por ello que grandes nombres de la pintura trabajarán junto con los más importantes maestros de la escultura, como es el caso del pintor Francisco Pacheco que policromó las obras de Juan Martínez Montañés.

A este respecto, la figura de Francisco Pacheco (1564-1644) resultó de gran relevancia, pues se convirtió en uno de los teóricos más importantes de Sevilla, que ya por aquel entonces era

uno de los centros intelectuales y religiosos de mayor envergadura¹. En su oficio como maestro pintor, llegó a ocupar el cargo de inquisidor encargado de examinar las nuevas imágenes religiosas que se realizaban, hecho que tuvo una gran importancia e influencia en los escultores imagineros de la época. Influenciado por tratadistas como el jesuita Diego Meléndez, el cardenal Gabriel Paleotti, y Juan Molano, defiende los objetivos estrictos que debía cumplir el arte religioso, ideas promulgadas en los sínodos anteriores² y que serán ratificadas en sínodos posteriores (RODRÍGUEZ

G. DE CEBALLOS, 1984, págs. 153-159); defendía el fiel objetivo y valor didáctico-moral de las obras de arte, el artista debía cuidar la verdad y el decoro, ajustándose a los dogmas y al modo en que debían representarse. A este respecto, el asunto del decoro en las Artes es donde la Iglesia ejercerá una mayor censura. En definitiva, lo que se pretendía era no degradar (PACHECO, 2001) la idea de lo divino mediante las imágenes que pudieran resultar escandalosas.

Como decíamos, las ideas de Pacheco adquirieron gran relevancia en su época e influenciaron sobre los artistas, que debían llevar una vida honesta con una formación culta y catequética.

Para contextualizar este hecho, podemos nombrar algunas de las indicaciones que eran recomendadas en el caso de la representación iconográfica de la virgen. A este respecto, se prohibieron los adornos, aderezos y vestidos contemporáneos, que pudieran confundir lo sacro con lo profano, lo santo con lo secular, produciendo de esta manera dudas en la piedad y devoción de los fieles (RODRÍGUEZ G. DE CEBALLOS, 1984, pág. 153).

No obstante, a pesar de la vigilancia de los visitantes y obispos, muchas imágenes fueron mutiladas así como, por otra parte, se siguieron realizando imágenes de candelero, incluso avanzando en su desarrollo técnico y morfológico. (TRIGUERO BERJANO, Imágenes vestideras de candelero, su origen, evolución técnica y materiales, 2017)

Como decíamos, a partir del siglo XVII las imágenes vestideras serán concebidas para procesionar por las calles de las ciudades, pasando del ámbito íntimo del oratorio al marco público de la procesión, en aras de un realismo que buscaba la conmoción del espectador ante una representación mucho más humana que divina (MORENO NAVARRO, 1982).

1 Don Diego Hurtado de Mendoza lo dice así en *La guerra de Granada hecha por el rey de España Don Felipe II contra los moriscos de aquel reino*:

«Sevilla es en nuestro tiempo de las célebres, ricas, y populosas ciudades del mundo», (DOMINGUEZ ORTIZ, 1984, pág. 233)

2 Constituciones Sinodales del Arzobispado de Sevilla hechas y ordenadas por el Ilmo. Rmo. Señor Don Fernando Niño de Guevara... en el Sínodo que se celebró en su catedral año de 1604... en Sevilla por Alonso Rodríguez Gomara año de 1609.

IMÁGENES VESTIDERAS DE BULTO REDONDO EN LA OBRA DE JUAN DE MESA.

Algunos historiadores han planteado la gran dificultad que representa realizar atribuciones basándose únicamente en elementos estilísticos y morfológicos como de cabezas y manos, ya que estos elementos han podido ser modificados, según las modas, en momentos posteriores. Además, es un hecho constatable que los artistas pertenecientes a una misma escuela o taller desarrollan soluciones estéticas y técnicas muy similares.

En nuestra opinión, a pesar de las dificultades particulares que pueda presentar este método de atribución, si se presenta un análisis comparativo contrastado, se pueden conseguir grandes logros. Más aún si se tienen en cuenta todos los elementos que componen una imagen, en especial los que están ocultos, ya que en muchas ocasiones se preservan en su estado original. En ellos podemos ver reflejadas cuestiones relacionadas con los aspectos técnicos y estilísticos que nos hablan no sólo del artista que la creó o la escuela a la que pertenece, sino también de su historia material y de las modificaciones que ha sufrido.

Como parte de nuestro proceso investigador, para nosotros es de especial relevancia poder contrastar nuestros datos con obra documentadas, ya que nos sirven de referente inequívoco. A este respecto, una de las imágenes que mejor hemos podido analizar se trata de la Virgen de las Angustias perteneciente al conjunto escultórico de la *Piedad de las Angustias* de Córdoba. Se trata de una obra documentada al escultor de la escuela sevillana Juan de Mesa y Velasco (1583-1627), famoso escultor imaginero del siglo XVII y discípulo del gran escultor Juan Martínez Montañés.



Virgen de las Angustias Juan de Mesa, 1627 Iglesia de San Agustín Córdoba
Fotos década años 40 s. XX

En 1626, la hermandad cordobesa de las Angustias encargó la hechura de sus titulares al escultor cordobés, a través del provincial de los agustinos, Fray Pedro Suárez de Góngora, antiguo prior de San Agustín (ARANDA DONCEL, 2003, pág. 222). Se trata de la obra póstuma del brillante escultor, ya que fallecería el 26 de noviembre de 1627, y que tendría ya terminada como así atestigua su testamento:

“[...] Estoy obligado a hacer una Virgen de la Soledad o Angustias para el convento de San Agustín de Córdoba, a la cual no le faltan tres días de trabajo y está hecho el concierto o tasación y recibido quinientos reales a cuenta” (ARANDA DONCEL, 2003, pág. 222)

*Nuestra Señora de las Angustias*³ fue realizada para ser vestida como consta en los gastos de la ropa que aparecen en los libros de cuentas de la hermandad, en 1628. Esta imagen mariana es una escultura exenta tallada y policromada en su totalidad. Su indumentaria, aunque esquemática, es representativa de la época, formada por camisa de color blanco, jubón de cuello cerrado y rematado con almenas en la parte inferior, enaguas o faldas y zapatos de color negro. Se encuentra sentada sobre una roca con las piernas flexionadas (la izquierda más alta que la derecha), muestra la cabeza girada levemente a su izquierda e inclinada hacia abajo con la mirada perdida en el pecho de su hijo. Los brazos y las manos son elementos independientes y articulados en los hombros, codos y muñecas.

Estas características estilísticas, morfológicas y técnicas también están presentes en las imágenes vestideras policromadas de bulto redondo de los santos jesuitas *San Diego de Kisai*, *San Juan de Goto* y *San Pablo Miki*, realizados por el escultor cordobés en 1627. Dichas esculturas articuladas presentan la típica vestimenta jesuita de la época, con camisa sotana y calzas, para ser revestidos con las ropas litúrgicas (DE LA BANDA Y BARGAS, y otros, 2006).

3 En este caso nos vamos a centrar en la imagen de la dolorosa ya que es de gran interés para el estudio que realizamos.



San Diego de Kisai y San Juan de Goto
Juan de Mesa, 1627 Museo de Bellas Artes de Sevilla
Fototeca US

Otra de las imágenes que hemos podido analizar y estudiar profundamente, y que también presenta las características de esta tipología, es la imagen de la *Virgen de la Encarnación*, titular de la Sagrada Hermandad de la Cena de Sevilla. La imagen ha sido atribuida a Juan de Mesa (CARRASCO, 2006, pág. 19) (GÓMEZ PIÑOL, 2000, pág.

420), realizada hacia 1617, época de mayor actividad del escultor cordobés⁴. Se trata de una escultura de tamaño natural, realizada en madera policromada y cuya morfología se ha tallado por completo, a pesar de ser una imagen de vestir. Todo este volumen se encuentra estratégicamente bien construido y ahuecado -como en la imagen de la *Virgen de las Angustias*- datos obtenidos mediante la tomografía axial computarizada (TAC) realizada a la escultura⁵.

4 Su cronología se pudo realizar en torno a la fecha de fundación de la hermandad de la Esclavitud que dio culto a la imagen. (DELGADO ABOZA, 2006, págs. 689-692)

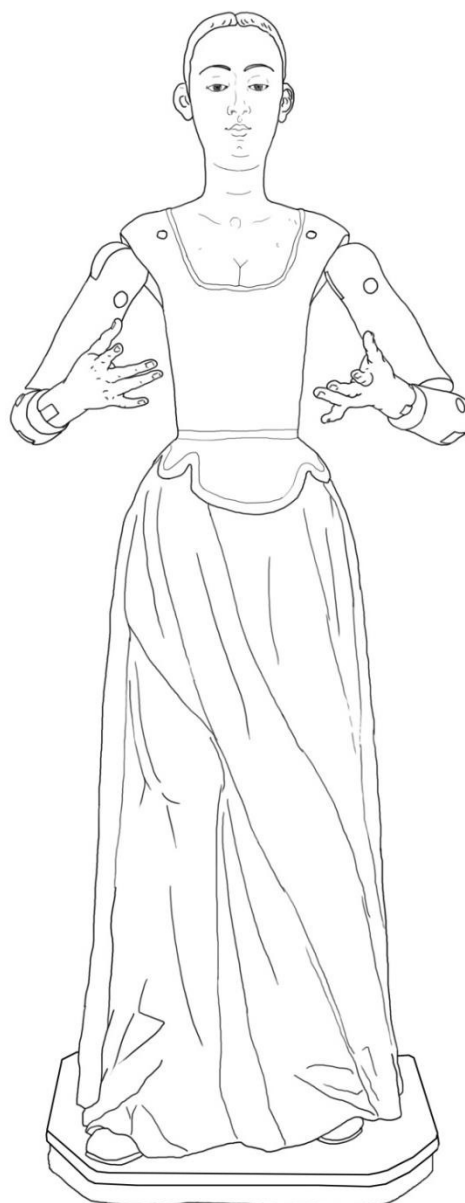
Sobre Juan de Mesa véase (HERNÁNDEZ DÍAZ, 1972)

5 Documentación del Proceso de Restauración de la Virgen de la Encarnación de la Iglesia de los Terceros en el 2006 aportada por Dr. D. Juan Manuel Miñarro López, escultor imaginero.

La imagen presenta un jubón de escote cuadrado terminado en faldillas. Debajo del éste se ha tallado un sencillo vestido, pintado en color azul y sin ningún tipo de decoración, que le proporciona una perfecta integridad escultórica como si de una escultura griega se tratara.

La citada prenda, se realiza mediante pliegues de sus telas bien acabados, que se pegan con simplicidad al cuerpo para no entorpecer las labores de vestir. Debajo del vestido asoman ligeramente los zapatos, característicos de la época y muy similares en otras obras del autor. De igual forma que la imagen de las Angustias y los beatos jesuitas, los brazos y las manos son elementos independientes y articulados en los hombros, codos y muñecas.

Por todo ello, debemos considerar que, en esta época y autor, era común realizar los cuerpos recreando las vestiduras interiores, y no, por el contrario, como una estructura rudimentaria como consideran algunos autores (SANZ,1990).



Infografía morfológica Virgen de la Encarnación (Sevilla)

Atribuida a Juan de Mesa hacia 1617

LA IMAGEN VESTIDERA DE BULTO REDONDO DE LA VIRGEN DE LA CANDELARIA DE SANLÚCAR LA MAYOR (SEVILLA): ¿UNA OBRA DE JUAN DE MESA?

Durante el trabajo de campo realizado a propósito de esta investigación, hemos tenido la oportunidad de estudiar una imagen vestidera de la Virgen cuyas características han sido reveladoras. Se trata de un conjunto escultórico de la Virgen con el Niño Jesús, bajo la advocación de *Ntra. Sra. de la Candelaria*, pertenecientes a la parroquia de Santa María de Sanlúcar la Mayor (Sevilla). Su origen es relativamente reciente en la parroquia ya que es entregada mediante donación en los años 80, siéndonos hasta el momento imposible identificar a los donantes.



Virgen de la Candelaria
Iglesia de Santa María
Sanlúcar la Mayor (Sevilla)

Foto Base de Datos Bienes Muebles de Andalucía

La primera documentación que se tiene de este conjunto es que, ya en octubre de 2002, se encuentra inscrito en la base de datos del Patrimonio Mueble de Andalucía, cuya principal fuente es el Inventario de Bienes Muebles del Patrimonio Histórico de la Iglesia Católica.

Según hemos podido comprobar en su ficha técnica (CONSEJERIA DE CULTURA. JUNTA DE ANDALUCÍA, 2002), las imágenes aparecen catalogadas como esculturas de candelero datadas entre 1790-1830 y de autor anónimo sevillano. Sus medidas (imagen sin la peana) son de 59 cm de altura, 21 cm de ancho y 19 cm de profundo.

La imagen se encuentra representada como Madre de Jesús, con el Niño en brazos, siguiendo la iconografía de la Candelaria. Aparece vestida de modo sevillano, con saya blanca, manto rojo y corona imperial. En sus brazos porta al Niño Jesús y una vela. Posteriormente a ser inscrita en la base de datos de Patrimonio, la imagen sufre el robo de la corona y del Niño, que era original del conjunto escultórico.

A este respecto, para seguir profundizando en las particularidades de estas imágenes, se hace necesario contextualizar la problemática que presenta el conjunto de la obra del artista cordobés. La producción artística de Juan de Mesa ha pasado durante largo tiempo inadvertida, debido a diversas circunstancias entre las que destaca su prematura muerte. Uno de los problemas más habituales ha sido el de su errónea atribución a la autoría de su maestro Martínez Montañés. Es por ello que se puede considerar que existe un auténtico vacío en la historiografía del arte en relación a su obra hasta el último tercio del siglo XX, cuando es puesta en valor y difundida por el profesor Hernández Díaz.

La mayoría de los estudios existente de la obra del autor versan sobre sus imágenes de Cristos sufrientes, no siendo abundantes los que tratan las figuras marianas. Es por ello que, hoy en día, se sigue especulando y atribuyendo obras que han permanecido olvidadas en el anonimato, como es el caso que no ocupa.

El profesor Carlos María López-Fe destaca en la obra de Juan de Mesa la expresión emocional o apasionada, frente al realismo equilibrado de su maestro. Esta diferencia se puede observar mayormente en sus imágenes de Cristos, no siendo el caso en las imágenes marianas donde su estilo se mantiene más en la línea de sosegado aplomo característico de su maestro. (DE LA BANDA Y BARGAS, y otros, 2006, pág. 101)

Una vez desprovista de sus ornamentos, la imagen de la Virgen de Sanlúcar la Mayor parece otra bien distinta a la descrita en la catalogación realizada por Patrimonio, pues se constata que la imagen es de bulto redondo y no de candelero, como pudiera parecer. Se trata de una imagen muy parecida a la imagen de la *Virgen de la Encarnación* de Sevilla. Llama la atención su belleza y halo místico de recogimiento, por su marcado hieratismo y acusada frontalidad.



Virgen de la Candelaria
Sanlúcar la Mayor (Sevilla)

De igual forma, presenta la particularidad de tener esculpido un jubón de escote cuadrado perfilado por una línea marrón, que deja entrever parte del busto que insinúa los pechos de la imagen. Dichas características también la hemos observado en la imagen de la *Virgen del Valle* (I.A.P.H., 2006) de Sevilla -dolorosa atribuida acertadamente al escultor cordobés (DE LA BANDA Y BARGAS, y otros, 2006, pág. 115)-, también en la imagen de la *Virgen de la Concepción, "La Sevillana"*, del convento de San Buenaventura Sevilla⁶ y en la recientemente restaurada imagen de la *Virgen de Rosario* de Morón de la Frontera atribuida a escultor cordobés. (CORONADO CABRERA, 2017)

En cuanto al cuerpo, es tallado y acampanado, en este caso sin pliegues, totalmente liso para no entorpecer las labores de vestir.

Los brazos -conserva los originales con algunas piezas sustituidas- son articulados mediante el sistema denominado de "gozne" o "galleta". Se trata de un complejo y perfecto sistema de articulación mecánico realizado mediante diferentes piezas de madera unidas entre sí, pudiendo adquirir cualquier movimiento de flexión y rotación en los hombros, codos y muñecas. Los brazos estaban formados por un total de ocho piezas: dos galletas, el brazo, antebrazo y cuatro espigas de madera que ajustan y sujetan entre si todas la piezas al hombro de la imagen. Las

⁶ Documentación aportada por el escultor-imaginero D. Juan Manuel Miñarro de la restauración de la imagen de la Virgen de la Concepción, "la Sevillana", del Convento de San Buenaventura de Sevilla.

articulaciones para la flexión se encuentran en los hombros y codos; los de rotación en la unión del cuerpo al brazo, y el brazo con el antebrazo. Los brazos son alojados en los taladros realizados en las axilas, que se encuentran bloqueados por unos pasadores de madera

Documentación aportada por el escultor-imaginero D. Juan Manuel Miñarro de la restauración de la imagen de la *Virgen de la Concepción, "la Sevillana"*, del Convento de San Buenaventura de Sevilla.

perpendiculares que los anclan para permitir el giro. Las espigas de madera de los elementos llamados "galletas" que se introducen en el torso en la articulación de los hombros presentaban una hendidura perimetral que permitía su giro, al encajar en dos espigas que las bloqueaban. Este sistema de articulación es característico del autor para las imágenes articuladas como se documenta en el contrato con la Hermandad del Amor de Sevilla, concertando con el maestro escultor Juan de Mesa, el 13 de Mayo de 1618:

"[...]una hechura de Xpto crucificado [...] y una hechura de imagen de Nuestra Señora que sea de altura de dos baras con sus manos y brazos de gonses".⁷



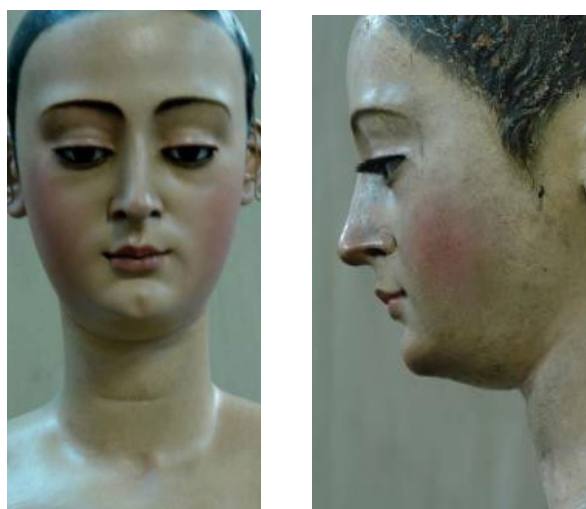
Sistema de articulación de brazos y manos de "gozne" o "galleta" de la imagen

Dicho sistema de articulación aún se conservaban en las imágenes de la *Virgen de las Angustias* de Córdoba, la *Virgen de la Encarnación* de Sevilla y en la *Virgen del Rosario* de Morón de la Frontera hasta que, con las últimas intervenciones, fueron sustituidos por brazos nuevos con sistemas de articulación de fosa y bola. A este respecto, la imagen de Sanlúcar la Mayor destaca por no tener apenas intervenciones que hayan modificado su aspecto morfológico ni policromo, conservándose su aspecto original.

En cuanto a su cabeza, trabajada con vistas a lucir cabellos naturales, presenta el mismo dibujo en todas sus dimensiones que la imagen de la *Virgen de la Encarnación*. El cabello es tallado sólo en la zona de la frente y las sienes, de igual forma que la imagen de la *Angustias de Córdoba* antes de la intervención que realizara Francisco Peláez del Espino en 1976. Dicho restaurador retalla toda la cabeza siguiendo la talla típica de Juan de Mesa, incluso el típico mechón o coletilla, no siendo este el caso en la imagen de los terceros que se conserva original. Este elemento técnico, que servía como medio de sujeción de los postizos y encajes de la imagen, es típico del siglo XVII y, en especial, del escultor cordobés.

7 Vid. transcripción del Contrato del Cristo del Amor y Virgen del Socorro (1618) www.juntadeandalucia.es. Junta de Andalucía. Consejería de cultura y deporte. [en línea] http://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos_html/sites/default/contenidos/archivos/ahp-sevilla/documentos/Transcripcixn_Contrato_amor.p_df [consulta 15/ 09/2012]

En el rostro podemos observar la grafía personal del escultor cordobés comparándola con imágenes documentadas y atribuidas. Tiene el perfil ovalado con ligera papada y barbilla redondeada. Su virginal mirada es conseguida mediante una cuidada policromía de sus ojos, levemente dirigida al frente y hacia adentro, con los párpados ligeramente entornados o semi cerrados como el caso de la *Virgen de las Angustias*, la imagen de la *Virgen de la Cuevas* del museo hispalense o la *Virgen del Rosario*, patrona de Santiponce (Sevilla), atribuida al escultor y de enorme parecido. De igual forma, sus labios se encuentran cerrados, presentan un exquisito modelado y dibujo similares a la *Virgen de la Encarnación*, *Virgen del Rosario* de Santiponce y *Niño Jesús* de la Facultad de Bellas Artes.



Virgen de la Encarnación (Sevilla)
Detalle rostro y perfil



Virgen de la Candelaria
Detalle rostro y perfil. Sanlúcar la Mayor (Sevilla)

Por otra parte, algunos autores han hablado a propósito de algunas imprecisiones anatómicas y desproporciones presentes en la obra del artista, atribuyéndolas a una ejecución apresurada. Es el caso de la disposición de las orejas, colocadas bastante excesivamente retrasadas de lo que sería su ubicación natural en el óvalo craneal. Hecho que, como hemos comprobado, también se da en la *Virgen de la Encarnación*. (DELGADO ABOZA, 2006, págs. 689-692)

La imagen de la Virgen presenta varios pliegues en el cuello, el más visible en la zona central, elemento que también se observa en imágenes marianas documentadas y atribuidas al escultor.

En cuanto a sus manos, siguen la evolución de las manos “de tenedor”, pero mucho más naturalistas, con los dedos separados y mórbidas blanduras; su diseño y modelado encuentran similitud con las manos originales de la *Virgen del Socorro* de la hermandad sevillana del Amor. (GÓMEZ PIÑOL, 2000, pág. 420)

En cuanto al Niño original tan solo lo hemos podido estudiar mediante fotografías y por las descripciones de antiguas camareras. A este respecto, encontramos gran parecido con la imagen del Niño Jesús de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla y el Niño Jesús de la Virgen de la Cueva del museo Sevillano. Se trataba de una figura desnuda, destinado para ser vestido. A simple vista -según las fotografías- llama la atención su delicada belleza, encanto y candor. Destaca su cabello rizado con el alto mechón, con rasgo faciales son menudos, mirada perdida y labios graciosamente modelados.



Virgen de la Cuevas
Juan de Mesa, 1623
Museo de Bellas Artes
de Sevilla

Virgen de la Candelaria y
detalle del Niño Jesús desaparecido
Sanlúcar la Mayor (Sevilla)

CONCLUSIONES

En definitiva, nuestro objetivo ha sido poner en valor esta tipología de imagen vestidera aportando nuevos valores escultóricos a través del análisis de algunas obras documentadas y atribuidas a Juan de Mesa.

Nuestro estudio se ha centrado en un análisis comparativo de los aspectos técnicos y morfológicos de diferentes obras, que han sido atribuidas sin lugar a equívocos como parte de la producción de Juan de Mesa, con una pieza que, aunque de reducido tamaño, presenta grandes concomitancias que refuerzan la teoría que aquí exponemos. Sin duda, esta obra pertenece, sino al artista, a su círculo más cercano.

BIBLIOGRAFÍA:

ARANDA DONCEL, J. (2003). Córdoba en la época de Juan de Mesa. *Juan de Mesa (1627-2002). Visiones y Revisiones. Actas de las III Jornadas de Historia del Arte. Grupo Arca* (pág. 222). Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

CARRASCO, F. (20 de Agosto de 2006). Juan de Mesa, ¿autor de de al Virgen de la Encarnación de la Cena? *ABC Sevilla*, pág. 19.

CONSEJERIA DE CULTURA. JUNTA DE ANDALUCÍA. (2002). *Informe. Bienes Muebles Sevilla. Sanlúcar la Mayor. Iglesia de Santa María. VIRGEN CON EL NIÑO. I.A.P.H. , Documentación*, Sevilla.

CORONADO CABRERA, F. J. (2017). La Virgen del Rosario de la parroquia de San Miguel: ¿una nueva aportación a la obra de Juan de Mesa? *MORÓN COFRADE*.

DE LA BANDA Y BARGAS, A., GARCÍA GUTIÉRREZ, F., PAREJA LÓPEZ, E., LÓPEZ FÉ Y FIGUEROA, C., DÁVILA- ALMERO DEL ARENAL, Á., & PÉREZ MORALES, J. C. (2006). *Juan de Mesa*. Sevilla: Tartessos.

DELGADO ABOZA, F. M. (2006). Análisis Histórico- artístico de una singular imagen: Nuestra Señora de la Encarnación del antiguo convento de los Terceros. *Boletín de las Cofradías de Sevilla*(572), 689-692.

DOMINGUEZ ORTIZ, A. (1984). *La Sevilla del siglo XVII*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

GAÑAN MEDINA, C. (1999). *Técnicas y evolución de la imaginería policroma en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

GÓMEZ PIÑOL, E. (2000). *La iglesia colegial del Salvador*. Sevilla: Fundación Farmacéutica Avenzoar.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. (1972). *Juan de Mesa. Escultor de Imaginería (1583-1627)*. Sevilla.

I.A.P.H. (2006). *Memoria final de intervención Virgen del Valle. Hermandad de la Coronación de Espinas*. I.A.P.H. Sevilla: Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

MORENO NAVARRO, I. (1982). *La Semana Santa de Sevilla. Conformación, mixtificación y significaciones*. Sevilla.

PACHECO, F. (2001). *Arte de la Pintura* (2ª ed.). Madrid: Cátedra.

RODRÍGUEZ G. DE CEBALLOS, A. (1984). La repercusión en España del Decreto del Concilio de Trento acerca de las imágenes sagradas y la censura al Greco. *Studies in the History of Art*, 153-159.

SANZ, M. J. (1990). Las imágenes vestidas de la Virgen durante el Barroco. *PEDRO DE MENA Y SU ÉPOCA. Simposio Nacional*. Granada-Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

TRIGUERO BERJANO, D. (2014). Origen y evolución de las imágenes vestideras de la Virgen. *Emerge 2014. Jornadas de Investigación Emergentes de Conservación Restauración del Patrimonio. Actas* (pág. 483). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

TRIGUERO BERJANO, D. (2017). Imágenes vestideras de candelero, su origen, evolución técnica y materiales. En *ESCULTURA LIGERA* (págs. 135-146). Valencia: Ajuntament de València.

**¡LUCES, CÁMARA, MOTIVACIÓN!
EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO IMPULSO AL
TRABAJO COOPERATIVO**

**Antonio Horno López
Universidad de Jaén
ahorno@ujaen.es**

INTRODUCCIÓN

Uno de los nuevos retos asociado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior es lograr modelos cooperativos que fortalezcan el desarrollo global del alumnado. Contextos educativos como el Espacio Europeo de Educación Superior o la educación online, plantean grandes desafíos y demandan métodos diferentes de enseñanza, en especial en el ámbito de la educación artística que cuenta con disciplinas enormemente condicionadas por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las herramientas gráficas digitales. La implantación de estas herramientas, capaces de captar la atención y el interés del estudiante, supone una renovación y actualización de las metodologías de enseñanza que ha contribuido, sin duda, a esa mejora en el campo de la docencia artística.

La mayoría de los docentes, en su preocupación por motivar a los estudiantes, vienen apostando por incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza y así conseguir mejorar la metodología a través del uso de unas herramientas que pueden favorecer el aprendizaje del alumnado, además de incrementar su motivación y el interés por los contenidos de la disciplina.

Como bien exponen Pantoja y Huertas (2010), la integración real de las TIC podría abrir la puerta a una nueva era del sistema educativo. Para estos autores, su uso en el ámbito docente posibilita la creación de ambientes en los cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece el acceso a un gran número de información y a la interacción de conocimientos de las más variadas culturas a través de Internet. Unas herramientas capaces de potenciar el trabajo en grupo y que permiten una mayor autonomía del estudiante, potenciando el auto-aprendizaje y favoreciendo el aprendizaje colaborativo (Adell, 2004). Además, permiten la aparición de estrategias en las que se promueven propuestas inclusivas y se prioriza las prácticas interactivas para construir el conocimiento de forma cooperativa (Pantoja y Zwierewicz, 2008).

Por todo ello, es un hecho real que el futuro de la educación apuesta por la innovación y unas metodologías de aprendizaje que vayan más allá de los recursos tradicionales utilizados dentro de las aulas (Horno López, 2012). Hoy en día, resulta prácticamente inevitable el contacto con la tecnología y los medios de comunicación. Vivimos en un mundo donde páginas Webs, como YouTube, y un buen número de aplicaciones para el teléfono móvil se están convirtiendo en el principal pasatiempo de los más jóvenes y en las herramientas más habituales de su consulta en la resolución de problemas. Una época donde el predominio tecnológico en la vida cotidiana de cualquier persona es más que evidente, llegando al punto en que con tan solo un "clic" podemos tener cualquier tipo de información a nuestro alcance. Así pues, parece inevitable la necesidad de adaptarnos a los nuevos tiempos incorporando las herramientas más actuales, como la disponibilidad de Internet, las aplicaciones audiovisuales o el formato digital, a las actividades de clase y así acercar un medio propio del entretenimiento de lo más jóvenes al ámbito docente.

La industria creativa del entretenimiento digital ha desarrollado herramientas que cumplen no solo los fines propios del ocio o la distracción, sino que también abarcaban objetivos específicos que podrían aprovecharse en el campo de la educación, pudiéndose valorar dentro

del entorno del aprendizaje escolar y universitario. Es el caso de la plataforma YouTube, un escaparate de material audiovisual donde el conocimiento ya no es lineal, sino interrelacionado, interactivo y enriquecedor para unos estudiantes cuya principal fuente de consulta son los vídeos de esta página Web (Lucero Martínez, 2016), presentando el medio audiovisual como algo cercano y con posibilidad de uso para cualquier persona.

Aunque frecuentemente se asocia el uso de material audiovisual con asignaturas propias del ámbito artístico, varios estudios revelan que su incorporación puede ser factible en cualquier tipo de materia (Triadó, 2008) o nivel académico (Aguaded y Sánchez, 2008), no solo como complemento metodológico, al utilizar fragmentos de películas, series o documentales que exponen algún contenido instructivo específico de la asignatura, sino también como propuesta práctica para unos estudiantes cuyo perfil académico, en principio, nada tiene que ver con las disciplinas tecnológicas y audiovisuales (Díaz, 2014).

A partir de estas premisas durante el presente curso académico se propuso a los alumnos de la asignatura “Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria”, perteneciente a segundo curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Jaén, la realización de un proyecto audiovisual, de unos cinco minutos de duración, cuyo tema principal estuviese fundamentalmente vinculado al sistema educativo y con el que se pretende adecuar las actividades prácticas y la metodología de esta disciplina a un modelo capaz de atraer el interés del alumnado y favorecer el trabajo cooperativo, y ello sin perturbar las competencias generales y los objetivos específicos exigidos en la Guía Docente de la asignatura.

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

Al inicio del curso académico, y a fin de conocer el grado de aceptación de los estudiantes a la educación artística, se realizó un pequeño test sobre sus conocimientos de dibujo y la dinámica clásica de la educación artística llevada a cabo durante los últimos años en la materia de “Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria”. El resultado de dicha encuesta mostró una absoluta falta de preparación y disposición del alumnado de Educación Primaria hacia el campo artístico de dibujo, quizás debido a la idea conservadora de las enseñanzas artísticas en un modo tradicional que puede resultar poco atractivo para unos alumnos totalmente desmotivados por una disciplina que en principio consideran completamente ajena a sus intereses. Si su formación en Educación Primaria está enfocada principalmente a la docencia, ¿de qué les servirá el dibujo o cualquier otro proceso artístico en su futuro profesional?

Sin embargo, la importancia de la educación artística en la escuela es algo que está fuera de toda duda. El artista neoyorquino Lichtenstein ya expresaba en un vídeo presentado en el MoMa (Museum of Modern Art) en 1987, que el dibujo era una manera de describir los pensamientos de una forma rápida y eficaz. Por ello, y teniendo en cuenta esa carencia en los estudios previos al universitario, resulta lógico pensar que tanto en los Grados de Educación Infantil como en Primaria es necesario incidir en actividades que fortalezcan las cualidades artísticas y creativas de un alumnado que, en el futuro, posiblemente se ayudarán de imáge-

nes, vídeos y dibujos para la exposición de sus clases. Unas actividades que huyan totalmente del dibujo académico y de ejercicios de reproducción de imágenes reales y, por el contrario, les presente el medio artístico del dibujo como un lenguaje propio capaz de transmitir ideas.

Además, desde el punto de vista del interés formativo de los estudiantes de Educación Primaria es conveniente conocer estrategias más creativas de aprendizaje, basadas por ejemplo en la utilización de las nuevas tecnologías o los medios audiovisuales como instrumento pedagógico.

A partir de estas ideas y tratar de cambiar esa desmotivación e intentar fomentar las actitudes creativas y didácticas del alumnado, se propuso la realización de un proyecto audiovisual en el que junto a la grabación y edición de vídeo también tendría cabida el dibujo – aunque en principio no fueran consciente de ello.

Los propósitos generales que se persiguen con el desarrollo de este proyecto son los siguientes:

- Adquirir recursos y herramientas que ayuden a desarrollar estrategias educativas.
- Elaborar recursos didácticos y material educativo para la formación.
- Fomentar estrategias creativas a través de la incorporación de vídeos y actividades de carácter audiovisual.
- Iniciarse en el manejo de la edición de vídeo y el lenguaje audiovisual para su aplicación didáctica.
- Favorecer el trabajo en equipo y el auto-aprendizaje.
- Captar la atención del alumnado y adecuar la metodología a los nuevos tiempos.

METODOLOGÍA

Como primer paso en la realización del proyecto audiovisual propuesto, se recomendó a los estudiantes que configuran grupos de cinco o seis personas. Cada equipo empezaría con una breve “lluvia de ideas” de los conceptos que querían tratar en sus respectivos cortometrajes, preferentemente temas con cierta intencionalidad didáctica o relacionados con el sistema educativo. Un sencillo ejercicio que acercó la realidad social al aula, favoreciendo la intervención y participación de los alumnos y su implicación personal por el trabajo que desarrollarían durante el resto del curso. Esta participación inicial era imprescindible para el desarrollo del proyecto, pues es un hecho importante a la hora de motivar a los alumnos e involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en este tipo de prácticas grupales ellos mismos se atribuyen el mérito de su propio aprendizaje (Blázquez, 1994). Para esta actividad, se dedicó una clase completa y los resultados fueron muy diversos entre los distintos grupos, pues mostraron interés en temas relacionados con la educación medioambiental, el *bullying* y la violencia de género, entre otros.

Una vez planteada la historia del cortometraje era necesario que expusieran gráficamente cómo la contarían en la pantalla. De este modo se les incorporó en sus actividades, de un modo sutil, el dibujo a través del diseño de un *storyboard*. Con esta práctica, cuya duración sería de una o dos semanas aproximadamente, el dibujo se presentaba ahora de una forma diferente, como un lenguaje gráfico necesario para trasladar al papel las propias ideas e inquietudes del grupo.

El formato del *storyboard* parecía ser idóneo para que los estudiantes, sin hábito o vocación alguna por el dibujo, comenzaran a tomar contacto con este medio artístico. Curiosamente, durante estos días y después de mostrarles algunos ejemplos e incluso dibujar junto a ellos, muchos comenzaron a interesarse por las técnicas propias de la ilustración, como el entintado y el coloreado, a objeto de mejorar la apariencia final de sus trabajos.

A través de ejemplos de películas y series popularmente conocidas, como el “Señor de los Anillos”, “Parque Jurásico” o “Juego de Tronos”, entre muchas otras, se les inició de forma paralela en los conceptos básicos y teóricos del lenguaje audiovisual (tipos de planos, el ritmo del montaje, el color, la luz, la música, etc.), así como a su correcta aplicación en la producción de un cortometraje.

Por último, con la historia correctamente estructurada plano a plano en el *storyboard* se procedió a iniciar el proceso de grabación y edición, el cual se desarrollaría en unas tres o cuatro semanas de clase. La mayoría de las grabaciones se realizaban fuera del horario de la asignatura, utilizando las clases para revisar todo el material bruto y seleccionar o reemplazar aquellas partes que finalmente fuesen a ser utilizadas para el vídeo.

Cabe destacar que este intercambio de ideas resultó en un aprendizaje mutuo entre el profesor y los alumnos. También señalar el hecho de que si bien el Departamento puso a su disposición varias cámaras digitales, normalmente utilizadas para la explicación de algunos contenidos prácticos de la asignatura, todos los grupos fueron autosuficientes y capaces de conseguir sus propios medios de grabación, tanto con cámaras fotográficas como con móviles de última generación, que cumplían las exigencias impuestas de formato panorámico (16:9) y una resolución de alta calidad (1080 Full HD). Un aspecto que refuerza el hecho de que los recursos audiovisuales se están convirtiendo en un medio cercano y familiar para los jóvenes de hoy, los cuales tienen a su disposición todo tipo de herramientas que pueden ser aprovechadas en el aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de las clases y comprobar si realmente la incorporación de medios audiovisuales en los ejercicios prácticos suponía un aliciente que además fomentara el aprendizaje colaborativo, al finalizar el curso, se les proporcionó un cuestionario con seis preguntas que abarcaran las diferentes cuestiones relacionadas con la nueva metodología planteada en la asignatura. En cada una de las preguntas, se les solicitaba una valoración simple de si estaban o no de acuerdo con lo indicado y un

apartado en el que poder justificar sus respuestas, de modo que se pudiese conocer con más precisión la valoración dada a cada pregunta.

EL CUESTIONARIO FACILITADO FUE EL SIGUIENTE:

1. ¿Considera que las actividades propuestas le han ayudado en su formación como futuro docente?
2. ¿Cree que la incorporación de actividades audiovisuales ha fomentado su participación en clase?
3. ¿Cree que la práctica planteada ha fomentado el trabajo en equipo?
4. ¿Le parece coherente la metodología utilizada con los contenidos de la asignatura?
5. En relación a otros métodos docentes, ¿considera acertado el usado para la explicación de contenidos en esta asignatura?
6. En general, ¿está satisfecho con la metodología docente empleada en clase?

A pesar de que la asignatura había finalizado hacía ya algunos meses, 40 alumnos respondieron al cuestionario y en muchos casos justificaron cada una de las respuestas, ofreciendo la posibilidad de valorar y hacer un estudio a partir de esta experiencia docente.

De un total de 240 respuestas, hubo solo cuatro respuestas negativas, dos de ellas correspondientes a la primera pregunta y otras dos referente a la quinta cuestión planteada.

En relación a las respuestas negativas en la primera y quinta pregunta, ¿Considera que las actividades propuestas le han ayudado en su formación como futuro docente? y ¿Considera acertado el método usado para la explicación de contenidos en esta asignatura?, las respuestas no añadían justificación en tres de los cuatro casos. Sin embargo, una de ellas aconsejaba el incluir algo más de contenido teórico relacionado con su formación como futuros docentes. Por ello quizás para suplir las carencias que podrían haberse producido en relación a estas cuestiones, y teniendo en cuenta la disciplina del Grado en el que se imparte la asignatura, una solución para futuros cursos podría ser el ampliar el bloque teórico con aspectos que profundicen más en el uso y aprovechamiento de los recursos audiovisuales como material docente complementario, evitando de este modo enfocar la práctica únicamente en una actividad artística o creativa.

El resto de las respuestas fueron positivas (más del 98%) y que demostraba el alto nivel de aceptación del proceso metodológico utilizado. De una forma general, y a partir de los comentarios justificativos a sus respuestas afirmativas al prototipo de actividad planteada, cabe destacar que los estudiantes se muestran agradecidos con todos aquellos aspectos relacionados con una evaluación por proyectos, así como una docencia más personalizada que favorezca la implicación activa del alumnado y un acercamiento más práctico y motivador al trabajo colaborativo. Igualmente, resulta interesante la opinión generalizada de que la asignatura les había aportado un punto de vista diferente, ameno y atractivo sobre las artes plásticas y la cultura audiovisual.

CONCLUSIONES

En el ámbito docente la formación del profesorado es una constante y necesita estar al día en nuevas metodologías de enseñanza y no solo en los contenidos de la disciplina. El uso de nuevas tecnologías, la incorporación de sonidos, imágenes y movimiento, crea una nueva herramienta en el ámbito docente que permite la integración y participación del alumnado en las actividades de clase.

Este trabajo ha propuesto una nueva metodología de enseñanza en la que se aprovecha el medio audiovisual tanto como herramienta didáctica complementaria como actividad práctica. En este sentido, se propuso la elaboración de un proyecto audiovisual por equipos, de un máximo de seis miembros, en la asignatura "Las Artes Plásticas y la Cultura Audiovisual en Educación Primaria" de segundo curso del Grado de Educación Primaria. Los resultados obtenidos de esta experiencia didáctica ponen claramente de manifiesto que la incorporación de fragmentos de vídeos de películas, y series popularmente conocidas, como modelo de los contenidos más importantes del curso y la inclusión de prácticas artísticas de carácter audiovisual, promueven una participación colaborativa y motivadora de los estudiantes. Unos resultados que pueden diferir cualitativamente de los obtenidos con los métodos clásicos de aprendizaje, lo que permite dar a la incorporación de medios audiovisuales a la docencia un criterio positivo de validez capaz de captar la atención del alumnado y favorecer el trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 17, 1-28.
- Aguaded Gómez, J.I. y Sánchez Carrero, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 14, 293-308.
- Blázquez, F. (1994). Propósitos informativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En Blázquez, F., Cabero, J. y Loscertales, F. (Coords). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla: Alfar. pp. 257- 268.
- Díaz, A. M. (2014). El cortometraje: una alternativa educativa. *Pulso: revista de educación*, 37, 191-207.
- Lucero Martínez, J.A. (2016). Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías ya las nuevas formas de aprendizaje. *RESED. Revistas de Estudios Socioeducativos*. (4) S2, 185-187.
- Horno López, A. (2012). Animación 2.0 como instrumento motivador en el aprendizaje cooperativo. *II Congreso Internacional de Diagnóstico y Orientación. "Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red"*, Jaén, pp. 213-219.

Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 282-290.

Pantoja, A. y Huertas, A. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de tecnología y educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 225 -237.

Triadó Ivern, X.M. (2008). El aprendizaje en ciencias sociales mediante el uso de casos audiovisuales. Un instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de las competencias conceptuales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 11 (Marzo).

**PATRIMONIO CULTURAL Y JÓVENES:
ARTICULANDO NARRATIVAS
SOBRE LA IDENTIDAD**

**Soledad Fernández Inglés
Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga (España)
solitudine_fi@yahoo.es**

INTRODUCCIÓN

La UNESCO encargó en 1993 un estudio sobre la perspectiva de la educación en el mundo para el siglo XXI. Desde un principio los miembros de la Comisión percibieron que, para hacer frente a los desafíos de este siglo, era imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación y, por tanto, modificar la idea que se tiene de su utilidad. Una nueva concepción ampliada de la educación debe permitir que cada individuo pueda despertar, descubrir y reforzar el propio potencial creativo. Esto supone trascender la visión puramente instrumental de la educación, considerada como el camino a seguir para obtener algunos resultados, para comprenderla como “la realización de la persona que, en su integridad, aprende a ser” (UNESCO, 1993, p.96).

Por este motivo declara que: “La educación constituye un bien colectivo que no puede ser regulado por el simple juego de mercado” (UNESCO, 2003, p.96). Para huir de esas prerrogativas educativas al servicio del mercado y centrarlas en la colectividad, es necesario encontrar un espacio de desarrollo humanista en el que se pueda trabajar en el impulsar transformaciones de y para los docentes, responsables del proceso educativo, con el fin de que sean capaces de generar otros impulsos de transformación en sus diferentes áreas de trabajo. Por el contrario, como apuntaban Cuesta y Millares en un ya lejano 2004 (aunque muy cercano porque poco ha cambiado), se percibe una acelerada adaptación de los sistemas educativos a las necesidades definidas por una única lógica comercial y de mercado. Es urgente salvar de la deriva utilitarista no solo la Escuela y la Universidad sino también la Ciencia y aquello a lo que todos llamamos cultura. Quizá bastaría trabajar seriamente en la condisión del conocimiento, porque enriquece a quien lo transmite y a quien lo recibe.

En el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato¹ podemos leer que para dotar al alumnado de una base cultural, para conocer, comprender y valorar los objetos culturales, se ha de mirar al pasado y analizar lo que en su momento fueron las creaciones artísticas más importantes, y lo que supusieron en la historia creativa de los pueblos y culturas que nos precedieron. Según este documento, es necesario conocer el pasado para valorar el presente y así poder establecer las bases de la propia idea sobre qué es la creación artística.

LOS CÓDIGOS SOCIALES Y LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

Parece ser que el desarrollo docente de la educación artística en la actualidad sigue alejado en su práctica de los cuatro elementos que el ‘aprendizaje a través de las artes’ puede potenciar para conseguir una educación de calidad: aprendizaje activo, plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo, respeto y compromiso con las comunidades y culturas locales, y presencia de docentes formados y motivados (Foro Mundial de Educación, Dakar, 2000). Es decir: una educación artística del siglo XXI, que está cargado de productos de los que interesan los códigos sociales y no su carácter estético, códigos que deberíamos apren-

1 Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre

der a descifrar para comprender, como decía Goethe, que la misión de todo arte es producir por la apariencia la ilusión de una realidad más alta.

Para ayudar a descifrarlos es necesaria la presencia de docentes o educadores formados y motivados de los que habla el Foro de Dakar, que ayuden a los jóvenes a adquirir una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos y emociones con los que responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. En definitiva: aquello que se conoce como competencia y que es tan importante para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno (DeSeCo, 1999, 2003). Esto se consigue mediante la participación activa en prácticas sociales, tanto desde el contexto educativo formal como desde el no formal e informal.

Un instrumento que lo hace posible es el conocimiento del patrimonio cultural, entendiendo como tal el conjunto de recursos heredados del pasado que resultan de la interacción entre personas y lugares en el tiempo.

Sabemos que los bienes patrimoniales culturales son el resultado de las aportaciones que provienen de diferentes épocas y orígenes, que son identificados por las personas como el reflejo y la expresión de sus valores, convicciones, tradiciones y conocimientos, que están en constante evolución y que engloban muchos aspectos del mundo que les rodea. Si tenemos en cuenta lo anterior, el ciudadano ha de aprender a crear, a construir y a tener una necesaria conexión con ellos por el contexto social multicultural en el que nos encontramos; pero sobre todo, para que sea consciente de que es la relación generada de pertenencia, de propiedad y de identidad entre individuo y bien lo que constituye el patrimonio (Fontal, 2008).

De aquí se desprende la importancia de la educación al patrimonio, un tipo de aprendizaje centrado en la percepción, en los valores y en el conocimiento que están implícitos en la sociedad. Para su didáctica debemos utilizar métodos activos de enseñanza y comunicación por lo que buscar un tipo de colaboración eficaz entre la escuela y los servicios educativos del museo es esencial.

FORMAR PARA VALORIZAR EL PATRIMONIO CULTURAL

La pedagogía del patrimonio puede ser promovida con mayor eficacia si somos capaces de encontrar métodos y procedimientos para el uso de los bienes culturales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje interdisciplinar. Esto quiere decir que debemos pensar su didáctica en función de la construcción del conocimiento, que conduzca a la comprensión del significado y valor del patrimonio.

Es una pedagogía que favorece la creatividad, el pensamiento original y crítico, por lo que permite pasar de la emoción a la creación, de la observación a la reflexión y, por último, a la asunción de responsabilidades. Esto es lo que motiva a enlazarlo con los programas escolares, de ahí la pretensión de una formación adecuada de los profesores y de los mediadores culturales. La calidad de la formación debe ser tal que les permita asegurar, en las mejores condiciones,

la preparación, la ejecución y el seguimiento de los proyectos didácticos que conciernen a las clases del patrimonio. A este fin se llega asociando cursos teóricos y prácticos y una formación específica que implique el correcto acogimiento de los jóvenes.

PLANES NACIONALES DEL PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En la década de los años ochenta del siglo XX, el Consejo del Patrimonio Histórico Español, puso en marcha los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural. Estos han permitido no solo ejecutar proyectos de conservación, investigación y documentación de los bienes culturales, sino difundirlos como uno de sus objetivos fundamentales. Se articulan en torno a tres programas bien definidos: la investigación e innovación en la didáctica del patrimonio, la formación de los educadores y la difusión de las propuestas educativas.

En 2010, el Instituto del Patrimonio Cultural de España emprendió una revisión del Plan en colaboración con las Comunidades Autónomas, desvelando la necesidad de reconsiderar el funcionamiento de los Planes anteriores con motivo de la aparición de “nuevas tipologías patrimoniales y un nuevo concepto más integral y multidisciplinar de gestión patrimonial” (MECD, 2015, p.5). Por este motivo el nuevo plan ha tenido como eje el desarrollo de un Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio, puesto en marcha en 2015 (con una vigencia de diez años y una revisión al quinto), conectando los ámbitos formal, no formal e informal que han actuado siempre de manera independiente realizando diseños que no han tenido en cuenta la coordinación de líneas programáticas.

El desarrollo del Plan ha detectado la falta de capacitación de los docentes y los educadores museales en el ámbito del otro. Por un lado el docente no está capacitado para transmitir de manera adecuada los contenidos patrimoniales; de la misma forma, el educador de museos o el gestor del Patrimonio carece a menudo de la formación psicopedagógica y educativa adecuada que le facilite el diseño de técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza/aprendizaje de aquellos contenidos.

LA TUTELA HISTÓRICA DEL PATRIMONIO CULTURAL EN ITALIA

En Italia existían varios organismos para la tutela del patrimonio cultural desde los estatutos preunitarios, pero solo se organizaron los recursos cuando la Unificación italiana fue un hecho consumado. Así, dependiente del Ministerio della Pubblica Istruzione, en 1875 quedó instituida la “Direzione centrale degli scavi e dei musei del Regno” que pasó a llamarse “Direzione generale per le antichità e belle arti”.

En 1907 fueron creados unos organismos territoriales de tutela del patrimonio cultural (*soprintendenze*) dependientes del Ministero della Pubblica Istruzione, pero las competencias estaban en mano de diferentes ministerios y la Presidencia del Consejo de Ministros. En 1974 el IV Gobierno Moro creó el “Ministero per i Beni Culturali e Ambientali” que se mantuvo hasta que en 2013 amplió su nombre y competencias pasando a ser conocido por Ministero dei Beni

e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT) del que siguen dependiendo las diferentes *soprintendenze*. En la actualidad, el Ministerio las ha reorganizado de forma que hay una sola dirección general, “Arqueología, belle arti e paesaggio”, para garantizar la coordinación de las *soprintendenze* en todo el territorio nacional y reducir burocracia, tiempo y costes. Cada una de ellas ha sido subdividida en siete áreas funcionales con el fin de asegurar la presencia de determinadas profesiones. Las áreas son las de Organización y funcionamiento, patrimonio arqueológico, patrimonio histórico y artístico, patrimonio arquitectónico, patrimonio demográfico, paisaje, educación e investigación.

Esta última coincide con el primer Piano Nazionale per l’Educazione al Patrimonio Culturale, una de las novedades introducidas por el Decreto Presidencial del Consejo de Ministros italiano en 2014. Según la nueva normativa, la Direzione Generale Educazione e Ricerca, prevee una revisión anual del Plan teniendo en cuenta que su objetivo es dar a conocer el patrimonio cultural y su función civil a través de convenios firmados con las Regiones, los organismos locales, las Universidades y otras entidades sin ánimo de lucro que operen en sectores competenciales del Ministerio.²

Para garantizar la eficacia del Plan se ha considerado oportuno, entre otras cosas, definir el concepto y los objetivos de la educación al patrimonio cultural, coherente con la normativa nacional, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales y de las reflexiones teóricas más actuales. Como en España, es muy importante la formación cualitativa de los operadores con el fin de implementar proyectos realizados en partenariat con los centros educativos.

ITALIA Y LA LEY 107

La Ley n.107, del 13 julio de 2015, conocida como ‘della Buona Scuola’, ha introducido importantes novedades en relación al papel del patrimonio cultural en los procesos formativos del ciudadano. Se trata de prácticas formativas obligatorias en estructuras del territorio donde el alumnado puede conocer la organización de las diferentes entidades culturales, así como la naturaleza de las instituciones políticas, sociales y económicas. De este modo, el alumnado llega a comprender, a través de la vivencia personal, los derechos y deberes que caracterizan el ser ciudadano; además deja de percibir la escuela como algo ajeno, fuera de la realidad, sino que forma parte importante del mosaico que es la comunidad. Por este motivo, estos proyectos, miran más a desarrollar competencias que a impartir nociones académicas. Así, la escuela y los servicios educativos del museo han firmado convenios para establecer recorridos educativos en los lugares culturales.

2 DPCM 29 agosto 2014, art.13c.2.i

CÓMO CONECTAR EL PATRIMONIO CON LA SOCIEDAD

En este contexto trabaja el departamento de los Servicios Educativos de Galleria degli Uffizi con varios decenios de experiencia en el campo de la didáctica museal y la enseñanza activa del patrimonio cultural florentino. Uno de los proyectos que han relacionado escuela-museo ha sido el denominado *Communicating Art* - presente durante trece años en la oferta de la sección del ex Polo Museale Fiorentino- con un objetivo concreto: desarrollar las competencias histórico-artísticas y las habilidades lingüísticas como instrumento de aprendizaje en un ámbito no formal.

Este proyecto ha dado paso a otro conocido como *Embajadores del Arte*, a través del cual se propone a los centros educativos del territorio la posibilidad de organizar y desarrollar una actividad de acogimiento y visitas gratuitas, incluso en diferentes idiomas, en los museos que componen la Galleria degli Uffizi y otros, como el Museo Nazionale del Bargello, l'Opificio delle Pietre Dure y las Villas mediceas. En esta experiencia formativa extraordinaria, sea para los jóvenes estudiantes como para los usuarios, el alumnado se convierte en protagonista activo de la transmisión directa de sus conocimientos sobre el patrimonio, haciendo fructificar -tras un breve periodo de formación - las competencias lingüísticas e histórico-artísticas al acoger, informar y acompañar a turistas de diferentes nacionalidades en el descubrimiento de las obras de arte, de las colecciones y de los museos.

Dirigido a los alumnos que completan su formación durante el último trienio de la Educación Superior, el proyecto lo desarrollan con la seguridad de obtener créditos formativos, ya que se compone de tres fases con lecciones propedeúicas a cargo de los funcionarios del Departamento de Educación y Jóvenes. El primer encuentro - realizado antes de finalizar el primer cuatrimestre- parte con la mención del art.9 de la Constitución italiana, que versa sobre el empeño civil hacia el patrimonio histórico-artístico; sigue con la introducción a la estructura y funcionamiento del sistema de los museos estatales de Florencia. A cada profesor y profesora, se les entrega una copia gratuita del libro y de las publicaciones relativas al museo elegido. Aunque puede realizarse en el ambiente escolar, la mayoría de las veces son los estudiantes los que se desplazan hasta el área educativa de la Galleria degli Uffizi.

A partir de este momento, pueden trabajar en lo que llaman laboratorios que, contrariamente a lo que se pueda pensar, no se trata de lugares de creación o interpretación, sino que, de nuevo, son lecciones (dos o tres) sobre el bien patrimonial y técnicas artísticas. Las realizan en las aulas del área de didáctica de la Galleria, tanto de los Uffizi como del Palazzo Pitti, o en el lugar donde se encuentra el objeto patrimonial, dependiendo del recorrido museológico que cada grupo elija.

La segunda fase -al iniciar el segundo cuatrimestre - es la del encuentro del alumnado con el bien patrimonial. Se trata de visitar el lugar escogido con el educador museal quien da una lección magistral, ya que pocas veces se produce una interacción entre los alumnos y alumnas y el educador. Antes de pasar a la siguiente fase se debe verificar que los estudiantes están preparados. Es un tipo de ensayo general (evaluado) con el fin de consolidar aspectos como las

nociones fundamentales, la comunicación con el público, la relación personal con el lugar (en la que entra el personal de vigilancia, las restauraciones sufridas, las exposiciones que pueda haber en ese momento, los servicios generales, etc.). Es aconsejable que la prueba sea realizada con la ayuda del educador museal encargado de su formación, aunque los grupos que trabajen en otros idiomas serán evaluados por una historiadora del arte con un altísimo dominio del idioma que decidan utilizar, normalmente inglés.

La tercera y última fase se desarrolla entre marzo y junio de 2017, dependiendo del centro educativo: es el recorrido que los jóvenes emprenden con los turistas en iglesias, palacios, oratorios o jardines, una actividad de “acogimiento” (que no hay que confundir con la de guía) de los visitantes del museo, con explicaciones en italiano y en otros idiomas, dada la elevada presencia de nacionalidades diferentes en el contexto florentino. Al tratarse de visitas gratuitas, el alumnado no puede aceptar propinas ni regalos, solo invita al visitante a escribir unas palabras sobre la experiencia en un libro preparado para tal fin.

La intención del departamento de educación es que el patrimonio se conozca para habitarlo y para hacerlo habitar, no solo por parte de los visitantes locales sino, especialmente, por el turista a través de una implicación directa, oportuna y esencial de jóvenes estudiantes de la educación superior italiana.

Ese habitar los lugares que conservan y protegen el patrimonio es esencial. Leroi-Gourghan (1971) dice que cuando habitamos el espacio lo hacemos atendiendo a un lenguaje simbólico que responde a un comportamiento global, como es la construcción de los sentidos que los espacios producen en los seres humanos. De esta forma, una variedad de grupos adquieren la posibilidad de conocer la herencia de otras generaciones y culturas, pero, sobre todo, de construir, de producir la propia sintiéndose legitimados para ser transmisores de un patrimonio de la humanidad que encierra en sí valores universales.

CONCLUSIONES

Los planes Nacionales de Patrimonio Cultural de España e Italia han coincidido en las mismas reflexiones: la endémica falta de formación en este ámbito de los que están a cargo de la educación formal, y en pedagogía de los que se ocupan de la transmisión y difusión del patrimonio cultural en museos y otros organismos. Desde mi posición de observadora para una investigación que estoy llevando a cabo, no deja de sorprenderme la falta de interés real por llegar a un acercamiento entre los actores principales de esta narración, que a veces toma el cariz de historieta y otras tantas de telenovela.

No se trata de buscar culpables, sí responsables, algo ya evidenciado en 2002 por Estepa, de la Calle y Sánchez. Si bien es cierto que una parte importante de los docentes no sabe qué responder cuando se les pregunta sobre el significado de patrimonio cultural, también lo es la carencia de empatía del mediador en este ámbito. Esta ha de conducirle hacia la comprensión de la labor formativa en un contexto educativo cada vez más difícil de gestionar. Ante la pasividad y negligencia con la que muchos maestros y maestras, y parte considerable del

profesorado de Secundaria, se enfrentan a la visita trimestral o al proyecto anual en un museo o una entidad cultural, responden los mediadores culturales de los museos con la apropiación de la prerrogativa de enseñar esta materia, que debería estar presente de forma transversal en las programaciones. Por este motivo, no es de extrañar que un porcentaje muy alto de adolescentes y jóvenes no se interesen por el patrimonio cultural, más allá de las visitas obligadas a los museos y exposiciones de algún Centro de Arte Contemporáneo, o en aquellos otros que forman parte del recorrido turístico fuera del país de origen. Y esto no sucede solo en España. No obstante no es difícil motivarles, algo que he podido comprobar de primera mano con el cambio de actitud cuando lo hace el lenguaje utilizado.

Lo que está claro es que quien termina siendo duramente maltratado con esta situación es el alumnado de menos recursos. Quizá sea esta la única forma de que pueda habitar espacios que le lleven a construir su identidad, a elaborar y comprender su propia cultura y, por tanto, a asumir la responsabilidad de conservar el patrimonio cultural. Construir y elaborar para comprender y conservar. Sin esto pierde toda la sociedad en su globalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuesta, S. y Miyares, B., (2004): "Cultura-Responsabilidad-Universidad" Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, n.º.2, pp.123-131, (128).
- Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.) (2002) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA, pp. 79-96
- Fontal, O. (2008): "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio". En Mateos, S. (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón:Trea, pp. 53-1
- Leroi- Gourghan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- MEDC, Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- De Luca, M. (2015) *I Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*, recuperado de <http://www.icom-italia.org>
- Proyecto DeSeco, (2003) Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, recuperado de <https://www.boe.es>
- UNESCO, Informe Mundial sobre la educación, 1993, Madrid: UNESCO, Santillana.
- UNESCO, Marco de acción de Dakar, 2000, recuperado de <https://www.unesdoc.unesco.org>

EL ARTE Y EL PATRIMONIO EN LA INDUSTRIA CULTURAL DE ALMADÉN

Rafael Sumozas García-Pardo
Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha
rafael.sumozas@uclm.es

ANTECEDENTES

La actividad industrial de la Mina de Almadén tocó su fin en el año 2003. Al menos, tras su cese, un sentido de responsabilidad impidió sustraerse al vasto legado patrimonial que su arquitectura y minería constituyen y es un compromiso obligado garantizar su mantenimiento y conservación, además de las actuaciones que se han desarrollado hasta la fecha por las distintas Instituciones con el fin de conseguir su declaración como Patrimonio de la Humanidad, para evitar posibles pérdidas en este rico patrimonio, se hace necesario poner en valor su Patrimonio como industria cultural. Este trabajo aborda una parte fundamental de Almadén, su Patrimonio Minero, considerando como premisa que un capítulo importante para la educación por arte lo constituye la ciudad y su arquitectura, más aún cuando ella se convierte en un modelo que trasciende las fronteras españolas dejando una profunda huella en los territorios americanos como demuestra su declaración por la UNESCO como Patrimonio Mundial de la Humanidad conjuntamente con la ciudad de Idria (Eslovenia) como Patrimonio del Mercurio en 2012. Las obras realizadas en Almadén desde mediados del siglo XVI se han de considerar como un primer estadio de esta arquitectura industrial o cultura del trabajo minero, hasta llegar a la plena arquitectura industrial del siglo XX, pero el mayor incremento de la actividad minera de Almadén se produce a mediados del siglo XVIII, causado por la necesidad de proveer a las minas americanas del mercurio o azogue, metal vital para el beneficio de los minerales argentíferos. Éste trabajo con una mirada amplia, contempla desde la educación artística aspectos patrimoniales igualmente urbanos, arquitectónicos y constructivos en la población minera. La Industria Cultural de Almadén nos permite adentrarnos en este Patrimonio a través de sus construcciones mineras, las cuales se muestran como forma de comunicación propia del paisaje urbano industrial que supera su sentido funcional y que puede ser abordado desde el arte por sus cualidades educativas, en la carta de Ciudades Educadoras (2007) se establecen las relaciones entre educación y ciudad, además de reclamar la participación del conjunto de los ciudadanos en los asuntos públicos.

PROCEDIMIENTO:

El estudio consta de dos partes: en el inicio de la primera se identifican los antecedentes relativos al desarrollo minero que se experimentó en Almadén, para luego entrar a describir el patrimonio arquitectónico originado por la implantación de edificios mineros e industriales. La segunda parte tratará el desarrollo de los tipos arquitectónicos industriales y sus técnicas, acontecidas desde mitad del siglo XVIII y como éstas pueden ser usadas para educar artísticamente Arozena (2002). Deliberadamente se evita el tratamiento del tema a la manera de “estudio de casos”, que en la mayor parte de las ocasiones deja la sensación de “trabajo recopilatorio”; en lugar de ello, se hilvana la exposición a partir de ideas más generales nacidas del mismo trabajo investigativo desde la educación artística. Con ello nos aproximamos al estudio del patrimonio minero, hasta ahora poco valorado por la educación y el arte Gutiérrez (2012), pero de creciente importancia en un momento en el que se habla de la necesidad de reutilizar

muchos de estos edificios hasta hace poco abandonados y de rescatar como parte de nuestra cultura material, objetos, máquinas y archivos involucrados con la técnica y la industria.

Con respecto al tratamiento del tema por parte de otras disciplinas. Tradicionalmente se ha entendido que las investigaciones sobre nuestro patrimonio artístico tienen por objetivo aquellos edificios de valores tipológicos y simbólicos significativos, no apreciándose de igual modo los edificios construidos para la minería; con ello parece ser que desconociéramos la importancia que otros edificios han tenido para el desarrollo económico y cultural. Esta manera de entender “el patrimonio” explica que muchos de ellos se encuentren hoy amenazados por un nuevo ciclo de transformaciones en el sector industrial de nuestra economía. Afortunadamente con la declaratoria de Almadén dentro del Patrimonio del Mercurio se han protegido estos edificios. Sobre investigaciones realizadas por otras disciplinas, estos trabajos, sin lugar a dudas, constituyen una buena fuente de datos necesarios para el presente estudio, pero sobre todo abren la posibilidad del trabajo interdisciplinario, hoy en día tan necesario en la construcción de nuevos conocimientos.

Se entiende por patrimonio industrial el conjunto de elementos de explotación técnica, generada por las actividades económicas de cada sociedad Gómez (2002). Este patrimonio responde a un determinado proceso de producción, a un concreto sistema tecnológico, caracterizado por la mecanización, dentro de una manifestación de relación social capitalista, se considera Bien Industrial cada uno de los elementos que componen el Patrimonio Industrial, dentro de éstos se pueden diferenciar tres tipos de Bien Industrial: elementos aislados, paisajes industriales donde se conservan visibles en el territorio todos los componentes esenciales de los procesos de producción de una o varias actividades industriales relacionadas con una cuenca minera y conjuntos industriales en los que se conservan todos los componentes materiales y funcionales, así como su articulación; es decir, constituyan una muestra coherente y completa de una determinada actividad industrial, como es, por ejemplo, una factoría Pérez (2014). En el caso de los Bienes generados durante el proceso de explotación del mercurio incluye los dos últimos tipos.

OBJETIVOS:

El objetivo principal al abordar el patrimonio en la industria cultural de Almadén buscó responder a una serie de interrogantes: ¿Qué papel jugó la mina y las construcciones industriales en la introducción, adecuación y desarrollo de lenguajes formales y artísticos?; ¿Qué tipos de artefactos mineros y fábricas surgieron en un periodo caracterizado por desarrollo de la explotación del mercurio?; ¿Tales tipos eran susceptibles de alguna forma de clasificación?; ¿Qué papel jugó la arquitectura de las minas en el desarrollo artístico?; ¿Cómo pueden interpretarse las transformaciones del patrimonio arquitectónico minero e industrial?; ¿Cuál es su contribución a la educación artística?, su vinculación con el presente.

Como objetivos generales, se hizo un acercamiento al patrimonio cultural de Almadén para reconocer los edificios construidos en el periodo comprendido entre el siglo XVI y el siglo XX

y estudiar así los distintos procesos por los que pasó la minería del mercurio. A partir de la identificación del lugar de la implantación física de estos edificios mineros e industriales en la población se pudo evaluar su incidencia artística y en la educación patrimonial

En cuanto a los objetivos específicos, se analiza las relaciones que se establecen entre el patrimonio de las construcciones mineras con los programas educativos desarrollados sobre ellos, para ver los patrones estilísticos implantados con los edificios mineros y su grado de desarrollo en el entorno educativo y artístico, de igual modo se analiza las transformaciones que la implantación de estos edificios generó en la educación de la población y se formulan hipótesis acerca de las maneras en que se generó una actitud frente al problema de la educación, en sus concepciones estéticas Sobrino (2009).

El conjunto de bienes de Almadén estudiados en este estudio están declarados como Patrimonio de la Humanidad lo que quedó plasmado por en el Plan Director del Parque Minero de Almadén, en el que se fijó el objetivo de recuperar la memoria histórica de Almadén y sus mineros, preservar, conservar y divulgar el patrimonio minero-industrial de Almadén, transformar el conjunto de instalaciones industriales de minas de Almadén en un espacio socio-cultural, fomentar el turismo minero-cultural, potenciar el conjunto como un centro de excelencia para la investigación del mercurio, convertir el proyecto en un elemento dinamizador del desarrollo local, fomentar la necesaria protección y defensa del gran valor que representa el patrimonio minero de Almadén como Patrimonio de la Humanidad así como implicar a la comunidad de Almadén con el patrimonio y su difusión mediante la educación artística. Las minas de mercurio de Almadén han legado un rico patrimonio, que ofrece además un ejemplo magnífico de educación minera y metalúrgica a través de los siglos y un modelo de recuperación por su rigor científico y su metodología Mansilla (2009).

MÉTODO:

El presente estudio sobre su patrimonio desde la educación artística pretende visibilizarlo y con ello facilitar su mantenimiento y conservación. El patrimonio minero de Almadén por su propia especificidad industrial, se deterioraba rápidamente y estaba expuesto a desaparecer, pero afortunadamente fue inscrito en la lista del Patrimonio Mundial, por sus valores auténticos en cuanto a la presencia de infraestructuras mineras subterráneas y en superficie, así como artefactos técnicos para la extracción minera del cinabrio, su transformación en mercurio y su posterior transporte y almacenamiento. Entre otros comprende, la Mina Vieja, el núcleo urbano, el Cerco de Buitrones, el Cerco de San Teodoro, las escombreras y algunos otros lugares cercanos. El "Entorno" comprende el Cerco de Buitrones, el Castillo de Retamar, la Academia de Minas, la Casa de la Superintendencia, la Plaza de toros, el Real Hospital de Mineros, Real Cárcel de Forzados y Puerta de Carlos IV entre otros.

El turismo patrimonial minero tiene en la educación artística una respuesta al interés de la ciudadanía por su valor histórico, para ello se planificaron programas educativos y comunicativos que facilitaron el acceso al entorno y contenido del complejo minero, adoptando el modelo

de la nueva museología educadora con: museos mineros, musealización de minas, parques mineros, parques culturales y parques patrimoniales que buscan interpretar el patrimonio industrial minero y sensibilizar a la población sobre la relevancia de su especial naturaleza -a través de exposiciones, publicaciones y congresos, tareas de imprescindible cumplimiento por parte de los poderes públicos, máxime cuando la transformación estética del tiempo y del espacio es una característica del mundo contemporáneo que impulsan el deseo social en idéntica dirección.

La construcción minera es una arquitectura excepcional del conjunto urbano de Almadén y debe ser abordada en las siguientes dimensiones: como hecho arquitectónico por su tratamiento formal y educativo, como arquitectura excepcional de gran importancia artística, como hito de la imagen patrimonio minero, como obras de síntesis educativa en su momento histórico y como elementos básicos del patrimonio minero-industrial y educativo.

Previo al estudio educativo sobre los valores patrimoniales de Almadén se hizo un investigación documental del marco teórico, encargada de consultar textos no artísticos, capaces de consolidar una base teórica en lo histórico, lo social y lo económico, sobre la cual se levanten hipótesis de trabajo, además de una investigación documental directa, concentrada en la búsqueda de fuentes documentales (planos, fotografías, artículos de prensa, folletos publicitarios, reseñas institucionales, revistas, diarios oficiales, planos, dibujos), que dieran cuenta de las obras mineras construidas en Almadén.

Patrimonio en Almadén:

Almadén se encuentra situada en suroccidente de la provincia de Ciudad Real, en el límite con las provincias de Badajoz y Córdoba, en las prolongaciones de Sierra Morena por el este y las de los Montes de Toledo por el norte. La población de Almadén, asentada sobre la mina de mercurio, tiene un rico patrimonio artístico fundamentalmente del siglo XVIII y que condicionó su trama urbana. La mayoría de las obras se realizaron en una construcción sencilla de mampostería dentro de una arquitectura popular, pero con un lenguaje decorativo culto en las fachadas de los edificios más representativos. Las construcciones emblemáticas de Almadén, están relacionadas con la minería, como los hornos de aludeles del siglo XVII, y otras muchas construcciones ya del siglo XVIII, como la Casa del Superintendente de las Minas, la Casa del Contador, la Real Cárcel de Forzados, el Cerco de Buitrones, con su Puerta de Carlos IV, el Baritel del Pozo San Andrés en el primer piso de la Mina del Castillo. Almadén experimentó un cambio en su fisonomía a mediados del siglo XVIII, momento en el cual, a la ciudad se le dio un carácter monumental gracias a la construcción de una serie de obras como el edificio de la Academia de Minas, el Hospital de Mineros y la Plaza de Toros, ya en el Siglo XIX se construyó el Almacén de Mercurio actual. Sumozas (2007).



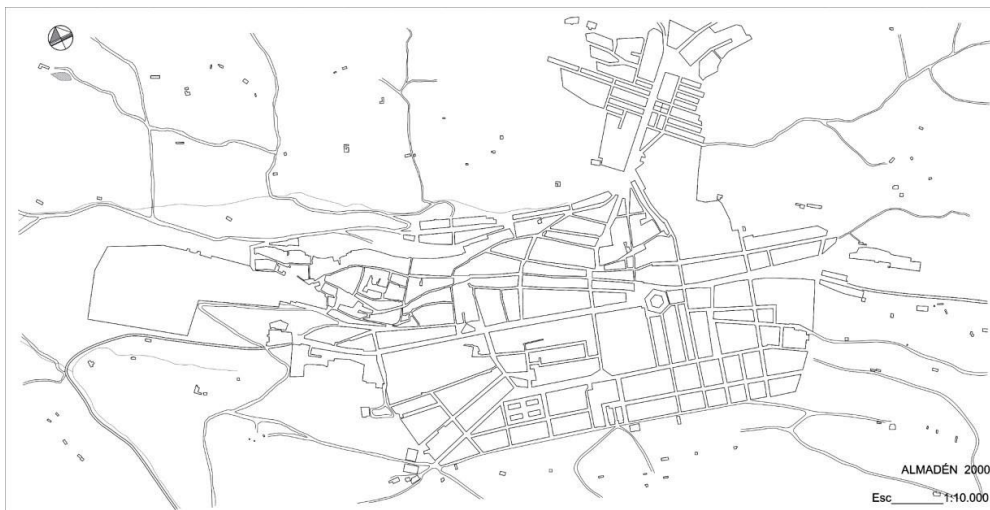
Vista general de Almadén

Almadén se sitúa en el inicio del Camino Real Intercontinental, y vemos como a lo largo de este recorrido se transportaba el mercurio desde el establecimiento minero hasta distintas ciudades de Europa, América y Asia, sobre las que tenía incidencia, el camino poseía secciones terrestres (Camino Real) y secciones marítimas (Carrera de Indias), destacando en este itinerario además de Almadén, ciudades como Sevilla, donde llegaba el mercurio por tierra y una vez allí se transportaba por el camino de Indias hasta el puerto de Veracruz en la Nueva España y de nuevo por tierra a La Puebla de Los Ángeles, Guanajuato, Zacatecas, San Luis Potosí y Acapulco en la carrera a Las Filipinas. Estas ciudades se vincularon mediante el Camino Real Intercontinental, y en el cual el mercurio tuvo una importancia fundamental, para la amalgamación de la plata, algunas de estas ciudades ya se constituyeron como patrimonio de la Humanidad por sí solas, Puebla, Guanajuato y Zacatecas, y de forma conjunta con Idria en Eslovenia, Almadén desde 2012, lamentablemente quedaron fuera de esta declaratoria San Luis Potosí en México y Huancavelica en Perú, ambas ciudades dentro del Camino Real y esta última de especial importancia para la amalgamación de la plata de Potosí y su Cerro Rico en Bolivia, el cual fue añadido en 2014 por la Unesco en su lista de patrimonio mundial en peligro, ya que la actividad descontrolada de Cerro Rico se encuentra inestable y en riesgo de derrumbarse.

De remoto origen Romano, la población de Almadén cuenta con un núcleo histórico que creció adaptándose a la Topografía y al paisaje, sin embargo, la presencia de la actividad minera transformó sus patrones de crecimiento. Enlazado con el cambio que experimentó Almadén en sus Técnicas mineras durante el siglo XVIII, se puede comprobar cómo estas afectaron a su trama urbana y su arquitectura, tanto industrial como civil y religiosa. Por ejemplo, una vez sofocado el incendio que afectó a la mina en 1755, los ingenieros alemanes que trabajaban en el establecimiento minero, aprovecharon la mano de obra cesante de las minas para construir edificios tales como la Plaza de Toros, el Hospital de Mineros y el Cerco de vecina población de Almadenejos.

La extensión urbana de Almadén fue creciendo siempre al compás de la actividad minera, y el siglo XVIII es el momento culmen de la minería de Almadén en cuanto a desarrollo tecnológico se refiere y de expansión urbana de la misma, que servirán de modelo a otras regiones de la América española. El siglo XVIII, es el siglo de oro de la minería de Almadén, pues no en vano es el de mayor apogeo y su fisonomía va a cambiar totalmente, pasando de ser una población conocida sólo por su valor minero a conformar un espacio ligado a la mina que va a servir para ir fraguando la estructura del urbanismo minero propio de Almadén.

En cuanto a su morfología urbana, el núcleo más antiguo, de trazado irregular contrasta fuertemente con la disposición regular, geométrica, ortogonal de las manzanas que surgieron en el siglo XVIII durante el auge de la actividad minera y con ella, de la Escuela de Minas de Almadén.



Plano de Almadén. Morfología urbana.
Planos Santiago Paredes

El siguiente plano de Figura y Fondo ayuda a hacer más claro el contraste entre las dos tramas: arriba, En el Norte el centro histórico, y al Sur y al Este las nuevas manzanas del siglo XVIII. Una conclusión importante es precisamente esta: ver como si hubo una afectación entre la actividad minera y la morfología urbana. Se destaca la masa del Cerco de Fundición en el

extremo Oeste, la geometría del edificio de la Plaza de Toros, y la línea divisoria entre el centro antiguo y el ensanche del siglo XVIII, sobre una cota menor y ligeramente más plana. También se destaca la geometría de la Cárcel, con sus cuatro patios y del Hospital, que sirve de remate visual a una de las calles.



Plano de Almadén. Morfología urbana.
Planos Santiago Paredes

También contrasta la diferencia sensible en la geometría y tamaño de los predios. En las manzanas del centro antiguo su puede apreciar un conjunto de edificaciones angostas, e irregulares que dan la forma a la manzana. En cambio, en los sectores que nacen en el transcurrir del siglo XVIII, se leen predios más largos, de menor frente y que surgen de una subdivisión de una manzana mayor de forma rectangular que se define previamente. También con esto se evidencia la relación entre la actividad minera y el desarrollo urbano.



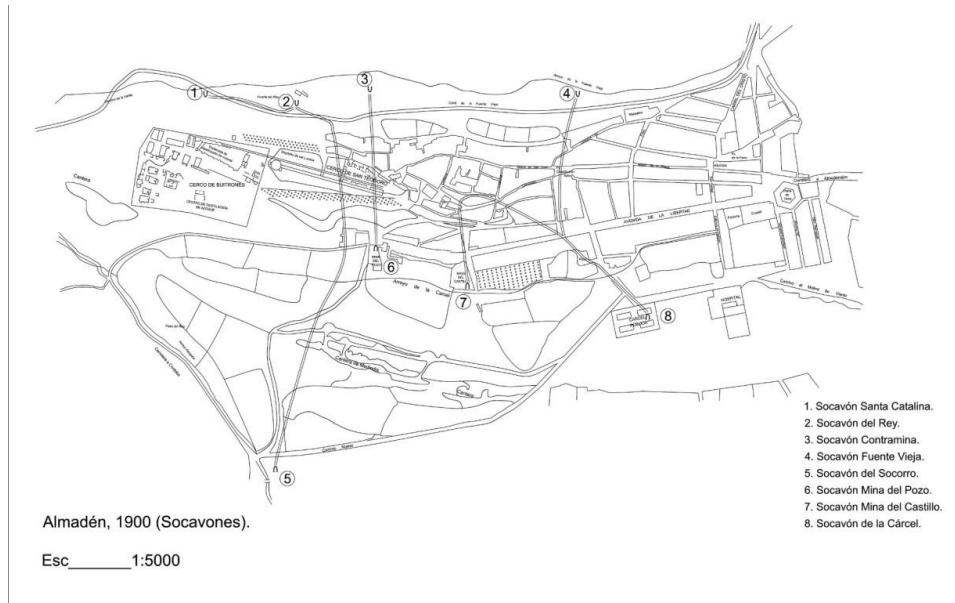
Plano de Almadén. Morfología urbana.
Planos Santiago Paredes

En cuanto a la Arquitectura, los nuevos edificios construidos en el siglo XVIII ocupan indistintamente diversos puntos sobre la traza urbana, entre ellos la Casa Academia, la Plaza de toros y el Hospital de mineros y algunas iglesias, en todos ellos se observa el manejo de la Simetría Bilateral con elementos claramente Barrocos y en el caso de la Casa Academia un lenguaje Neoclásico intentando romper con el Barroco predominante y más acorde con el espíritu de la Ingeniería Europea del siglo XVIII. Se constata que Los elementos de trabajo minero, es decir, el llevado a cabo por los mineros e ingenieros de minas, contribuyó a fraguar la configuración de la fisonomía urbana de los pueblos, con edificaciones singulares de gran presencia, demostrando la completa formación técnica que poseían entonces profesionales y el manejo airoso de materiales, espacios y formas de uso.



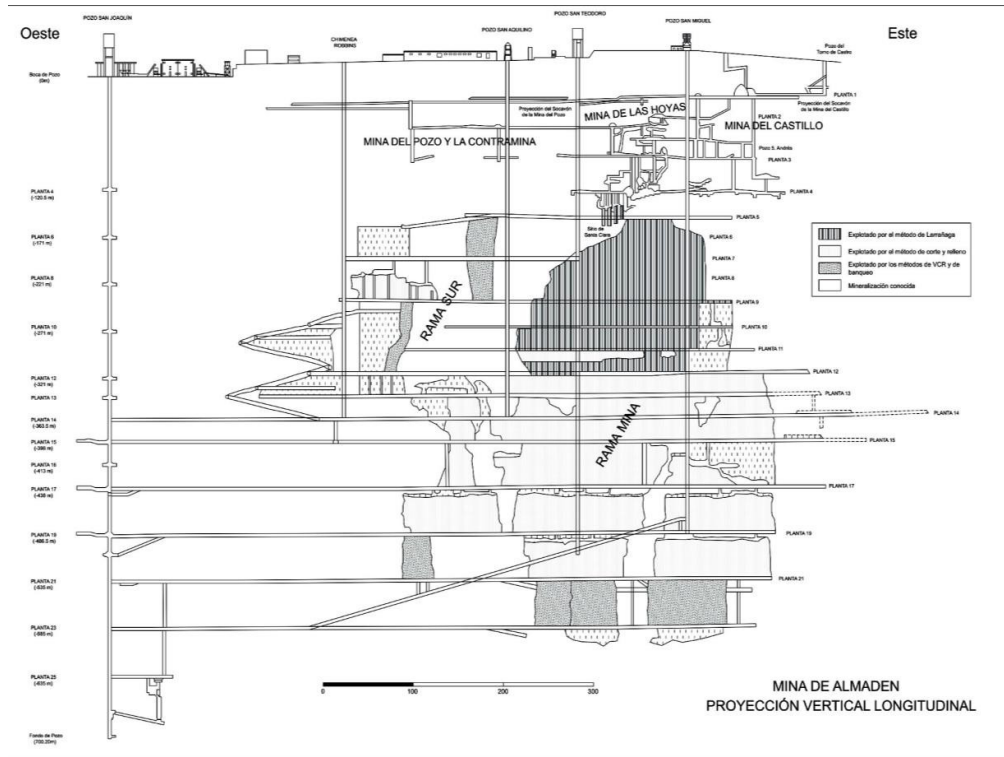
Casa Academia de Ingenieros de Minas – Plaza de Toros Hospital de mineros, exterior e interior

No se puede hablar de Patrimonio constructivo en Almadén sin mencionar la arquitectura subterránea, la minería es un todo que engloba, arquitectura, ingeniería y construcciones dentro y fuera de la mina en una relación constante, en la minería de subsuelo tienen especial importancia los recubrimientos de fábrica de ladrillo aplicados en los Socavones, dado el valor y su importancia técnico-constructiva que demandó seguramente conocimientos especializados en torno a los encofrados y construcciones de arcos.



Almadén, 1900 (Socavones)

También hay que destacar la extensión y profundidad de los socavones, lo cual pone en evidencia la escala de los trabajos efectuados, tal y como se aprecia en la siguiente sección. Los socavones fueron reorganizados por los mineros alemanes, la entrada a la mina la dispusieron por el socavón de la Mina del Pozo y la salida por el socavón de la Mina del Castillo (ambos al sur); realizándose por cada uno de ellos la entrada del personal y el desagüe. Mientras que por los socavones situados al Norte, como el de la Contramina se realizaba la salida del Mineral. Otra innovación realizada por los técnicos alemanes, fue la disposición tronco piramidal en el inicio de los socavones para aumentar la velocidad de entrada del aire en el interior de la mina (S. XVI-XVII). Un último hecho a destacar es la relación estrecha entre la Mina y la Ciudad: los Pozos y Socavones o puntos de entrada, aparecen mezclados con el Paisaje Urbano, condicionando también aspectos tales como el trazado y las zonas de crecimiento y densidad de actividades.

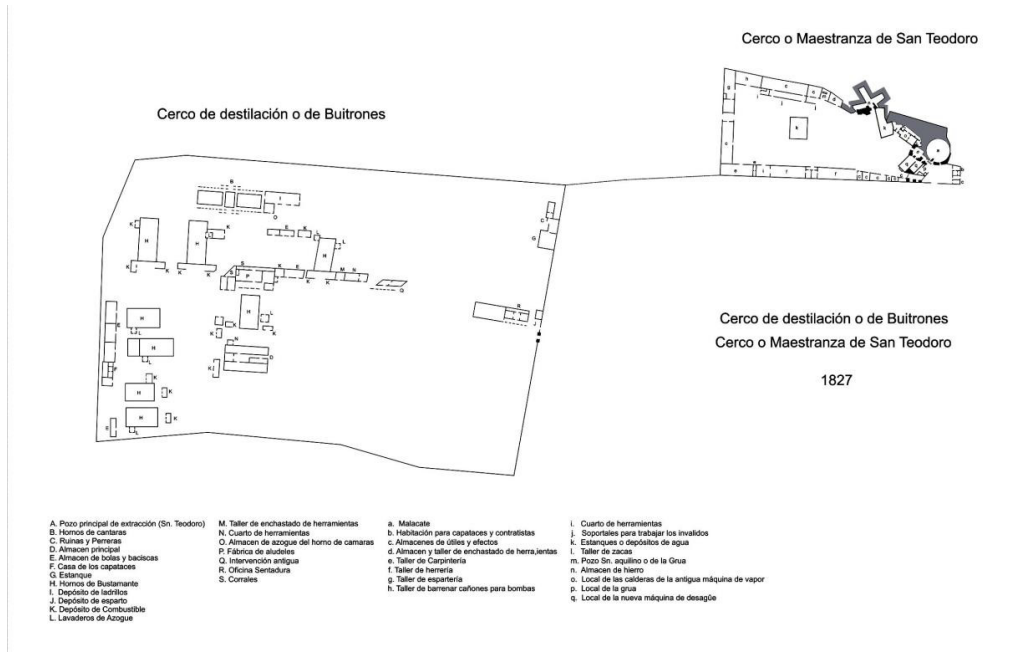


Plano y sección de la mina de Almadén.
Planos Santiago Paredes

En la entrada a los socavones se empleó de fortificación subterránea en mampostería, desapareciendo ésta al introducirse en el socavón al no ser necesaria, pues la piedra ya tiene la consistencia necesaria. El desagüe de las minas se realizaba mediante la propia inclinación del socavón hacia el exterior, el agua era conducida mediante canales laterales al exterior. Por los socavones se realizaba también la entrada del personal y el material, así como la salida del mineral.

En cuanto a la minería de superficie, bien para la actividad minera o para la metalúrgica, destacan tres conjuntos significativos en Almadén: los cercos, los pozos y los hornos, cuyas características formales y constructivas hacen que merezcan ser considerados en cualquier análisis sobre el patrimonio industrial y son un recurso adecuado la educación artística.

De todos los cercos o muros, destaca El Cerco de Fundición de Almadén que se levantó durante el siglo XVIII para proteger la actividad propia de los hornos, en donde se beneficiaba un precioso bien: el mercurio, se trata de una extensa muralla de fábrica de ladrillo con una Puerta principal consagrada a Carlos IV de espíritu barroco.



Cercos de la mina de Almadén.
Planos Santiago Paredes

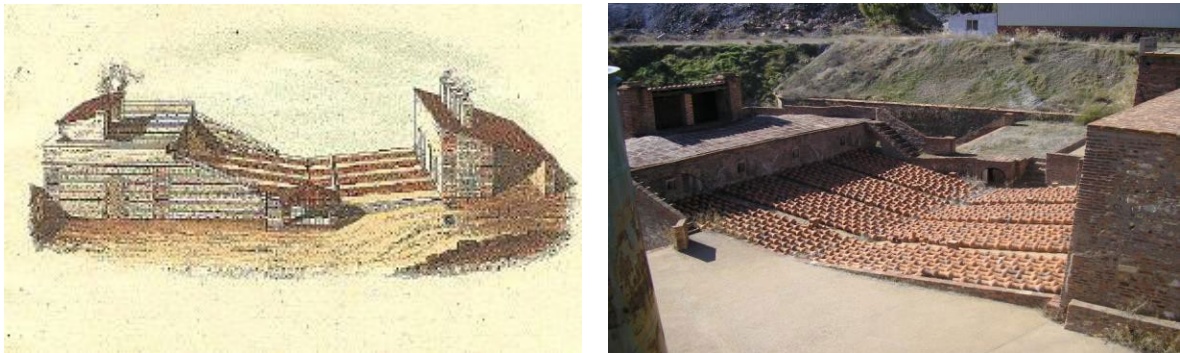
Igualmente en la población cercana de Almadenejos, también en el siglo XVIII se construyó un cerco para proteger y emblemizar la actividad metalúrgica, el cual no ha corrido igual suerte y se encuentra hoy en un estado de abandono y deterioro progresivo. Ambos cercos tienen una fundación real, es decir, hacen parte de una actividad industrial impulsada por la Corona.



Puerta de Carlos IV en Almadén - Puerta del cerco destilación de Almadenejos

Siendo el agua un gravísimo problema para la actividad minera, se hizo necesario construir diversos ingenios para achicar el agua, entre ellos los Pozos, ductos verticales sobre los cuales se construía una edificación que contenía la maquinaria de madera necesaria para elevar el agua, accionada por fuerza animal, como es el caso del Baritel de San Carlos de Almadenejos, levantado sobre uno de tales pozos, todavía conserva hoy las características arquitectónicas del siglo XVIII. Hay evidencia de que en Almadén, a finales del siglo XVIII se introdujeron máquinas de vapor para realizar el achique del agua, contenidas dentro de estructuras similares a los bariteles, a partir del siglo XIX los castilletes cumplieron una función similar.

Siempre hubo en Almadén una preocupación por la producción de mercurio a partir del beneficio del cinabrio, siendo los hornos de xabecas los primeros en ser usado a gran escala y a partir del siglo XVI y junto a los de reverberación entre el siglo XVI y XVII. Los hornos de xabecas se pusieron en uso en Huancavelica, pero no obtuvieron la misma producción que en Almadén, por lo que fueron reemplazados por un nuevo tipo de horno llamado de aludeles (buscolines o dragones) producto del ingenio del sacerdote español Lope de Saavedra Barba en 1633.



Hornos de aludeles - Hornos Bustamante

Inventados pues en Huancavelica, llegaron a Almadén en 1646 de la mano de Juan de Alonso de Bustamante y puestos en uso allí mismo con el beneplácito del Felipe IV, nuevas transformación sufrieron los hornos de aludeles en Almadén: Instalados por parejas y de mayor longitud, los aludeles se apoyaron sobre terraplenes inclinados minimizando las pérdidas de mercurio, lo que demuestra el carácter transmisible y exportable de los saberes mineros de Almadén, un modelo que perdurará incluso una vez concluido el dominio español en América. Una versión más sofisticada de los hornos de aludeles fue puesta en práctica en la ciudad eslovena de Idria, los mismos que sirvieron de modelo a Diego de Larrañaga para establecer hornos de este tipo en Almadén a mitad del siglo XIX, ya que los hornos de Bustamante, aunque modificados se utilizaron en Almadén hasta 1926, pero tenían el problema que no era continuo, el mercurio se quedaba en los aludeles, por lo que se tenían que limpiar y paralizaban el horno, in embargo el horno de Idria no se paralizaba y se inventa la marcha continua.

En el proceso de integración de la actividad minero-metalúrgica en el espacio urbano, vemos como desde su incorporación en las ciudades estudiadas elementos de transformación industrial, condicionaron su estructura interna, ciertas formas de producción metalúrgica genera-

ron estructuras más complejas que organizadas y en función de la disponibilidad de materia prima, lo que generó distintas respuestas. Almadén fue creciendo alrededor de la actividad minera, en principio sin ningún tipo de orden o control hasta el siglo XVIII, momento en el que se fraguó la configuración de la fisonomía urbana de la población, con edificaciones singulares de gran presencia, demostrando la completa formación técnica que poseían entonces profesionales y el manejo airoso de materiales, espacios y formas de uso. El desarrollo minero no es un elemento aislado, exclusivamente técnico sino que es un todo uno, una manera de configurar y conformar las cosas del entorno minero, que fue desde el modo de trabajar hasta el modelo de vivir de sus habitantes y su valor es tal que el modelo se puede abordar desde la educación artística.

CONCLUSIÓN:

Almadén ha sufrido en los últimos años un cambio importante en su fisonomía urbana y en la concepción de su patrimonio como bien de interés cultural tras su declaratoria como Patrimonio de la Humanidad en 2012, desde el cese de la actividad minera en 2003 hasta la actualidad se ha ido adaptando al sector turístico como industria cultural, la población ha centrado su oferta turística en su patrimonio minero y tiene en la educación artística un potencial aliado. La mina desde tiempo inmemorial ha estado estrechamente ligada a la vida de la población, por lo que la rehabilitación de su patrimonio industrial ha permitido recuperar el valor de su minería que es la propia identidad de Almadén. Todas las administraciones, local, regional y nacional vieron la oportunidad para poner en valor turístico a Almadén y se ha favorecido la creación de exposiciones y musealización de las minas. Todo ello incrementó su oferta turística, y aunque la última crisis económica ha frenado su crecimiento desde la educación-museos y la educación artística se intenta potenciar su desarrollo. El turismo industrial en Castilla-La Mancha, es un tipo de turismo aún minoritario en la región, pero la actividad cultural en Almadén es un atractivo turístico que ha conseguido atraer el interés desde la educación artística no formal realizada en sus espacios musealizados, como es la visita a la mina a 50 metros de profundidad, el Hospital del Minero y el Museo del Mercurio. Los objetivos de este patrimonio industrial puesto en valor están garantizados por el plan de conservación y musealización realizado, pero para poder mantenerlo en el tiempo es necesario realizar una buena difusión del patrimonio y tener una buena oferta de actividades realizada por profesionales de la educación artista para instruir en el patrimonio desde la educación no reglada o informal. Es necesario fomentar la educación en museos para impulsar el patrimonio de Almadén con iniciativas relacionadas con la minería y la educación artística, el trabajo de investigación sobre su patrimonio y didácticas relacionadas con el mismo. Además es necesario tener contacto con otras experiencias museísticas realizadas en otros museos y reivindicar el papel del educador de museos y patrimonio interlocutor adecuado para promocionar el patrimonio de Almadén.

FUENTES:

ARozENA, R. (2002): "Patrimonio industrial, cultura visual y educación artística". En: *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*, N°2, pp.44-51.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2009): Monográficos: Ciudad, urbanismo y educación. Ciudad, deporte y educación. Barcelona: AICE. 2009.

CARTA DE LAS CIUDADES EDUCADORAS (2007) (Ejemplar dedicado a: ¿Educa la ciudad?. En: *Participación educativa*. N° 6. pp.44-50.

FIGUERAS, Pilar (2007): *Ciudades educadoras, una apuesta por la educación*. Secretariado de la AICE, pp. 22-27.

GÓMEZ, J. (2002): "Patrimonio industrial y turismo industrial". En: *Gestión del patrimonio industrial en la Europa del siglo XXI* . Asociación Vasca de Patrimonio Industrial y Obra Pública. Bilbao, pp.215-222.

GUTIERREZ, M.R. (2012): "Educación Artística y Comunicación del Patrimonio". En: *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 24. N°2, pp.283-299.

HERNÁNDEZ, A. (2004): "El parque minero de Almadén". En: *De Re Metallica*, 2 2ª época, pp.55-59 FONTAL, O. (2008): "Hacia una educación artística "Patrimonial". En: AGIRRE, I.: *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Universidad Pública de Navarra, Cátedra Jorge Oteiza, pp.31- 66.

MANSILLA, L. (2009): "El Parque Minero de Almadén. Un modelo de recuperación del patrimonio minero industrial". En *HER&MUS* 6 [volumen iii, número 1], 2011, pp. 13-24

PÉREZ, J.M. (2014): "La gestión territorial del patrimonio industrial, bien cultural y recurso turístico". En: *Revista de derecho urbanístico y medioambiente*, N°288 pp.63-108.

RAMOS, F. y LÓPEZ, L. (2013): "Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social del siglo XXI. En: *Revista de la SEECI*. N°32, 2013, pp.160-175.

SOBRINO, J. (2009): "El patrimonio industrial y minero". En: "*Patrimonio histórico y desarrollo territorial*" / Coord. CATILLO, J.; CEJUDO, E. y ORTEGA, A. Universidad Internacional de Andalucía, pp. 26-49.

SUMOZAS, R. (2007): *Arquitectura industrial en Almadén: antecedentes, génesis y repercusión del modelo en la minería americana*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla y Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Sevilla-Cuenca

**ACCESO AL PATRIMONIO
ANTE LA CONTROVERSA INTERNACIONAL
DE BIENES MUEBLES**

**Ingrid Torres Contreras
Universidad de Barcelona
ingridtorres_4@hotmail.com**

INTRODUCCIÓN

Antigüedades y monumentos han abandonado su lugar de origen durante campañas de conquista y colonización territorial desde hace centenares de años para encontrarse en el otro extremo del mundo. Es un hecho que se viene practicando desde la época del imperio Romano, véanse los numerosos obeliscos que se encuentran repartidos por la ciudad de Roma, monumentos que fueron obtenidos a través de la conquista romana sobre Egipto a partir del siglo I a.C.

La cuestión fue agravada con las campañas protagonizadas por las naciones europeas sobre otros territorios del mundo. Las más conocidas son aquellas llevadas a cabo por Napoleón, otra vez en Egipto, además de Turquía, Siria, el Líbano, Grecia... Así como aquellas protagonizadas por el Reino Unido y Alemania, en ocasiones coincidiendo sobre los mismos territorios de colonización y expolio que los franceses. E aquí el origen de actuales conflictos que versan en la voluntad de ciertos países en solicitar la devolución o restitución de bienes culturales que se encuentran en distintos museos europeos. Como ejemplo tenemos Egipto y las siguientes reclamaciones: El Escriba y el zodíaco de Dendera al museo del Louvre de París, el busto de Nefertiti al Neues Museum de Berlín, la piedra de Roseta al British Museum de Londres, así como Grecia lleva desempeñando desde hace años una fuerte lucha de reclamación de los frisos del Partenón, también a ésta última institución. (Sharon 2011) Tampoco cabe olvidar los territorios colonizados en las campañas de "las américas". Un ejemplo es el actual Estado de México, que entre otros objetos, trató de recuperar el Penacho de Moctezuma que se encuentra en Viena, Austria (Rodríguez, A.2012) y las 200 piezas de la colección del Museo Barbier-Mueller de Arte Precolombino de Barcelona (ElPaís 2001)

De tal manera, en periodos de guerra, conquista y colonización, se ha llevado a cabo el saqueo y la expoliación desde hace siglos. Muchas de estas piezas residen actualmente en las colecciones de los grandes museos de toda Europa. Tal situación ha sido causa de demandas judiciales, procesos penales y tensiones internacionales en los últimos tiempos. Ésta no sólo ha generado polémica entre Estados como institución, sino también entre la población que constituye cada nación. Los bienes culturales devienen razón de conflicto, una función muy alejada de aquella que podrían desempeñar desde una perspectiva más positiva o productiva para los pueblos, es decir, un motivo de lazo de unión entre culturas.

El acceso al patrimonio ante la reclamación de bienes culturales muebles

Grandes debates se han generado a raíz de ésta cuestión. ¿Los objetos deben ser restituidos o deben restar donde se encuentran actualmente? Existen argumentos para sostener ambas posiciones. Éstas suelen consistir en "Los pueblos tienen derecho a recuperar aquello que les ha sido robado" "Si no fuera por el expolio, dichos bienes habrían sido destruidos; En los museos que se encuentran actualmente están más protegidos y mejor conservados." ¿Pero qué hay de la educación del patrimonio en toda ésta cuestión? En éste debate pocas veces se tiene en cuenta que los bienes culturales, en éste caso bienes culturales muebles, pueden adoptar un rol como embajadores culturales. Los embajadores son los representantes de una nación en

otra y transmisores de un mensaje; En estos se plasma la identidad y la cultura de un pueblo, además de ser testimonios de la historia del pasado. Encontrándose en territorio ajeno, difunden las propiedades que abarcan entre la población del lugar. Trabajos de arte, artefactos y antigüedades de diversas clases de objetos son innegablemente significantes para la expresión del hombre (Roodt, C. 2013). Como si de un espejo se tratase, reflejan las condiciones de individuos y comunidades, expresado al mismo tiempo aspectos de la cultura sobre un lugar y un tiempo determinados, así cómo en la mayoría de las ocasiones, el esfuerzo creativo y el máximo esplendor de la hazaña del hombre.

Un bien queda definido como “objeto cultural” por su significado y el valor que le es otorgado por los Estados, entidades no gubernamentales y otros grupos, ya sean asociaciones o comunidades de individuos. Éste puede ser ejemplo de información arqueológica, etnológica o de proceso creativo. Es por ello que se puede considerar esencial para el hallazgo de posibles soluciones a éste conflicto internacional, en primer lugar, tratar de comprender cuál podría ser el destino más adecuado para aquellos elementos objeto de disputa buscando el bien para una sociedad global. Ésta última debería tener el derecho al acceso pedagógico y educativo aportado por estas piezas. Así pues, es importante encontrar una solución que permita el acceso a la socialización internacional mediante el patrimonio cultural como vía de acceso. En consecuencia, resulta también imprescindible la necesidad de evitar que el elemento cultural se convierta en excusa para la generación de conflicto político.

Éstos pueden animar a la ciudadanía a conocer nuevas naciones y civilizaciones a partir de su riqueza patrimonial, facilitando la comprensión del concepto de diversidad cultural, además de entender mejor la propia a la que uno mismo pertenece. Teniendo la concepción de las piezas de arte y objetos culturales como buenos embajadores que están entregados a la promoción de la paz y de la buena voluntad, expresan diversos valores culturales sin declarar preferencias. Éstos contienen la capacidad de expresar el sentido de comunidad en un mundo pluralista; contribuir al diálogo de la igualdad entre las culturas del mundo y estimula el “respeto intercultural” o “cultura de la paz”. (Roodt, C. 2013)

Teniendo en cuenta la faceta de éstos bienes como embajadores culturales, queda constatado el importante rol que pueden desempeñar dentro del ámbito de la educación patrimonial (Fontal, O). Sin el acceso a éstos tampoco hay acceso al saber cultural, elemento clave para la educación patrimonial de los individuos, razón por la que resulta indispensable tomar medidas que permitan el acercamiento de la ciudadanía a los objetos en cuestión.

En el marco de esta investigación, se propone desde una perspectiva legal y de patrimonio cultural, el estudio de las situaciones actuales y los orígenes del conflicto o dificultad a resolver la controversia. Se pretende alcanzar una propuesta que trate de dar con una vía alternativa a la devolución de los objetos o a la de estar permanentemente en posesión de unos pocos. Una propuesta en la que se saque el máximo partido socializador a estos elementos de tanto valor cultural. Plantear que estos elementos de controversia se conviertan en de nexos entre culturas y civilizaciones en vez de causa de desunión y discusión. Debe cesar el empleo de estas piezas

como excusa de guerra política entre antiguos Estados colonizados y viejas potencias “invasoras”.

Es por ello que planteo un trabajo en el que van a interferir como elementos primordiales el patrimonio cultural mueble, derecho, mediación, educación, política así como sociología.

El Derecho es una vía mediante la cual se pueden establecer las bases para redirigir la finalidad de esos bienes hacia una meta que convenga desde la perspectiva que nos concierne. En términos generales, éste es el conjunto de normas reguladoras de determinadas relaciones entre individuos o grupos de ellos, habiendo la necesidad de referirse a la sociedad en que éstos están insertos. Su estructura, sus caracteres principales, sus valores e intereses se reflejarán en el ordenamiento que surge de dicha sociedad y a la que se aplica. El patrimonio cultural corresponde a toda la humanidad por igual, de manera que es un asunto que traspasa las fronteras de un país, entrando en un ámbito internacional.

Habitualmente, cada País se hace cargo y toma medidas de aquellas cuestiones que surgen dentro de su territorio, no obstante, éste no es un asunto que concierne a una sola nación, sino que está bajo la responsabilidad de múltiples Estados. Por esta razón, resulta necesario que las entidades gubernamentales de cada lugar consensuen para concertar normativa que regule la materia. Así pues, el Derecho internacional es el régimen jurídico que lo encuadra. Éste último define las responsabilidades legales de los Estados en sus relaciones entre ellos y el trato a los individuos dentro de las fronteras estatales, puesto que, los Estados y otras entidades con capacidad de actuar más allá de las fronteras estatales (ONG, organizaciones internacionales, pueblos, corporaciones transnacionales e incluso particulares) son los sujetos que forman la sociedad internacional. Éstos son capaces de interactuar con cada uno y entre sí de manera significativa siendo los autores de la creación del derecho internacional.

EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL DERECHO INTERNACIONAL

Hasta hace relativamente pocos años, la sociedad internacional estaba formada únicamente por una naturaleza yuxtapuesta, en la que cada Estado sólo atendía a sus propias competencias. Actualmente, sin haber abandonado por completo ésta naturaleza, hay una toma de conciencia sobre la existencia de problemas cuya solución es imposible por parte de un solo Estado (debido a la interdependencia entre Estados ante el reconocimiento de la aparición de unos intereses comunes). Es en éste punto que surge una sociedad internacional de cooperación, e incluso, de subordinación (Reuter, P 2007), cuando los Estados tienen la necesidad de subordinar la consecución de sus propios objetivos a la obtención de intereses generales (Aunión, A 2009).

A raíz de tal condición, se explica la motivación de crear instrumentos normativos que reglen situaciones internacionales. Es así como comienza la aparición de normativa entorno al patrimonio cultural, partiendo de la idea que éste es un bien mundial que pertenece a toda la humanidad. Por ello, la sociedad internacional debe velar por su protección y mantenimiento,

así como otras cuestiones relacionadas, por ejemplo los conflictos internacionales generados a partir de la materia. E aquí la función de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura*, que ente otros, tiene por objetivo la protección jurídica internacional del patrimonio cultural. La UNESCO ha llevado a cabo publicaciones específicas sobre la cuestión, por ejemplo: La Convención de la Haya de 1954 y la Convención de París de 1970. Se trata de comprendidos legislativos que aúnan la normativa de países muy diversos a los que les une la iniciativa común de crear instrumentos de protección para sus bienes muebles. No obstante, recae sobre los Estados la responsabilidad de establecer medidas que fomenten el acceso a obras de arte y objetos de interés cultural. Éstos son los poseedores del poder legislativo en la sociedad internacional, depende de la voluntad de los Estados que se constituyan nuevas herramientas jurídicas internacionales, además de la obligatoria necesidad de que éstos adopten y lleven a cabo dichas medidas en su territorio nacional.

Al tratar el patrimonio cultural desde una perspectiva jurídica, resulta necesario mencionar la distinción conceptual de dicho término en sentido amplio a éste en una acepción puramente jurídica. Según Marie Cornu, el patrimonio cultural, en un sentido amplio: *“Se trata de un conjunto de valores que deben ser transmitidos a las generaciones futuras decir: los bienes, lugares, objetos, etc, que son los portadores de esos valores”* Mientras que define el patrimonio cultural en el sentido jurídico como *un concepto más restrictivo*, afirmando que éste prácticamente sólo protege el ámbito centrado *de los elementos materiales del patrimonio, es decir, bienes muebles e inmuebles* (Cornu, M 2003) A ello se debe que, la mayoría de la normativa internacional se centra en el patrimonio tangible, pese a que en los últimos tiempos poco a poco va tomando más lugar la normativa para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial : gastronomía, danzas, bailes, rituales.. (Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, 2003). De toda manera, puesto que el caso que nos concierne versa sobre obras de arte y objetos de interés cultural, vamos a centrar la cuestión en lo que refiere al derecho del patrimonio cultural material o tangible mueble. Respeto a éste la única normativa internacional actualmente existente con mayor capacidad vinculante (con mayor obligatoriedad y responsabilidad por parte de los Estados a su cumplimiento) se centra únicamente en la protección y salvaguarda de esos bienes. Los instrumentos más relevantes son La *Convención sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado*, aprobada en la Conferencia Internacional de Estados convocada por la UNESCO en la Haya 14 de mayo de 1954; la *Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales*, aprobada en la decimosexta reunión de la Conferencia General de la UNESCO en París el 14 de noviembre de 1970, la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, aprobada por la Conferencia general de la UNESCO en su decimoséptima reunión, París 16 de noviembre de 1972 y Convenio de UNIDROIT sobre los bienes culturales Robados o Exportados ilícitamente, aprobado en Roma el 24 de junio de 1995.

Resulta imprescindible garantizar la protección y preservación del patrimonio cultural con tal de asegurar que éste pueda llegar a las generaciones futuras (Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, 1972), pero también es relevante la aproximación

de éstos a la población. Para fomentar la educación a través de ellos, no solo es necesario contar con herramientas jurídicas que velen por la protección y la preservación, también son importantes aquellas que trabajen por el acceso de esos bienes a los individuos, es decir, a la humanidad. Con ello nos referimos a legislación que potencie el intercambio y las exposiciones itinerantes. No obstante, hasta la actualidad prácticamente todo el desempeño de la sociedad internacional y doctrinal¹ que trabajan sobre la materia, centran su labor en establecer medidas que garanticen la protección y la preservación del patrimonio cultural.

PATRIMONIO DURABLE Y ÉTICA DE RESPONSABILIDAD

La única, o prácticamente la única normativa en ámbito internacional que pretende fomentar el intercambio de objetos culturales, es la *Recomendación sobre el Intercambio Internacional de Bienes culturales*, de 1976. Ésta observa la importancia de los bienes culturales considerándolos éstos “fundamentales de la civilización y de la cultura de los pueblos”, afirmando que la ampliación y la promoción de los intereses culturales va a fomentar la realización de diversos campos de la cultura de los pueblos. De modo que, la siguiente invita a los Estados a promover la circulación de los bienes culturales entre los Países. Teniendo también en cuenta que actualmente el mercado establece un alto precio de los bienes culturales, hecho que hace difícil acceso de éstos a los países e instituciones menos favorecidas. Así pues, reconoce que el acceso del intercambio cultural junto todos sus valores, no son accesibles a aquellos con menos recursos, así como también afirma que no hay un verdadero movimiento de bienes culturales, por lo que no hay un auténtico intercambio cultural. Es por ello que invita a los Estados a incrementar instrumentos legales que potencie el movimiento de piezas patrimoniales con el objetivo de potenciar el intercambio cultural entre todas las naciones de todos los continentes del mundo.

Sin embargo, como su propio nombre indica, se trata de un instrumento jurídico de poco peso vinculante. Los Estados tienen el poder de decisión de adoptar los parámetros recomendados por la Conferencia General y el modo en que van a hacerlo. Es por ello que no hay un verdadero consenso ni una toma de conciencia internacional para fomentar el intercambio de piezas y menos a tomarlo como medida de solución al conflicto generado por la solicitud devolución de piezas que se encuentran en Museos de otros Países. Además todo reside en la voluntad de los Estados, éstos deciden qué es aquello que van a adoptar en su sistema, obviamente los objetos que están en discordia no van a permitir su movilidad. Por tanto no los ceden a intercambios no permanentes y ni a exposiciones itinerantes, cuestión que agrava la causa del conflicto.

Podemos subrayar el trabajo desempeñado por el *Comité Intergubernamental para el retorno de bienes culturales muebles*, creado en 1978 por la Conferencia General de la UNESCO y comprende en la actualidad 22 Estados miembros de la organización. Su aparición fue fomentada a par-

1 Doctrina jurídica: El conjunto de las opiniones emitidas por los expertos en ciencia jurídica. No es una fuente formal del derecho, pero tiene una indudable transcendencia el ámbito

tir de la creación de la convención de 1970 que trataba la lucha contra el robo y el tráfico ilícito de bienes muebles por primera vez. Ésta fue la pionera en establecer medidas para que los Estados se pudieran reclamar entre ellos la restitución de piezas. Dado el carácter irretroactivo de la convención, imposibilitaba a los gobiernos reclamar aquellos objetos que abandonaron el territorio anteriormente a 1970. Es por ello que hubo la necesidad de crear un Comité que trabajara con técnicas de arbitraje para aquellos casos en que un Estado pretenda la devolución o restitución (si se demuestra que el objeto ha sido tomado ilícitamente) de aquellos bienes culturales que consideren de importancia fundamental para la nación. De modo que, *el Comité intergubernamental para la promoción del Retorno de Bienes Culturales hacia sus Países de origen o su restitución en Caso de Apropiación Ilícita*, basa su trabajo en mediar el diálogo entre los Estados que disputan una pieza en cuestión. Las negociaciones versan, otra vez más, en un debate como el que se expone anteriormente, sin incorporar propuestas que garanticen el acceso de esos bienes al mayor público posible.

No es menos importante Mencionar el código deontológico del *Consejo Internacional de los Museos*. Todo país que esté suscrito al ICOM debe respetar y seguir la normativa que ésta ha adquirido, tanto las premisas que ésta organización establece como aquellos convenios que ha ratificado la organización, con independencia a si el Estado en cuestión ha ratificado o no las mismas convenciones que ha adquirido ICOM. Si está adscrito a la organización, deberá cumplir la misma normativa que ésta ha adquirido. No obstante, la ICOM tampoco establece premisas que ayuden a solucionar la controversia que tratamos del modo que planteamos.

Independientemente del fomento de intercambio de piezas entre países y la organización de exposiciones itinerantes que viajen por diversas nacionales, hay otras propuestas como solución al conflicto en cuestión que también velan por la finalidad educativa del patrimonio cultural. Veamos por ejemplo, el planteamiento de Sébastien Minchin, actual director del Museo de historia natural de Rouen. Tras una experiencia por la que se vio obligada a vivir ésta institución, su equipo tomó consciencia de la importancia que tienen estos bienes como embajadores culturales, y la necesidad de buscar medidas que apaciguaran las tensiones entre los pueblos y se potenciara el acceso al conocimiento de una cultura lejana a la población del lugar en que actualmente se encuentran.

El museo de Rouen era poseedor de una cabeza en miniatura tatuada que había pertenecido a una tribu indígena de Australia. Tras años de encontrarse en el museo, la tribu australiana emprendió medidas a través de los Estados para solicitar su restitución. Francia, que se consideró propietaria del bien, tras distintos procedimientos, así como la creación de una comisión nacional de ética en un principio se negó a la devolución, no obstante, años más tarde finalmente decidió entregarla al pueblo australiano.

Actualmente la normativa internacional establece que cada Estado tiene la capacidad de proclamar cual es su propio patrimonio cultural; por ejemplo, en los casos de España y Francia, en la ley nacional reguladora de la materia, establece que el Estado va a llevar a cabo inventarios sobre todos aquellos bienes culturales que se encuentran en su territorio, y por tanto declarar-

los se su propiedad, sea cual sea su origen. La práctica generalizada es que los Estados se proclamen propietarios de toda pieza de patrimonio cultural que se encuentre en su territorio, independientemente de la identidad u origen cultural del que provenga ese bien. La posesión del objeto dictamina la propiedad. El título de propiedad conlleva la capacidad de decisión sobre ese bien, por lo que se incluye la determinación sobre intercambios, exposiciones, metodología de exposición, preservación, protección... Así como el conflicto ético que se genera por declararse propietario de un bien cultural el poseedor de éste y que no es su autor ni perteneciente a su misma identidad, teniendo en cuenta que en la mayoría de las ocasiones se ha obtenido por medios de dudosa legalidad.

A partir de tal situación, Sebastien Minchin y su equipo decidieron tomar medidas para impulsar un concepto de “museo durable y responsable”. Con ello llevan a cabo una dinámica que consiste en hacer propietario al pueblo cuyo origen e identidad corresponden las piezas que posee el museo. Se trata de una práctica que no está recogida en ningún instrumento normativo, pero la institución del museo natural de Rouen trabajan partiendo de la base que los propietarios de las piezas son los pueblos creadores. Con ello hay un interés en integrarlos en el proceso, otorgándoles la capacidad de decidir sobre esos bienes así como invitándoles a sus instalaciones para compartir ante el público europeo explicaciones sobre su uso y origen entre otro tipo de detalles. (Minchin, S, 2017)²

CONCLUSIONES

Se trata por lo tanto de un proyecto de investigación doctoral que pretende analizar la situación actual y mediar procesos de conflictos teniendo en cuenta el acceso al patrimonio y potenciar de ese modo la educación patrimonial mediante propuestas legislativas a nivel internacional. Busca reflexionar sobre la importancia socializadora y educativa de ese patrimonio. La cultura no es solo un elemento de acceso a la conciencia de pertenecer a la comunidad de un pueblo, sino también objeto de socialización y comprensión intercultural. El intercambio cultural es una gran oportunidad para aprender de “los otros”, de aquellas personas cuya procedencia es distinta a la suya. No obstante, cada país es poseedor de su propio patrimonio y no se consigue un acceso al conocimiento de los bienes culturales de otras culturas si éstos restan estáticos en cada territorio. Es por ello que éste proyecto de investigación desea dar con iniciativas jurídicas en Derecho internacional público teniendo en cuenta que los instrumentos legales actualmente existentes resultan insuficientes.

2 Ponencia presentada el 9 de febrero de 2017 *Le museum durable: une éthique de responsabilité vis à vis des peuples autochtones* en EHEES, Paris.

REFERENCIAS

Aunión, A (2009) *Introducción al derecho internacional público*. Porrúa

Carducci & Lagarde (1997) *La restitution internationale des biens culturels et des objets d'art. Droit commun, Directive CEE, Conventions de l'Unesco et d'Unidroit*.

Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence E.J.A

Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003. París, 17 de octubre. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, MISC/2003/CLT/CH/14

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972 París, 16 de noviembre. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n° 15511

Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Cornu, M (2003) *Droit des biens culturels et des archives*.

Disponible en: <http://eduscol.education.fr/chrgt/bienculturels.pdf>

Fontal, O (2013) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Asturias: Trea.

Minchin, S., (9/02/2017). *Le museum durable: une éthique de responsabilité vis à vis des peuples autochtones*. En I. Baillier (Directrice de recherche au CNRS). V.

González (Chercheuse associé au SNI, Mexico) E. Porqueres I Gené (Directeur d'études de l'EHESS), le séminaire *Perspectives comparatives sur les Droits des peuples autochtones* Salle du conseil A, R-1, Bât. Le France, 190 av. de France 75013 Paris.

Piatti & Quiquerez. (2017) *L'accès aux biens culturels. Quel(s) dédi(s) pour le droit?* Collection Droit du patrimoine culturel et naturel. Paris: L'Harmattan.

Recomendación sobre el Intercambio Internacional de Bienes culturales 1976 Nairobi, 26 de octubre al 30 de noviembre. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Recuperable en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13132&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Reuter, P (2007).: *"Principes de Droit international public"*, *Recueil des Cours de l'Académie de Droit International*, vol. 103,1961-II, págs. 425-656.

Rodríguez, A. (2012). *Mal precedente si Austria nos presta el penacho de Moctezuma*. 14/10/2016, de LaJornadaUNAM

Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/30/cultura/a03n1cul>

Roodt, C. (2013) *Restitution of art and cultural objects and its limits*, Comparative and International Law Journal of Southern Africa XLVI, 286-307.

Waxman, S (2011) *Saqueo: el arte de robar arte*. Madrid: Turner Publicaciones S.L

Resolución 20 C4/7.6/5 de la vigésima reunión de la Conferencia General.

Vigésima reunión 2007. París, 16 de octubre – 2 de noviembre. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Creación del *Comité Intergubernamental para el retorno de bienes culturales muebles*.

Recuperable en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001560/156046S.pdf>

Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003. París, 17 de octubre. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, MISC/2003/CLT/CH/14

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

Convención sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado 1954. La Haya, 14 de mayo. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales 1970. París el 14 de noviembre. Decimosexta reunión de la Conferencia General. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Disponible en: http://www.talactor.com/archivos/legint/1970_UNESCO_Paris.pdf

Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural 1972. París, 16 de Noviembre. Conferencia general en su decimoséptima reunión. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convenio de UNIDROIT sobre los bienes culturales Robados o Exportados ilícitamente 1995, Roma el 24 de junio. Serie de tratados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.unidroit.org/spanish/conventions/1995culturalproperty-convention-sp.pdf>

**LA EXPLORACIÓN DEL PENSAMIENTO VISUAL:
UNA EXPERIENCIA SINESTÉSICA
DESDE EL UNIVERSO SONORO
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
EN EDUCACIÓN.**

María Dolores Díaz Alcaide
Universidad de Sevilla
dolodiaz@us.es

Belén Abad de los Santos
Universidad de Sevilla
babad@us.es

1. INTERLUDIO.

¿Qué hay, pues, de sus perros rojos y de sus cielos de color rosa?

[...] Es, si quiere, como una especie de música. [...] yo creo sinfonías, armonías [...], que no expresan directamente ninguna idea, pero que hacen pensar del mismo modo que la música hace pensar, sin ayuda de ideas o imágenes, sencillamente por las afinidades misteriosas que existen entre nuestras mentes y dichas organizaciones de colores y de líneas... (Gauguin, 1994:99)

Estas significativas palabras del pintor Paul Gauguin publicadas en el *Écho de Paris* a finales del siglo XIX compendian, significativamente, el argumento vertebrador de esta ponencia: las relaciones presentes entre los dominios de la música y las artes visuales. Este estudio aborda algunas claves generales de históricas hibridaciones artísticas, para después aproximarse a una posible confluencia entre ambos fenómenos artísticos mediante acciones interdisciplinares en el ámbito docente universitario. A su vez, se plantea el análisis interpretativo de los resultados alcanzados y las conclusiones.

2. ANTECEDENTES. LA INTERRELACIÓN ENTRE LAS ARTES PLÁSTICAS Y LA MÚSICA:

“MURO” O “CONFLUENCIA”.

El hecho de que las confluencias entre música y artes visuales no haya sido una circunstancia estética excepcional a lo largo de la historiografía, y aún continúe siendo gesta recurrente en el ámbito cultural, evidencia que esa determinada dualidad intercomunicante entre ambas esferas no es una cuestión baladí. La exploración histórica muestra “la variedad de manifestaciones que la analogía musical” (Llorens, 2013) tuvo en el arte plástico y visual.

En el devenir de la historia contamos con numerosos y variados ejemplos en los que es patente la interrelación entre las artes plásticas y la música, que responden a diferentes formas de relación y de influencia mutua: partiendo de la misma fuente de inspiración o tema, utilizando una como punto de partida o inspiración de la otra, como complemento en manifestaciones artísticas integradoras, etc.

Con el auge de las primeras vanguardias artísticas, al inicio del siglo XX, las diferentes disciplinas artísticas comienzan a experimentar la fragmentación de su encorsetada arquitectura estructural, posibilitando de esta manera no sólo una simbiosis de las artes, sino también la apertura conceptual hacia nuevas formas de expresión en torno a la obra de arte. La presencia del sonido constituirá uno de los factores concluyentes en la concepción de obra artística contemporánea, siendo determinante en el proceso de hibridación, categórica e instrumental, acaecido en dicha centuria. Así, las praxis musical y visual confluyeron en un mismo encuentro encaminándose hacia un diálogo inédito sin precedentes en los dominios del arte.

Entre los componentes fundamentales que contribuyeron a la integración del sonido en el arte contemporáneo, propiciando la eclosión de formas híbridas de expresión artística marcadas

por lo sonoro, Ariza observa cómo diversas disertaciones estéticas y filosóficas sientan las bases de un arte plurisensorial distinguiendo, entre otros:

Discursos que han reflexionado sobre el sonido y el silencio, el sonido, el espacio y el paisaje, el sonido y la escultura, el sonido y su gráfica visual, etc. Discursos que han propiciado diversos comportamientos artísticos que traducían el mundo sonoro mediante y junto con elementos visuales e instrumentales. De este modo, nos encontramos una gran variedad de obras sinestésicas, otras obras que concretizan el objeto sonoro junto a esculturas e instalaciones, reflexiones sobre las relaciones entre espacio y acústica, artistas y músicos que realizan objetos e instrumentos sonoros con las más insospechadas formas y sonoridades, etc. (Ariza, 2008:14)

De la misma manera que los músicos habrían de introducir planteamientos de carácter visual en sus obras, en actitud recíproca, los artistas visuales se aproximan al sonido, integrando desde diversos enfoques la reflexión del componente acústico en su relación con la creación plástica.

Así, las asociaciones entreveradas entre sonidos e imágenes dejaron de permanecer diluidas para constituir materialmente una realidad concreta que vinculaba de manera indisoluble el sentido de la vista al del oído, y viceversa. En algunos compositores musicales resulta evidente este nexo. Los indicios de la visualización de lo sonoro se pueden localizar desde la ostensible intencionalidad de Gluck de “ser más Pintor y Poeta que Músico” (Gal, 1983:58) cuando manifiesta “la escasa savia” que le quedaba para concluir su ópera *Armide* (1777), hasta la particular visión musical colmada por referencias visuales de Debussy, en el texto *El Sr. Corchea y otros escritos*, refiriéndose a “una partitura de orquesta como de un cuadro”, cuando establece el paralelismo entre la orquesta de Beethoven, que simbolizaba “mediante una fórmula en blanco y negro” y la de Wagner, “especie de amasijo multicolor casi uniformemente extendido”, confesando la imposibilidad de “distinguir el sonido de un violín del de un trombón” (Debussy, 1987:46).

Independientemente de la época y de la estética gestada por cada compositor, la pretensión visualizadora, va más allá, alcanzando al pensamiento sonoro que, en ocasiones, bucea en las demarcaciones fronterizas entre las diversas artes generando heterogéneas relaciones dialécticas.

De este modo, también resulta interesante comprobar cómo se ha producido, y en qué circunstancias, la aproximación de los artistas plásticos al ámbito sonoro. Los “deslizamientos de las miradas” que, desde la exploración visual y plástica, apuntan hacia el espacio de la música, se podrían entender, de acuerdo con De la Calle (2007:89-90), “como el modelo máximo de la pureza de las conexiones formales y paradigma del triunfo de la forma y de la unidad”.

Precisamente, al observar con detenimiento el repertorio pictórico de Klee (1879-1940), se revela la conexión que determinados títulos mantienen con el universo de la música, tales como *Im Bachschen Stil* (Al estilo de Bach, 1919), *El don Giovanni bávaro* (1919) -que se remite al prototipo de sus “cuadros operísticos”-, *Nocturno für Horn* (Nocturno para trompa, 1921), *Fuge in rot*

(Fuga en rojo, 1921), *Aeolsharfe* (Arpa eólica, 1922), *Armonía de azul y naranja* (1923), *Alter Klang* (Sonido viejo, 1925), entre otros. Los propios títulos de las composiciones aportan una mínima información connotativa sobre estas confluencias artísticas. Ante tales metáforas musicales, no es casual que la figura del pintor suizo se destaque entre los autores que ensayaron sobre los preceptos de la sinestesia. Klee no puede considerarse “sólo pintor, sino también un excelente violinista”, detalla Keller (2013:127).

De hecho, el papel que ejerce la música en la trayectoria artística de Klee alcanzará una trascendencia significativa, ofreciendo al pintor diversos patrones de relación formal que visualiza en el espacio plástico. Arnaldo (2003:266) indica al respecto, que Klee profundizó en “la mimetización de la música” a través de los medios propios de la composición visual hallando “en las relaciones de división del plano, dominadas por una cadencia de líneas y planos, un recurso clave para recrear muy diversas estructuras rítmicas”, equivalentes a las propias de la composición musical. No es de extrañar, por lo tanto, como sostiene Keller (2013:127), que el ritmo, elemento determinante en el ámbito musical, cobre dimensión representativa en su corpus artístico donde “la repetición de elementos pictóricos concretos y la subdivisión regular del plano se pueden entender tanto en un contexto estructural como teórico-musical”.

El paradigma musical lo encontrará el pintor en el repertorio clásico. Concretamente, en Bach y Mozart, llegando incluso a afirmar en sus *Diarios, 1898-1918* que ambos músicos “son más modernos que el siglo XIX” (Klee, 1987:287). Los sistemas de notación empleados por Bach y Mozart, en palabras de Arnaldo (2003:268) “se adecuaron al concepto de racionalidad formal que ocupa al pintor”. En especial, la indagación en el conocimiento de Bach se manifestó en Klee revertiendo en una inagotable capacidad creativa, plasmándose en obras como *Im Bachschen Stil*, cuya visualización parece evocar a la suite nº 1 para el violonchelo solo preludeo del compositor germano. En 1905, el pintor escribiría estas significativas líneas: “Cada vez me asaltan más los paralelismos entre la música y las artes plásticas. Pero no puedo lograr ningún análisis. Sin duda, ambos artes son temporales, esto se podría demostrar sin dificultad” (Klee, 1987:141).

Aunque el pintor no sólo empleará la música de Bach como vía de acceso motivadora en su búsqueda de paralelismos estructurales entre ambos dominios. Durante la actividad docente de Klee en la Bauhaus, entre 1921 y 1922, sus “notas de clase” de “Teoría de la forma pictórica”, registran entre otros aspectos básicos, cuestiones sobre la estructuración del plano pictórico. Con el fin de ahondar en este aspecto Klee utiliza ejemplos tomados de la música. Precisamente, el cuarto movimiento de la sonata VI en Sol Mayor para violín y clave de Bach, señala Keller (2013:45).

No menos interesantes, por otra parte, han de ser las lecciones del semestre de invierno en 1923, denominadas “Orden primordial”. Concretamente, en los ejercicios relacionados con el movimiento en la configuración, Eggelhöfer y Keller (2013:52), revelan que para ilustrar su pedagogía Klee expone en sus clases algunos ejemplos puntuales de configuración viva. “Las figuras sonoras de Chladni” se hallarían entre ellos, atendiendo, de este modo, a una

disertación estética sobre el sonido. En este orden de aspectos, cabe destacar el interés que en la propia pedagogía artística provocaban “las asociaciones intersensitivas”, contemplándose como un “elemento fundamental de innovación¹” (Arnaldo, 2003:33).

Klee, como hemos señalado, destacará en particular por la explícita concomitancia de su pintura con patrones de la composición musical, como la polifonía². Otro precedente importante corresponderá a la incidencia conceptual de armonía en la actividad creadora del pintor. Klee concebía la composición de rectángulos de colores -comparables a las notas musicales- como una melodía y trabajaba con temáticas seriadas, al igual que sus compositores de música predilectos: Beethoven, Mozart, Haydn y Bach. Así, sus proyectos estéticos derivaron en la consideración análoga de la composición de rectángulos cromática como composición de melodías o de temas musicales.

Sin embargo, la admiración por Bach no sólo se apreciará en la figura de Klee, alcanzando de modo significativo a pintores tan diversos como Kandinsky, Kupka, Hölzel, Braque, entre otros autores, que “marcaron los inicios de la abstracción artística moderna”, subraya Arnaldo (2013:22). No hay que obviar que “la música desempeñó un papel decisivo en la génesis del concepto de abstracción” (Henry, 2008:134). El propio Kupka llegó a afirmar en 1913, respecto a las posibilidades formales de la abstracción pictórica (plasmada en sus *Discos de Newton, estudio para Fuga en dos colores*, 1911-1912): “Creo poder encontrar algo entre la vista y el oído, y puedo crear una figura de colores, como Bach lo ha hecho en música” (Blumenkranz-Onimus, 1973 citado en Arnaldo, 2013:29).

Pero, en este sentido, podría cuestionarse dónde reside esa fascinación que evocaba la estética musical de Bach. La “musique pure” del compositor alemán poseía la virtud, en palabras de Marnold (1903 citado en Arnaldo, 2013:22), de “convertir sentimientos en combinaciones de sonidos y en estructuras formales perfectas”. En efecto, Arnaldo (2013) subraya el redescubrimiento de la música de Bach³ experimentada en la Europa del cambio de siglo, siendo valorada incluso por “Schönberg, como punto de partida de la composición moderna”.

Al considerar la relación de la música y la pintura en el plano estético desde la perspectiva de la confluencia de las artes, se constata que el binomio Schönberg-Kandinsky constituye un re-

1 En esta misma línea discursiva, se podría incluir el sistema de relaciones sinestésicas representado por el *círculo sonocromático* del compositor Mathias Hauer, empleado por Johannes Itten como referente en sus cuadros. Véase Arnaldo, 2003:33.

2 Según Kagan (1993:42), Klee ambicionaba materializar pictóricamente lo que denominaba “polifonía superior”, es decir, algo comparable a las grandes composiciones instrumentales polifónicas de finales del siglo XVIII, a las sinfonías y conciertos de Mozart, Haydn y Beethoven.

3 Para entender esa evidente distancia temporal entre la música de Bach y la disposición emotiva de la abstracción pictórica se ha de considerar, como sostiene Arnaldo (2013), “el cambio en la valoración de la música en relación a otras artes en el contexto de la Edad Contemporánea”.

ferente ineludible. El pintor ruso poseía un indudable talento musical, para tocar el violonchelo y el piano. Su perceptibilidad musical, y sobre todo, coincidiendo con Hahl-Koch (1987:139), su idoneidad para discernir “los timbres de diferentes instrumentos y su distinto efecto sobre el oído y el sentido, se manifiesta en todas sus obras escénicas, del mismo modo que en las confrontaciones teóricas entre efecto de colorido y tonalidad”.

La relación de amistad entre el músico y el pintor, es ampliamente conocida. Kandinsky (1866-1944), se identificó con las innovaciones musicales de Schönberg desde el primer momento que asistió a un concierto del compositor en 1911. Tras este acontecimiento, Hahl-Koch sugiere que el pintor “sintió infinitamente más de una analogía de espíritu hacia esa música, que al igual que su pintura de esos años sobrepasaba los límites de las reglas tradicionales” (1987:139-140).

Por otra parte, la pintura representó para Schönberg (1959) algo más que una actividad meramente trivial al margen de sus trabajos musicales: “Lo que la pintura significaba y aún significa para mí: [...] era lo mismo que hacer música. Era una vía para expresarme, para representar sentimientos e ideas [...], del mismo modo que en la música” (Hahl-Koch, 1987:174).

Una correspondencia entre las artes, en la que incidirá Kandinsky con frecuencia -dedicándole un amplio espacio en su libro *De lo espiritual en el arte*⁴-, es la que observa entre colores e instrumentos musicales. Desde la década de los noventa en su época de Moscú, el interés de Kandinsky por las relaciones intercomunicantes de las artes y sus expresiones se hará cada vez más patente. Hahl-Koch (1987:153) distingue dos acontecimientos que imprimirán honda huella en la sensibilidad artística del pintor: la exposición de los impresionistas franceses y una representación del *Lohengrin* (1850) de Wagner. Al reproducir sus impresiones cromáticas, Kandinsky (1973:89-90) empleará específicamente términos musicales: los semitonos del violonchelo y los tonos vibrantes del violín, representan para el pintor el color rojo, y los tonos bajos del fagot, el color violeta. Así, queda documentada la capacidad sinestésica de Kandinsky. Las impresiones de los colores activan en Kandinsky percepciones vinculantes a los sonidos y, recíprocamente, “al escuchar música, asocia recuerdos puramente pictóricos”:

Los violines, los profundos tonos graves, en especial de los instrumentos de viento, materializaban entonces para mí toda la fuerza de esa hora previa al anochecer. Veía con el alma todos mis colores, los tenía ante mis ojos. Veía dibujarse ante mí líneas salvajes, casi locas. No me atrevía a utilizar la expresión de que Wagner había pintado musicalmente “mi hora”. (Kandinsky, 1955:12 y 15)

Sin duda, la pregunta que se debe formular es precisamente de dónde proceden las analogías observadas en estas experiencias de carácter sinestésico entre la música y la pintura, sobre todo, conociendo que “la óptica fisiológica de Hermann von Helmholtz, ya desarrollada en los años sesenta del siglo XIX, e incluso la de Goethe, asegura que las notas y colores no son

4 Kandinsky no sólo se interesó por los experimentos de Scriabin con la música, sino también por el método didáctico musical de la pedagoga de música Unkovskaya, basado en un sistema de correspondencias para “ver los sonidos en colores y oír los colores musicalmente” (1973:58).

percepciones comparables desde el punto de vista científico” (Arnaldo, 2003:31). La respuesta nos conduce, de acuerdo con Arnaldo (2013), al tenue paradigma de la “necesidad interior”, es decir, a visiones intuitivas que se estimulan dentro del campo de la “subjetividad”.

Si partimos de las argumentaciones de Barce (2009:153-154) compiladas en su artículo “Entre plástica y música” (1964), donde manifiesta que toda confrontación entre música y artes plásticas, en cierta medida, es “de por sí vidriosa”, entonces, ¿de qué manera sería posible trascender ese límite fronterizo que define la singularidad de ambas disciplinas artísticas? O por el contrario, si se admite, tal y como sostiene Henry (2008:134), que “el universo sonoro y el universo visual pueden, en efecto, ser el mismo”, y a pesar de la especificidad de cada dominio, poseen “un elemento común, presente en uno y en otro, susceptible por tanto de ponerlos en relación y, en última instancia, de hacerlos coincidir”, ¿dónde reside ese misterioso espacio de “confluencia”?

El único camino para conocer qué separa ambos universos y qué posibilidades existen de que música y pintura se interrelacionen en diálogo alterno, cruzando o transgrediendo sus respectivos “muros” (De la Calle, 2007), conduce al planteamiento de su praxis sinestésica en el espacio docente universitario.

Esta línea discursiva entorno a la revisión de caducas fronteras entre las artes y la experimentación interdisciplinar en el dominio artístico, inaugura nuestra didáctica como un reto motivador, al que luego proseguirán, tras las acciones procedimentales pertinentes, los resultados prácticos, y quizá, proyecciones pedagógicas futuras.

3. DE LO SONORO A LO VISUAL: UNA EXPERIENCIA SINESTÉSICA EN EL CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO.

3.1 METODOLOGÍA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

El tema central de esta acción docente consiste en la búsqueda de una analogía, a través de la música y las artes visuales, que permita concebir una creación plástica desligada de toda función mimética respecto de lo visualizado en el mundo exterior, siendo generada únicamente a partir de la experiencia interna.

Se destacan, sucintamente, las tres piezas fundamentales que constituyen el prisma triangular del proceso metodológico seguido en la experiencia de innovación docente:

a) *Objetivos:* Se enfoca la actividad docente, globalmente, a la experimentación plurisensorial que ofrece la activación del pensamiento visual ante la percepción sonora in situ, como base de aprendizaje en la formación profesional del maestro. En este trabajo concreto, intentamos conocer el pensamiento del alumnado universitario en educación sobre la experiencia sinestésica mediante la realización de acciones interdisciplinares docentes en el dominio artístico como estrategia didáctica. El estudio aborda no sólo la percepción del alumnado sobre la transversalidad de dos áreas de conocimiento -Música y, Artes Visuales y Plásticas-, sino que también

pretende examinar las posibles conexiones sinestésicas existentes entre dos campos artísticos en apariencia opuestos, el visual y el sonoro. El análisis del alumnado comprende el período temporal del primer cuatrimestre de un curso académico, de tal manera que la aplicación de la actividad ha sido una de las tácticas metodológicas del programa docente de la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas. Los objetivos docentes planteados son los siguientes:

- Interpretar personal y subjetivamente la percepción sonora de la música mediante manifestaciones visuales y audiovisuales.
- Aprender a plasmar el pensamiento visual partiendo de la audición musical directa como vía conductora para alcanzar ese fin.
- Explorar las posibilidades ilimitadas que surgen al activar el pensamiento visual y el pensamiento asociativo por medio del procedimiento musical.
- Descubrir imágenes y señales visuales con la finalidad de desarrollarlas en un proceso de transformación formal con un desenlace impreciso.

b) *Contextualización y participantes*: La experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Educación de las Artes Visuales y Plásticas -asignatura obligatoria del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla-, entendida ésta como plataforma educativa generadora del pensamiento creativo, crítico y emocional del alumnado. Se efectúa una propuesta para el desarrollo de la investigación denominada “La mirada creativa I: de lo sonoro a lo visual”. La muestra comprende 105 estudiantes universitarios pertenecientes al Tercer Curso del Grado de Educación Primaria, durante el año académico 2016-2017. En relación con la investigación, se indican los siguientes elementos estratégicos aplicados en la metodología de aula:

- Como factor estructural de la estrategia metodológica se destaca la autonomía del trabajo grupal junto al trabajo individual, es decir, la búsqueda de una estrategia horizontal, no jerarquizada, aunque tutorizada.
- Inclusión de técnicas experienciales y procedimentales para dinamizar el trabajo de los módulos: diversidad de gamas técnicas creativas⁵.

La actividad, integrada en el módulo temático “Experimentación artística: Proyectos”, se enmarca dentro de una serie de actividades cuyo propósito gira en torno a la expansión del campo de percepción visual como “base para observar y pensar en imágenes” (Jenny, 2013). Con estos ejercicios se pretende la apertura de la mirada a lo incidental, ofreciendo al alumnado la posibilidad de comunicarse mediante el lenguaje visual. Desarrollamos este plan de trabajo

5 Lo que implica atender no sólo a la técnica apropiada a la experiencia sinestésica sino también al instrumento. En este abanico de posibilidades expresivas se baraja la posibilidad de experimentar con el color, la luz, el movimiento y la danza, programas digitales, técnicas de estampación, fotografía, etc.

teórico-práctico durante varias semanas, ante el escaso conocimiento del estudiantado, no sólo a nivel conceptual sino también a nivel procedimental. Período, que por otra parte, fue suficiente para la adquisición de un nivel de dominio técnico aceptable por parte del alumnado. Como culmen a esta sucesión de sesiones se proyecta la intervención del músico violinista profesional del conservatorio de Minsk (Bielorrusia), Igor Mijal. El objeto de su audición musical es la captación del universo sonoro a través del mundo simbólico de las imágenes como creación colectiva, propiciando, de este modo, un encuentro y diálogo entre ambas praxis comunicativas.

La selección de las piezas musicales respondió a dos criterios concretos. Por un lado, con la finalidad de aproximar la música clásica al alumnado, se escogieron obras del repertorio clásico de la música Barroca, Clasicismo y Romanticismo. Algunas de estas obras, al no ser originalmente escritas para violín, fueron adaptadas interpretativamente por el violinista. Y por otro, música de bandas sonoras de películas, más cercana al contexto habitual de los alumnos. Entre las obras se pueden destacar las citadas a continuación:

Repertorio clásico:

- *Lascia ch'io pianga*, aria para soprano de Handel.
- La *Partita para violín solo n.º. 2, BWV 1004* en re menor, último movimiento *Chacona* de Bach.
- *Arioso en sol Mayor* de la cantata de Bach.
- Primer movimiento de la *Sinfonía n.º. 40 en sol menor, K. 550* de Mozart.

Música de cine:

- *La misión: "Gabriel's oboe"* de Ennio Morricone.
- *Aladdin: "A Whole New World"* de Alan Menken.

Esta última actividad ha permitido a los alumnos reflexionar no sólo sobre la interdisciplinariedad de dos áreas de conocimiento -música y artes visuales- sino también explorar las conexiones sinestésicas existentes entre ambos campos artísticos. De este modo, las sensaciones y las emociones experimentadas por el alumnado tras la escucha activa de la audición musical, una vez interiorizada, fueron transformadas en imágenes visuales, creaciones audiovisuales y acciones performativas, prevaleciendo en la práctica, las manifestaciones de carácter plástico.

Esta experiencia sinestésica se encuadra dentro de una metodología participativa de aula. Con esta dinámica se habría de estimular el clima positivo de aprendizaje, de tal manera que la misma evaluación posee un carácter procesual y reflexivo, registrando la progresión madurativa adquirida sin necesidad de pruebas exámenes.

c) *Portafolio reflexivo*: Se utiliza la memoria reflexiva y de auto-observación interna experiencial como un documento textual, visual y audiovisual que registra de manera individual y grupal

las experiencias, conocimientos, fines, actitudes, etc., de la actividad transversal. Insertamos el portafolio en la metodología docente como un componente de reflexión del alumnado, desde una doble vertiente: ponderación de la acción práctica y pensamiento crítico. Del mismo modo, esta memoria se orienta no sólo como informe de la experiencia de aprendizaje sino también conduce a la percepción del ejercicio interdisciplinar en su aprendizaje para el futuro profesional docente. Así, se pone en valor la idoneidad de los resultados obtenidos en la acción experimental. El portafolio se puede considerar un documento personal y autobiográfico, donde el alumno describe e interpreta sus propios constructos mentales y toda su dinámica didáctica, mostrando la consecuencia y los alcances de dicha actividad docente.

3.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS.

En una experiencia innovadora de aprendizaje acontecen situaciones con características específicas, que generan una dinámica personal y grupal. Reflexionamos, a continuación, sobre los momentos relevantes de la experiencia sinestésica programada en el aula.

3.2.1 LA INDETERMINACIÓN COMO FACTOR DESORIENTADOR.

El aprendizaje de esta actividad se propone como una experiencia innovadora, en la que al alumnado se le presenta las posibilidades procedimentales para llevarla a cabo, globalmente, como punto de partida. Esta situación inicial influye principalmente en dos factores:

- El desconocimiento que propicia un grado de incertidumbre considerable respecto a la adaptación técnica, implícita en la estrategia didáctica.
- Una actitud de aprensión ante la presencia de obstáculos y dificultades, que genera cierta desconfianza.

A esta fase de imprecisión, unida a la falta de habituación con la actividad transversal, se añaden las limitaciones del proceso y la aplicación, pese a las explicaciones e indicaciones previas del docente. De hecho, se reconoce que la experiencia fue desorientadora al comienzo desencadenando desconcierto:

Al principio tuve momentos de confusión, pues al no haber hecho esa actividad nunca, no sabía muy bien cómo enfrentarme a ella, aunque poco a poco mi imaginación se encargó del resto. Una vez que empezamos, ya no me pareció algo tan complicado, ya que plasmé lo que la música me hizo sentir en cada una de las piezas.

Por lo tanto, con la práctica, se facilita su comprensión y neutralizan las dificultades emergentes en el ejercicio interdisciplinar. El alumnado es consciente de la desorientación inicial del proceso de aprendizaje y de los sentimientos negativos derivados de ella, que posteriormente, son transformados en una visión optimista. Se citan como factores más destacados:

- *Inquietud versus Emoción*: La dificultad en el desarrollo de la experiencia sinestésica conduce al alumnado, de forma común, a manifestar su incapacidad para controlar la acción experimental generando situación de “estrés debido a la rapidez con la que pasábamos de una pieza a otra, que impedía terminar las obras que íbamos realizando”. Este estado de ansiedad percibido por el alumnado se entremezcla, al mismo tiempo, con sentimientos confrontados en la escucha musical: “transmitir lo que sentimos en ese instante al escucharla es emocionante. Escuchar un instrumento como es el violín provoca tranquilidad”. Esta sensación conduce al alumnado a “buscar en su interior el mensaje de cada pieza musical”.

- *Pesimismo versus Optimismo*: Se manifiestan dos razones que motivan estas actitudes: la organización espacio-temporal requerida por la música para su consiguiente traslación visual y, la adaptación y correcta elección de las técnicas frente al procedimiento musical. Manifiestan estas disposiciones emocionales con reflexiones como:

A la hora de la puesta en práctica consideramos que las primeras piezas fueron demasiado rápidas y nuestra organización se vio frustrada por no poder llevar a cabo los cambios pertinentes, esta premura conllevó a que nuestras obras resultantes fueran inacabadas, oscuras o con trazos más inexactos por la sensación de rapidez y frustración y los pensamientos negativos que, en cierta medida, inundaron nuestras cabezas. [...] No obstante, cuando por fin conseguimos habituarnos a la situación [...], aislándonos de cualquier otro factor interno que pudiera sacarnos de ese estado, logramos sacar a la luz esas composiciones que, aunque abstractas, dictan un poco de cada uno de nosotros.

Por otro lado, el alumnado coincide en considerar la experiencia vivida positivamente, mostrando interés en la orientación de la misma y logrando que, de manera generalizada, las “creaciones fueran productos de sus sentimientos”.

3.2.2 DIFICULTADES EMERGENTES.

Ante la experiencia estética se relatan los principales problemas surgidos tras su aprendizaje, expresados por el alumnado:

- *Factor tiempo*: Plasmar mediante imágenes visuales, en función de la temporalidad, las diferentes ideas y emociones partiendo de la audición musical directa como vía conductora para alcanzar ese fin constituye, en la mayoría de las veces, una de las dificultades con las que se encuentra el alumnado. Ante la falta de tiempo, expresa la preocupación por cómo reflejar el pensamiento visual.

- *Planificación y coordinación*: Otra de las dificultades percibidas durante el progreso de la práctica sinestésica, reside en la estrategia metodológica y selección de las técnicas procedimentales en función de las piezas musicales, teniendo en cuenta las limitaciones del espacio-tiempo necesarias para su plasmación en el soporte elegido -digital, audiovisual o plástico- mediante un riguroso trabajo de coordinación. La dificultad para aprehender la música se conecta, tam-

bién, con los inconvenientes surgidos en la estructuración del trabajo creativo. No obstante, desde otra perspectiva, cuando el desempeño del alumnado se centra en el método fotográfico, los logros se maximizan, evidenciado con acierto en estas líneas: “resulta gratificante el hecho de percibir las emociones de cada uno de nuestros compañeros. Se ha podido fotografiar el entusiasmo, la frustración, la alegría, la serenidad y el esfuerzo de cada uno de los componentes del grupo transformado en arte”.

3.2.3 LA EXPERIMENTACIÓN EN SINTONÍA CON LOS HALLAZGOS.

Aunque el alumnado percibe este proceso interdisciplinar dificultoso, finaliza con el convencimiento de sentirse capaz de resolver las situaciones técnicas adversas de manera consciente. La sintonización contribuye a la generación de sentimientos satisfactorios, al tomar conciencia de la certeza sobre sus capacidades creativas. Entre los factores concretos de superación se han de distinguir cuatro exponentes mediadores en la evolución de la experiencia transversal:

- *Esfuerzo como eje motivacional*: Los testimonios del alumnado en los que conectan la dificultad inicial con el momento de superación y dominio procedimental como motivación son reiterados.
- *Praxis como vía resolutoria de obstáculos*: Las alusiones a la práctica como elemento para superar las dificultades iniciales es recurrente. Igualmente, indican que la práctica refuerza la habitualidad con la experiencia sinestésica e inciden en su repercusión profesional en la educación, valorándolo como “un gran recurso para fomentar el pensamiento divergente”.
- *Creatividad en el planteamiento estratégico*.

La creatividad y la imaginación son componentes esenciales del proceso. El alumnado pone de manifiesto una valoración negativa en estos conceptos citados, convencidos de su “carencia”. Esta limitación la reconoce, también, al exteriorizar su dificultad en la ejecución técnica. La otra referencia es la ausencia de habilidad para expresarse visualmente. Esta concepción que constituye, para algunos, un conflicto personal se acentúa por la disminución de la autoestima desde el punto de visión artística, repercutiendo indudablemente, en la calidad expresiva de las creaciones. Sin embargo, no dudan en calificar la experiencia de “muy llamativa y enriquecedora, ya que nos hemos podido expresar libremente y emplear diferentes técnicas artísticas, además de tener un apoyo auditivo que nos ayuda a fomentar la creatividad”. Del mismo modo, reconocen que “la experiencia con el músico, ha supuesto la apertura de una nueva vía a la imaginación”.

En el momento que optan en su planteamiento metodológico por la técnica adecuada frente al componente musical, el proceso creativo fluye con naturalidad obteniendo resultados, considerablemente, óptimos.

- *Interrelaciones artísticas*: Ponemos de relieve que el desconocimiento de la experiencia estética, obstaculiza directamente la traslación de los efectos sonoros provocados por las piezas musicales transformados en imágenes visuales. Este hecho provoca dificultades técnicas re-

lacionadas con la imposibilidad para plasmar por medio del pensamiento visual, correspondencias entre sonido y color, ritmo sonoro-visual, tiempo y espacio, y además, la síntesis de las ideas a través de afinidades perceptivas y equivalencias sensoriales. Aun así, se evidencia como hallazgo -en un índice de porcentaje medio-, la capacidad para discernir la asociación de ambos lenguajes artísticos y la “relación transdisciplinar entre música y arte visual” (Molina, 2008), basada en los elementos comunes que les unen estructuralmente reflejando, así, la plasticidad del fenómeno musical. Tal es el caso que se ejemplifica a continuación, donde se vincula el silencio a los matices oscuros y, asimismo, se asocian las fluctuaciones sonoras con el ritmo lineal:

Hay pinceladas de tonalidades un poco más oscuras con respecto a las demás, ya que elegía dicho color cuando el violinista dejaba de tocar y la música dejaba de sonar. [...] En la parte central se observan altibajos (de la pincelada) en la acuarela, y en ellos reflejaba las diferentes elevaciones del sonido.

Cabe destacar la relevancia de la exploración del color en el ejercicio estético, ahondando sobretudo en su conexión con estados emocionales. En la totalidad de los procesos efectuados pretenden que “se vieran influenciados y elegidos por el estado anímico [...] quizás, los (tonos) oscuros y apagados representasen brotes de un mínimo de frustración, pero por el contrario, los cálidos podrían ser considerados como [...] armonía”. Incluso, distinguimos la particular visión musical que conduce al alumnado a “unir todos los colores de una forma degradada y usando los diferentes tonos”, análoga a la “especie de amasijo multicolor” percibida sinestésicamente por Debussy.

Cuando el tempo musical es lento, la evocación sonora se expresa visualmente de forma más abstracta, reflejando el dinamismo rítmico-cromático. Incluso, el alumnado sostiene que ante la escucha melódica comprueba “un sentido de equilibrio”. En casos concretos, alcanza interesantes razonamientos sobre el encuentro entre las dos praxis comunicativas:

La segunda creación [...] mucho más abstracta tiene formas que, [...] son muy fluidas por sus curvas y los colores tienen más degradaciones. Todo eso es porque las melodías eran muy armoniosas y me daban sensaciones de tranquilidad extrema, visualizando en mi pensamiento una espiral o una línea curva sinfín.

[...] he utilizado sobre todo el rojo y [...] el verde que desde siempre asocio a lo que es natural, espontáneo, que es el color complementario del rojo. Pero próximos no parecen “molestarse”, son diferentes y cada uno tiene un sentido propio, aunque, juntos sus efectos son más fuertes, al igual que sucede en dos tipologías artísticas como la música y la pintura, son diferentes y tienen un sentido y una fuerza propia, sin embargo, las dos juntas se complementan y amplifican sus efectos sobre quien observa y/o escucha.

4. CONCLUSIÓN.

La experimentación plurisensorial que ofrece la activación del pensamiento visual ante la percepción sonora musical in situ representa la vía mediante la cual se habría trascendido el muro virtual que separa ambos universos estéticos. De este modo, la música, “la más inmaterial de las artes” (Kandinsky, 1973) ha traspasado la imaginaria frontera de la esfera visual y plástica, configurándose ella misma, visualmente.

En la búsqueda de un denominador común entre ambas praxis se constata que esta asociación de lenguajes viene a ser una concomitancia “transdisciplinar”, basada en la interrelación entre “pares de elementos constitutivos y/o de parámetros análogos” (Cristiá, 2012). Así, en esta correspondencia artística, el alumnado refleja tanto la plasticidad del fenómeno musical, como la asociación del color y altura del sonido, color y timbre, y forma gráfica y tipo de sonoridad. En este proceso sinestésico, cabe destacar la relevancia de la exploración del color por medio de afinidades perceptivas y equivalencias sensoriales de las dos disciplinas artísticas.

La confluencia entre la configuración estructural de los elementos visuales y el paradigma de las relaciones musicales, se revela a través de visiones intuitivas que se estimulan dentro del campo de la subjetividad o la denominada “necesidad interior”.

En síntesis, se evidencia la trascendencia y el alcance de la realización de acciones interdisciplinarias docentes en el dominio artístico dentro del contexto universitario. En este ejercicio, el desempeño del alumnado no como simple espectador pasivo sino como verdadero protagonista de la experiencia estética manifiesta, pues, la necesidad inherente del arte en el ser humano.

Por otro lado, no menos importante es la consideración de que las experiencias y aprendizajes obtenidos por el alumnado en el desarrollo del proceso constituyen un bagaje que, sin duda, tendrá una significativa repercusión en su futura profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA.

Arnaldo, J. et. al. (2003). *Analogías Musicales: Kandinsky y sus contemporáneos*. Madrid: Fundación Caja Madrid-Museo Colección Thyssen-Bornemisza.

Ariza, J. (2008). *Imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Barce, R. (2009). “Entre plástica y música (1964)”, en Hernández, J. & Martín, E. (eds.). *Las palabras de la música: escritos de Ramón Barce*. Madrid: Ediciones del ICCMU, pp. 153-158.

Cristiá, C. (2012). “Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino”. *TRANS-Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review* 16 [Fecha de consulta: 26/03/2017].

- Debussy, C. (1987). *El Sr. Corchea y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Calle, R. (2007). "Sobre las relaciones entre música y pintura", en *Aisthesis*, nº 42. Chile: Instituto de Estética. Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 87-97.
- Eggelhöfer F. & Keller M. (2013). "Teoría de la configuración pictórica", en *Paul Klee. Maestro de la Bauhaus*. Madrid: Fundación Juan March, pp. 49-123.
- Gal, H. (1983). *El mundo del músico. Cartas de grandes compositores*. México: Siglo XXI.
- Gauguin, P. [Denvir, B. (sel.)] (1994). *Paul Gauguin. La búsqueda del paraíso. Cartas de Bretaña y de los Mares del Sur*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hahl-Koch, J. (1987). "Kandinsky y Schönberg. Sobre los documentos de una Amistad entre artistas", en *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 187-179.
- Henry, M. (2008). *Ver lo invisible. Acerca de Kandinsky*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Jenny, P. (2013). *La mirada creativa*. Barcelona: Gustavo Gili, SL.
- Kagan, A. (1993). "La evolución de Klee", en *Paul Klee. Colección del Guggenheim Museum*. Madrid: Banco Bilbao Vizcaya, pp. 25-50.
- Kandinsky, W. (1973). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral Editores.
- Kandinsky, W. (1955). *Rückblicke*. Baden-Baden: Woldemar Klein Verlag.
- Klee, P. (1987). *Diarios, 1898-1918. Paul Klee*. Madrid: Alianza Editorial.
- Llorens, T. et. al. (2013). *Analogías Musicales: Kandinsky y sus contemporáneos*. Madrid: Fundación Caja Madrid-Museo Colección Thyssen-Bornemisza.
- Molina M. (2008). "El Arte Sonoro", en *ITAMAR. Revista de Investigación Musical: territorios para el Arte*. Valencia: PUB & Rivera Ed.

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DEL FLAMENCO EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE MÚSICA

Rosa M^a Perales Molada
Centro Universitario "Sagrada Familia" de Úbeda.
Universidad de Jaén
rperales@fundacionsafa.es
rperales@ujaen.es

Mercedes Castillo Ferreira
Universidad de Jaén
mcasti@ujaen.es

1. ANTECEDENTES

1.1 EL PATRIMONIO CULTURAL Y EL ÁREA DE MÚSICA

Los cambios demográficos que los países de Occidente han experimentado en los últimos años han dado lugar a una heterogeneidad cultural en la sociedad, la cual se refleja notablemente en las aulas. Por otra parte, la UNESCO¹, en la *Convención para la Salvaguardia el Patrimonio Cultural e Inmaterial* (París, 17 de octubre de 2003) reconoce la importancia que reviste este patrimonio y la necesidad de salvaguardarlo al formar parte de la diversidad cultural inherente al estilo humano. Según la UNESCO, el Patrimonio Cultural no se refiere únicamente a monumentos y a objetos, sino que comprende también tradiciones y expresiones vivas que han sido heredadas de nuestros antepasados y transmitidas de generación en generación. La música y en particular, la popular y tradicional forma parte de la identidad cultural de los pueblos y de las prácticas artísticas valoradas como patrimonio cultural y artístico de regiones y países. En este sentido, es fundamental que el alumnado perciba que la historia del arte en general y de la música en particular es básica para conocer el contexto cultural en el que nacieron y se desarrollaron sus antepasados.

Es por ello que hoy en día, en una sociedad multicultural en la que vivimos, la música puede ser elemento de unión y comunicación entre culturas provenientes de todo el mundo, integrando y fusionando, de esta manera, la diversidad cultural del alumnado.

1.2 EL FLAMENCO COMO PATRIMONIO CULTURAL, ORAL E INMATERIAL DE LA HUMANIDAD Y DENTRO DEL CONTEXTO ANDALUZ

Durante los años 80', el flamenco comienza a dejar de ser una manifestación cultural de minorías y denostada por gran parte de la sociedad, para expandirse por sectores más amplios de la geografía andaluza y española. En esta época, la idea de incluir el flamenco en las aulas empieza a ser un tema recurrente y preocupante para algunos profesionales de la educación en Andalucía.

Sin embargo, presuponer que el flamenco forma parte del contexto en el que nace y crece el alumno, evidencia el fondo idealista de este tipo de discurso pedagógico. El flamenco no siempre -y cada vez con menor frecuencia- forma parte del entorno cultural y familiar más próximo del alumnado. En relación con este asunto, Salazar (2010) llevó a cabo un estudio sobre el conocimiento acerca flamenco que tenían sus alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un instituto público de la provincia de Sevilla y llegó a la conclusión de que el alumnado reconoce muy pocas características del mismo. Este hecho resulta altamente llamativo, ya que empieza a ser recogido por la prensa. Muestra de ello es la noticia aparecida en el periódico ABC Sevilla del 29 de septiembre del 2015, que se hace eco de cómo la editorial SM reduce el flamenco a artistas como David Bisbal, Joaquín Sabina, Merche o José el Francés.

1 <http://www.unesco.org/>

En los años 90', diversos autores (López, 1996; Parra y Sedeño, 2000; Muñoz, 2002; Alonso, 2003) se atrevieron a apostar por la formación del profesorado y el flamenco. Ya entonces, se consideraba fundamental la puesta en marcha de un Proyecto de Información y Formación dirigido a los docentes sobre el tratamiento del flamenco en el aula y la necesidad de una propuesta curricular que les permitiera tener un referente. Además, todos los autores analizados apuestan firmemente por su obligatoriedad e integración en el currículo escolar debido al carácter interdisciplinar de la música flamenca y sus ventajas técnico-didáctico-musicales.

A pesar de todo, aunque suele ser habitual que se programen y desarrollen actividades a partir del flamenco en distintos niveles educativos, en la mayoría de las ocasiones, este hecho se produce de forma puntual, aislada e inconexa, como parte de la celebración de unas jornadas o día especial en la escuela (día de Andalucía, Navidad, fiesta fin de curso).

Posteriormente, la Declaración del flamenco como Patrimonio Cultural, Oral e Inmaterial de la Humanidad en el año 2010 por la UNESCO supuso un importante avance en el reconocimiento de los valores culturales y educativos del flamenco. Aunque el flamenco se ha incluido de forma progresiva como contenido en el desarrollo del currículo oficial de Educación Primaria, tanto de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), como de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no es hasta la Declaración del mismo como Patrimonio de la Humanidad, cuando el presidente de la Junta de Andalucía, José Antonio Griñán, se compromete con la comunidad educativa andaluza con incluir el flamenco como contenido "obligatorio" en el currículo oficial. Para este fin, se aprobó en 2012 el Proyecto de Orden y en 2014 la Orden por la que se establecieron medidas para la inclusión del flamenco en el Sistema educativo andaluz².

1.3 EL FLAMENCO EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE MÚSICA

Un elemento importante para descubrir el sentido y la necesidad de incluir en flamenco en las aulas es indagar sobre el tratamiento que se hace del mismo en los libros de texto del área de Música en la Educación Primaria de editoriales privadas que se utilizan en la escuela. Para acometer este estudio, se ha decidido analizar estos textos por ser importantes herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso y aceptación del libro de texto en las aulas de Educación Primaria es un hecho que viene avalado por las elevadas cifras de facturación de ejemplares vendidos: según la Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELÉ)³, la edición de los libros de texto no universitarios supone la quinta parte de la facturación total del sector del libro en España (García y Arredondo, 2006).

2 A pesar de que, al menos en Educación Primaria, ya aparecía desarrollado como contenido desde la entrada en vigor de la LOGSE.

3 ANELÉ es una asociación de ámbito estatal que cuenta entre sus asociados con las principales editoriales de libros de texto y materiales curriculares para su uso en los centros docentes no universitarios de España.

Así pues, esta investigación, principalmente, pretende configurarse como un intento de colaborar en la evaluación de la inclusión del flamenco en el Sistema educativo y de mostrar el papel que puede desempeñar la preservación y difusión de la cultura autóctona de un país y una región pluriculturales.

2. LOS OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal que se plantea en este trabajo de investigación es el siguiente:

- Realizar un estudio cualitativo y cuantitativo de la presencia de la música flamenca en los libros de texto del área de Música para la Educación Primaria. Como objetivos secundarios y más específicamente, se pretende:
 - Cuantificar el número de conceptos, definiciones y características relacionadas con el flamenco.
 - Conocer y evaluar la presencia de fotografías y/o ilustraciones sobre flamenco.
 - Registrar los posibles exponentes del flamenco incluidos en los libros de texto relacionados con el cante, toque y baile.
 - Analizar el contenido relacionado con el origen e historia del flamenco.
 - Valorar las actividades didácticas que hacen referencia a contenidos de flamenco.

3. METODOLOGÍA

Para ejecutar este estudio, se han utilizado dos fases en la investigación con procedimientos y orientaciones diferentes, pero que aportan una visión complementaria. Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal, el cual utiliza a su vez instrumentos de control cuantitativos y cualitativos; por tanto, esta doble vertiente metodológica (cuantitativa-metodología o empírico analítica, y cualitativa-metodología o interpretativo-humanista) hace de esta una investigación mixta.

3.1 PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para acometer este estudio, es necesario tener en cuenta cómo, según Martínez Bonafé (2002), “el mercado de los libros de texto no universitario está centrado en grandes y pocos grupos empresariales localizados principalmente en Madrid y Cataluña” (p.93). El interés de estas grandes empresas editoriales por desarrollar libros de texto como productos estándar supone una de las razones por las que resulta complicada su adaptación curricular a las diferentes Comunidades Autónomas.

3.1.1 ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Definidos los objetivos de esta investigación, el análisis cuantitativo se ha realizado respondiendo sistemáticamente a veinticuatro ítems por cada uno de los libros de texto analizados

y una serie de variables utilizadas. A su vez, cada variable se clasificó en cinco bloques que hacían referencia a diferentes aspectos a considerar sobre el tratamiento de la música flamenca en estos libros de texto. Las variables de estudio son las siguientes:

Nº de unidades didácticas		Nº de U.D. donde no se trata el flamenco			
Fecha Ed.		Existencia de la Edición Andaluza			
CATEGORÍAS		UNIDAD 1		UNIDAD 2	
ÍTEMS OBSERVABLES		Nº	COMENTARIO	Nº	COMENTARIO
Veces que aparece la palabra flamenco VF					
Conceptos, definiciones y características relacionadas con el flamenco	Palos y cantes flamencos. PCF				
	Letra, Literatura y métrica LLM				
	Instrumentos musicales IM1				
	Pasos de baile B				
	Vestuario V				
	Otros O				
Fotografías y/o ilustraciones sobre flamenco	Intérpretes: cante, baile y toque FII				
	Instrumentos musicales FIM				
	Históricas: Origen y evolución FIH				
	Vestuario típico FIV				
	Otros FIO				
Principales exponentes del arte flamenco en cante, toque y baile	Cante EXC				
	Toque EXT				
	Baile EXB				
	Otros EXO				
Origen e historia del flamenco Nº de actividades didácticas ADOH Mención de los instrumentos que se utilizaron y utilizan en el flamenco. IHO	Nº de audiciones AOH				

Actividades didácticas sobre contenidos flamenco		Bloque Audiopercepción ADA				
	Act didáctico de	Bloque Formación vocal ADFV				
	Expresión Instrumental ADEI					
	Expresión del movimiento. ADEM					
	Ritmo. Análisis sensible o Lenguaje musical. ADLM					
	EDITORIAL Y					
	CURSO					
NOTAS						

Tabla 1. Instrumento utilizado en el análisis de los libros de texto. Fuente: elaboración propia.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0 por medio de la extracción de los mismos para su posterior comparación. Paralelamente, se realizó un análisis cualitativo, teniendo en cuenta para ello otra serie de cuestiones como la calidad de los textos, la adecuación de éstos al tema, el tipo de alumnado y la calidad y valor didáctico de las actividades y juegos musicales. Además, se examinó si las propuestas didácticas fueron realizadas desde la perspectiva de los bloques de contenidos de la Educación Musical y si la cantidad de ocasiones que aparece en cada libro la palabra “flamenco” es directamente proporcional a la calidad del tratamiento que se realiza del mismo tanto como recurso didáctico, como contenido.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Según Bisquerra (2004), aunque en la práctica no se analizan todos los sujetos de la población, sino que se selecciona una muestra de la misma, la población se define como el conjunto de los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. Por tanto, la muestra se interpreta como un subconjunto de la población sobre la que se realiza el estudio, se observa y se recogen los datos.

El ámbito de aplicación de este estudio ha sido, principalmente, la Comunidad Autónoma Andaluza ya que la población analizada está compuesta, en su mayoría, por las ediciones andaluzas de los proyectos editoriales analizados.

Para la búsqueda y selección de los libros de texto, se partió del listado de materiales que recoge el Registro de Libros que recoge la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía al que se puede acceder a través de la página web de la Consejería⁴. Entre las editoriales inscritas en el registro se encuentran: Algaida, Anaya, Bruño, Edelvives, Ediciones Octaedro, Editorial Marfil, Editorial Teide, Everest, Galinova, Guadiel-Edebé, Magisterio Casals, Oxford University Press, Pearson Education, Real Musical, San Pablo, Santillana-Grazalema, S.M. y Vicens-Vives.

Para la selección de las editoriales se partió de las de mayor comercialización en la Comunidad Autónoma andaluza y se consideró incluir los materiales de la editorial Galinova, de escasa distribución en Andalucía, pero que contiene una amplia propuesta de actividades y contenidos relacionados no sólo con la cultura andaluza, sino también con el flamenco.

De estas dieciocho propuestas, finalmente, fueron once las editoriales seleccionadas, por lo que consideramos que se pudo contar con una muestra lo suficientemente representativa como para diagnosticar, a través del análisis documental de los textos, la presencia del flamenco y calidad de la misma en el Sistema educativo andaluz. Entre estas editoriales analizadas se encuentran desde las más grandes, entendiéndose por grande el tamaño empresarial y no la calidad de sus materiales, hasta editoriales más modestas. Estos proyectos editoriales son: Anaya, Santillana, SM, Octaedro, Galinova, Teide, Everest, Casals, Guadiel y Bruño.

Por otro lado, de las once editoriales consultadas, Anaya, Galinova, Guadiel, Santillana y SM corresponden a una edición andaluza mientras que Casals, Everest, Octaedro y Teide editan un único libro para toda España. De la totalidad de las empresas editoriales hay que diferenciar entre las propiamente andaluzas como Guadiel y Octaedro de las restantes. Guadiel es la edición andaluza del grupo Edebé con sede en Sevilla, por lo contrario Octaedro, aunque se edita en Barcelona es una editorial andaluza (Mágina, nombre de una sierra de la provincia de Jaén).

Consideramos relevante señalar que algunas editoriales ofrecen varios proyectos, incluso diversos materiales para un mismo curso. En este caso, se ha seleccionado uno de los proyectos para ser analizados. Por otra parte, algunas editoriales vienen acompañadas por guías docentes y otras, tan solo por el material del alumno; por esta razón, ya que el material del alumno se configura como un punto en común entre todas las editoriales, se ha optado por realizar este estudio tomando como muestra los materiales del alumno de las editoriales seleccionadas.

4 www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/reglibros

Resultados

Todas las variables se estudiaron según tres perspectivas: la editorial, el curso y el ciclo.

	CICLO			
	1º	2º	3º	Total
VF	3	25	86	114
PCF	6	23	50	79
LLM	4	14	23	41
IM1	0	2	15	17
B	0	4	3	7
V	0	1	1	2
O1	0	5	13	18
FII	4	8	42	54
FIM	0	5	13	18
FIH	0	0	1	1
FIV	6	3	3	12
FIO	0	0	2	2
EXC	0	0	18	18
EXT	0	0	25	25
EXB	0	1	0	1
EXO	0	0	1	1
AOH	0	0	3	3
ADOH	0	5	10	15
IHO	0	0	5	5
ADA	3	19	47	69
ADFV	4	20	10	34
ADEI	2	7	13	22
ADEM	1	4	3	8
ADLM	2	12	17	31

Tabla 2. Tabla de variables según los ciclos. Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis de los datos, se puede apreciar que, en gran parte de las editoriales estudiadas, el flamenco se trata sólo en el tercer ciclo de primaria, o en todo caso, al final del segundo ciclo. Es posible que este hecho se produzca porque las editoriales hayan considerado que los contenidos del flamenco son demasiado complicados para tratarlos en los dos primeros ciclos de primaria. Sin embargo, en nuestra opinión, la percepción auditiva, visual y corporal de las formas de expresión que utiliza el flamenco, al igual que gran parte de los estilos y géneros musicales, puede favorecer el trabajo en el ámbito de lo sensorial-motriz y concebirse como

medio para la expresión de sentimientos, sensaciones y vivencias de ideas. En definitiva, para acercar a los niños a la música no debe existir una edad de inicio; por esta razón, la escuela debe constituir un foco de interés y sensibilidad colectiva en relación con el hecho artístico y con sus diversas manifestaciones, incluido el flamenco.

	CURSO						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
V	1	2	13	12	21	65	114
P	1	5	11	12	18	32	79
LL	1	3	10	4	11	12	41
IM	0	0	1	1	7	8	17
B	0	0	2	2	2	1	7
V	0	0	1	0	1	0	2
O	0	0	4	1	9	4	18
FII	1	3	5	3	18	24	54
FI	0	0	2	3	7	6	18
FI	0	0	0	0	0	1	1
FI	0	6	2	1	1	2	12
FI	0	0	0	0	2	0	2
E	0	0	0	0	3	15	18
E	0	0	0	0	14	11	25
E	0	0	0	1	0	0	1
E	0	0	0	0	0	1	1
A	0	0	0	0	3	0	3
A	0	0	4	1	5	5	15
IH	0	0	5	0	0	0	5
A	0	3	12	7	25	22	69
A	1	3	15	5	6	4	34
A	0	2	5	2	10	3	22
A	1	0	3	1	3	0	8
A	1	1	11	1	9	8	31

Tabla 3. Tabla de variables según las editoriales. Fuente: elaboración propia.

A pesar de la poca presencia del flamenco en los libros de texto, se puede observar que, de las once editoriales analizadas, la más destaca es Galinova. Además, Galinova es la máxima exponente en cuanto a número de actividades didácticas y no se limita, como ocurre en la mayoría

de los casos, a plantear textos expositivos y por tanto, contenidos conceptuales sin ningún tipo de apoyo didáctico.

	EDITORIALES								
	ANAYA	SANTI-LLANA	SM	GALINOVA	EVEREST	CASALS	GUADIEL	EDELVIVES	Total
VF	12	7	8	85	2	0	0	0	114
PCF	13	2	2	56	4	2	0	0	79
LLM	7	0	0	33	0	1	0	0	41
IM1	2	1	5	9	0	0	0	0	17
B	3	0	0	3	0	1	0	0	7
V	1	0	0	1	0	0	0	0	2
O1	2	0	0	16	0	0	0	0	18
FII	12	3	1	36	0	1	1	0	54
FIM	1	3	5	9	0	0	0	0	18
FIH	0	0	0	1	0	0	0	0	1
FIV	3	1	0	6	1	1	0	0	12
FIO	0	0	0	2	0	0	0	0	2
EXC	4	0	0	14	0	0	0	0	18
EXT	3	0	0	22	0	0	0	0	25
EXB	0	1	0	0	0	0	0	0	1
EXO	1	0	0	0	0	0	0	0	1
AOH	0	0	1	0	0	2	0	0	3
ADOH	2	1	1	10	0	1	0	0	15
IHO	0	0	0	5	0	0	0	0	5
ADA	0	7	3	51	4	2	1	1	69
ADFV	0	0	0	33	0	1	0	0	34
ADEI	0	3	1	15	0	1	1	1	22
ADEM	0	1	0	6	0	1	0	0	8
ADLM	6	0	1	23	0	1	0	0	31

Tabla 4. Tabla de variables según las editoriales. Fuente: elaboración propia.

Resulta muy significativo el hecho de que la editorial que más incluye en su propuesta el flamenco no sea andaluza ni con sede en Andalucía: este es el caso de Galinova, editorial gallega. Otras editoriales no tienen en cuenta las concreciones curriculares de cada Comunidad Autónoma y editan un único texto para toda España. Además, en ocasiones, aunque una editorial sea andaluza con sede en Andalucía, su tratamiento del flamenco es prácticamente nulo y supone, en todo caso, un apoyo auditivo o un recurso para ejemplificar conceptos que nada tienen que ver con el flamenco.

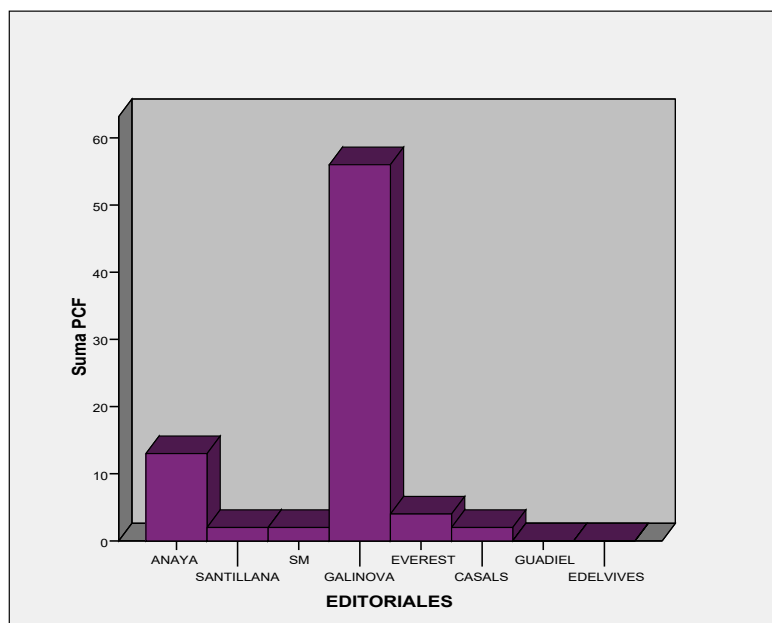


Gráfico 1. Variable PCF: Número de veces que aparece algo sobre palos y cantes flamencos.
Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se puede observar cómo la visión del flamenco es más bien folklórica y festera y no se suele presentar como un arte universal con valor didáctico y musical y de proyección internacional. En general, las distintas editoriales analizadas no incorporan recursos que favorezcan la aproximación del flamenco al contexto sociocultural y educativo de los niños de Educación Primaria. Por tanto, el problema principal para que el flamenco se integre, sin forzar en la escuela es que, sacado de contexto, puede ser tratado de forma distorsionada y dispersa, e interpretado como un superviviente de la cultura de nuestros antepasados supuestamente, cercana a nuestro alumnado. Incluso en algunos ejemplos descritos anteriormente, se llega a reducir el flamenco a una fotografía o ilustración con traje de sevillana, sombrero cordobés, una guitarra o un tablao flamenco. Así pues, no se puede confiar en que el flamenco forme parte del entorno cultural, familiar y social del niño actual; por esta razón, la escuela y su disposición a aproximar al alumnado a un primer contacto con el flamenco será decisivo para que éste esté motivado para, al menos apreciarlo como un valor cultural y artístico de gran relevancia.

Asimismo, las pocas actividades propuestas sobre flamenco están dirigidas fundamentalmente, al aprendizaje de la lectoescritura musical y se plantean de forma inconexa y totalmente descontextualizada.

4. CONCLUSIONES

Como valoración general, nos encontramos en disposición de afirmar que el flamenco no aparece de forma significativa en los libros de texto de Música para la Educación Primaria.

Además, la insistencia de la Administración Educativa Andaluza de atribuirse el flamenco como algo propio y exclusivo sin tener en cuenta el carácter globalizado y multicultural que ha adquirido, no resulta coherente con el tratamiento y la falta de presencia del mismo en los libros de texto del área de música para la Educación Primaria. La intención de la inclusión del flamenco en el aula debiera ser el configurarlo como un medio de expresión desde una visión multicultural y globalizada del mundo y no desde una visión regionalista e identitaria. Por esta razón, desde nuestro punto de vista, el flamenco tendría que aparecer reflejado en los libros de texto en la misma proporción y con similar enfoque didáctico que el resto de los estilos y géneros musicales que aparezcan en el índice de los contenidos de los libros de texto.

Por tanto, tras este estudio, se puede comprobar que existe una contradicción entre el planteamiento sobre flamenco y cultura andaluza que realizan la LOGSE, LOE y la LOMCE y el tratamiento tan somero que plasman los libros de texto del área de Música para la Educación Primaria sobre los mismos.

Con la implantación de la LOMCE, es la primera vez que, de una manera tan explícita, el Sistema educativo andaluz contempla el tratamiento del flamenco como contenido en la Enseñanza Obligatoria y a través de la mayoría de las áreas de conocimiento⁵. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, si el acercamiento del flamenco se limita exclusivamente a la Comunidad Autónoma andaluza, se estará contribuyendo a incentivar la visión regionalista y arcaica del flamenco que aún perdura en otras regiones de España, cuando en realidad estamos ante un estilo musical universal admirado y estudiado en todo el mundo.

Para concretar y resumiendo, podemos comprobar a través de los resultados que la presencia del flamenco en los libros de texto del área Música para la Educación Primaria en Andalucía no es significativa, suponiendo, en todo caso, una aparición esporádica. Sin embargo, la mínima presencia de la temática del flamenco en los libros de texto no está determinada por la escasa referencia que se hace de este contenido en la legislación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso González, C. (2003). *El patrimonio musical español*. Madrid: Fundación Juan March.

Recuperado de <http://www.march.es/musica/>

Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003). *Convención para la Salvaguardia el Patrimonio Cultural e Inmaterial*. Recuperado de <http://www.unesco.org/>. (2010). *Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de <http://www.unesco.org/>

Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

5 Tan dispares como Lengua Extranjera (Inglés) y Cultura y práctica digital.

Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology: Qualitative Research Methods Series 36*. California, United States of America: Sage University Paper.

Cruces Marín, M. C. (2009). *Implicaciones de la Educación Musical para el desarrollo de la creatividad en Educación Infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.

García Gallardo, F.J. y Arredondo Pérez, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de Educación Primaria*. Centro de Estudios Andaluces: Consejería de la Presidencia.

García Reyes, A. (2011). *La UNESCO advierte que la declaración del flamenco se perderá si la Junta no cumple*. Sevilla: ABC Cultura. Recuperado de <http://www.abcdesevilla.es/20111116/cultura-musica/sevi-unesco-advierde-declaracion-flamenco-201111160132.html>

González Monfort (2008), N. La investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de investigación*, nº 7, pp. 23-36.

Griñán Martínez, J.A. (2011). *Declaración institucional del presidente de la Junta de Andalucía sobre el reconocimiento del flamenco como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad*. Discurso del 16/11/2010. Portal de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/presidenta/discursos/detalle/050541.html>.

Hijano del Río, M. (2000 a). *La cultura andaluza en la escuela: cultura y política educativa*. Málaga: Sarriá.

López Castro, M. (2000). El flamenco y los valores. *Revista Andalucía Educativa: flamenco en el aula. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*, nº 19, pp. 27-29.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Muñoz Muñoz, J.R. (2002). Orientaciones didácticas para el tratamiento del flamenco en el aula. En *Revista Andalucía Educativa: el flamenco en el aula. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*, nº 19, pp. 3-6.

Parra Ortiz, G. y Sedeño Ferre, A. (2000). El rincón del flamenco. *Revista Andalucía educativa: flamenco en el aula. Consejería de educación y ciencia de la junta de Andalucía*, nº 19. pp. 21- 24.

Sabariago Puig, M., y Bisquerra Alzina, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.

Salazar Miranda, M. (2010). *Propuestas didácticas del flamenco en Educación Musical en la ESO*. Edición personal.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE 4-5-2006).

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOE 20-3-2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10-12-2013).

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria (BOJA 30-08-2007).

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 27-03-2015).

Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del flamenco en el Sistema educativo andaluz (BOJA 28-05-2014).

Real decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria (BOE 13-9-1991).

Registro de Libros de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía.

Recuperado de www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/reglibros.

LAS POSIBILIDADES DE UNA HISTORIA DEL ARTE

Carlos Bondía López
Universidad de Valencia

PREÁMBULO.

El siglo XX está marcado por un cambio radical no solo en los mismos planteamientos artísticos, sino en los propios paradigmas del pensamiento. Es evidente la mutación tanto del contenido como del continente del arte y de la cultura. La evolución del conocimiento siempre ha sido lineal y ascendente hasta la llegada de las vanguardias artísticas que se encargaron de destrozor impunemente todos los pilares en los que la Academia, como símbolo de modernidad, se había basado durante siglos para promulgar sus postulados. A partir de entonces el arte trabaja con los pedazos fragmentados llegando así al pensamiento posmoderno. En él lo que rige no es una verdad absoluta sino más bien la inexistencia de verdad o mentira, por lo tanto se trabaja con cantidad de propuestas para cada momento concreto sin mayor trascendencia que el mismo instante. De las corrientes de vanguardia y de pensamiento de principios y mediados de siglo que hacían apología al cambio para una sociedad “mejor” o por lo menos más igualitaria y justa llegamos a la individualidad donde cada cual se rige por su propia experiencia y escala de valores. El paradigma de los mil paradigmas, donde todo es posible y no hay más limitaciones que las que uno mismo se pone.

Hay que tener en cuenta que las producciones artísticas han ido en aumento en las últimas décadas y que jamás habíamos tenido un mercado de arte como el actual. Además el sistema del arte ha ido superando trabas y socavones, interrelacionando sus marcos disciplinares y creando un estado de diversidad y heterogeneidad que jamás antes se había visto. Por otro lado, la enseñanza del arte no puede abarcar tanto, a cada instante se avanza, y se ve desbordada ante su capacidad para conocer, valorar y transmitir, generando que el público se sienta alejado y desamparado ante todas las nuevas propuestas y teorías artísticas que si no puede llegar a analizar mucho menos a comprender. Tenemos que hacer mucho más accesible el arte a la sociedad en un momento en el que la accesibilidad es tan cómoda que puedes tener acceso directo a mucha información sin levantarte de la cama, lo cual genera cierta pereza.



Nuestro propósito es realizar una propuesta de exposición con la intención de hacerla completamente accesible a la sociedad. El tema del que tratará será el de la abstracción y para ello hemos aprovechado nuestras prácticas en el departamento de didáctica en el IVAM que muy amablemente nos ha dado acceso a la información de su colección y nos ha prestado los planos de la Galería 1 para presentarlos como lugar de la muestra.

Esta exposición celebra la gran variedad de tipos de expresionismo abstracto que se han dado a gran escala. Compararemos el arte entendido como expresionismo abstracto americano, el informalismo europeo, el informalismo español y el informalismo valenciano. La intención de la muestra no es tan solo hacerla accesible, también busca romper con estigmas creados por la historiografía artística que en gran medida sigue siendo elitista. En ese sentido nos complace presentar la obra de un artista poco conocido en el mundo del arte aunque respetado y admirado por los suyos, con la intención de conferirle a la muestra horizontalidad. Si hasta hace bien poco eran siempre los “genios artistas” los que tenían un protagonismo exacerbado en las



muestras artísticas, aquí hemos hecho el esfuerzo de colocarlos todos al mismo nivel, siempre respetando su obra y labor.

PROPUESTA EXPOSITIVA.

Como ya hemos comentado la exposición versará sobre la abstracción y los diferentes tipos que las diferentes metodologías del arte han dado a conocer. Tendrá lugar en la Galería 1 donde dividiremos la muestra en 4 salas diferentes:

Sala 1: Expresionismo abstracto, vs. Informalismo Europeo.			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Kline, Franz.	Untitled (Sin título), 1948. Tinta china sobre papel. 45.7 x 53.3 cm.	IVAM	
Kline, Franz.	Untitled (Sin título), 1958. Tinta china sobre papel. 45.7 x 53.3 cm.	IVAM	
Vicente, Esteban.	Número 8, 1961. Óleo sobre lienzo 122 x 152 cm.	IVAM	

Sala 1: Expresionismo abstracto, vs. Informalismo Europeo.

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Soulages, Pierre.	Peinture sur papier 1949. 17, 1949. Nogalina sobre papel entelado.	IVAM	
Rainer, Arnulf.	Kopfputz/ Autorretrato, 1970-74. Óleo sobre gelatina de plata sobre papel, pegado sobre madera. 122. 3 x 87 cm.	IVAM	

Tras la Segunda Guerra Mundial, a ambos lado del atlántico, se optó artísticamente hablando, por una nueva tendencia abstracta, ya iniciada a principios de los años 40. Su denominación es variada, siempre atada al contexto geográfico. Informalismo, arte informal o abstracción informal era llamado en España; Action Painting, en EE.UU, Art autre, en Francia hasta llegar a la denominación de Expresionismo Abstracto, que es la que encauzó más zonas geográficas y entendemos con esta etiqueta a la mayor parte del arte realizado en Europa después de la II Guerra Mundial.

No hay que confundirla con el expresionismo alemán, o la primera tentativa abstracta de artistas como Kandinsky, Braque, Picasso, Malevich o Mondrian que se propició antes de la guerra. Todas estas primeras vanguardias, reflejaban la situación y los cambios que se estaban produciendo en la sociedad; la búsqueda continua de nuevas capacidades creadoras del hombre desembocan en el reduccionismo al color por parte de los fovistas, el dinamismo mecánico de los futuristas, la distorsión, el color y la perspectiva por parte de los expresionistas, la imaginación y el sueño de los surrealistas, la reducción geométrica del cubismo y la supremacía del color ante la línea, con su justificación teórica del neoplasticismo. Este nuevo arte de vanguardia, se caracterizó por conseguir el máximo rigor, desde la libertad expresiva, alejándose a conciencia de los valores tradicionales académicos. En ese sentido, destacan grupos como *Stijl* o *Bauhaus*,

que buscaron la pérdida de la forma como valor anti-tradicional o antiacadémico, orientando sus objetivos hacia proyectos más globalizados buscando un cambio social a través del arte.

Sin embargo, la plástica informalista o el segundo expresionismo post-bélico no tuvo en cuenta al mundo como referencia de su arte, sino que, se centró en representar un modelo ausente de formas, denominado caótico, por diversos autores. La rapidez con la que esta nueva corriente alcanzó un importante cariz fue debido al agotamiento de los modelos constructivistas, usados por la primera vanguardia, y la necesidad de expresar vital y emotivamente a través de mecanismos irracionales, la desconfianza del humanismo y el pesar o la decadencia de un alma humana, como individuo. Este segundo expresionismo abstracto surgió en 1940 en Estados Unidos. En cualquier libro de Vanguardias, se exhibe a Kandinsky, a su obra ausente de figuras, y la influencia del surrealismo por mostrar el funcionamiento del pensamiento, como los orígenes de esta nueva plástica. Sin embargo hay quien afirma del origen de este nuevo arte en EE.UU. y su posterior expansión a Europa. Bien, ambas afirmaciones son correctas e incorrectas a su vez, de hecho más de términos correctos e incorrectos el problema sería que están completamente incompletas.

En Estados Unidos a partir de 1945 y más particularmente en Nueva York, se desarrolló una nueva corriente pictórica llamada expresionismo abstracto. Sin embargo, poco tiempo después, se empezaron a usar términos como *Action Painting*, o *New American Painting*, para evitar la confusión con los primeros expresionistas alemanes de principios de siglo. Siguiendo lo dicho podemos afirmar que su origen está en Nueva York, pero en realidad este movimiento surgió a partir de sólidas bases teóricas y formales de origen europeo. Por un lado, las tendencias del arte moderno difundidas en las exposiciones del Armory Show de artistas que residían en el país como Duchamp o Hofmann, cuya influencia fue muy importante para la posterior formación del Grupo de Artistas Abstractos Americanos. Por otro, las propuestas de artistas y teóricos europeos que durante la contienda tuvieron que abandonar sus países y exiliarse. Esta fue la razón por la que se propició antes en Estados Unidos, pero el origen de este arte sigue siendo europeo pues los norteamericanos lo que hicieron, y muy bien, fue seguir los planteamientos expositivos que la teoría europea dictaminaba, llevándolos a la práctica. Por lo tanto, aunque su teoría era la misma que la nuestra, su praxis estaba muy adelantada pues aquí en la Europa occidental poco se había hecho siguiendo estos ítems y fue Nueva York donde se dio el origen de estas prácticas.

Siguiendo las pautas iniciales es necesario señalar que este nuevo arte americano tuvo un influjo más poderoso proveniente del surrealismo, gracias a obra y teoría de nombres como Breton, Tanguy, Ernst, Matta y Masson más que de los provenientes de la Bauhaus o la abstracción geométrica. Pero no podemos permitir que se generalice tan a la ligera pues tantos otros muchos movimientos, como las primeras vanguardias, tienen su qué ver en este nuevo tratamiento del arte. Aunque la primacía del surrealismo es lógico, ya que mediante el automatismo lograban un arte caótico que vinculaban con los sentimientos más puros y aviolentados del inconsciente, justificación de ese caos. Los pintores de la nueva plástica se agruparon en torno tres "escuelas" - la de Nueva York, la del Pacífico, y la de Washington- aunque destaca

el Grupo de la Calle Décima porque allí se reunían integrantes como Reinhardt, Gottlieb, Rothko, De Kooning, Gorky, Baziotos, Pollock Kline y Still.

Esta pintura se caracteriza por la abstracción de toda relación por parte del artista o creador. Es libertad del subjetivismo, del inconsciente del autor que tiene una libertad de trabajo espontánea, utilizando el azar o el “dejarse llevar” como recurso primordial. La importancia la imprimen al acto en sí de pintar, al proceso evolutivo, confiriéndoles unas posibilidades de dinamismo y expresividad no vistas hasta ese momento.

Sin embargo, son dos las tendencias que desarrollaron dentro de este arte llamado americano. En primera posición nos encontramos con la pintura de acción o Action Painting caracterizada por la velocidad en la ejecución, el uso de grandes formatos, ausencia de planificación previa y la inmediatez de respuesta a impulsos automáticos. Para Pollock el lienzo se convertía en el campo de batalla donde convergían pintura y artista. La obra era entendida como el resultado psíquico que el artista tenía cuando estaba realizando la obra, la fuerza de expresión era tal que la labor era única y exclusivamente del inconsciente o del yo inmanipulable. Artistas que destacaron en esta sección fueron Pollock, De Kooning o Barnett Newman entre muchos otros.

La segunda, mucho más serena y a su vez más mística era propicia para que el artista encontrara el contenido más surreal y simbólico mediante la pintura, usando la armonía tonal, dejaban de lado la perspectiva aérea para buscar plasmar el yo. Siempre recurrían a la geometría elemental y a la investigación de las galas cromáticas. Sin embargo, el carácter críptico de las obras, hacían muy difícil la aproximación del público, así pues en los 60, la aparición del arte Pop marcaron el declive de estas corrientes abstractas. Destacan artistas como Mark Rothko o Clifford Still y por supuesto Barnett Newman quien practicaba ambas tendencias. O quizá las tendencias sean simples directrices para hacer más entendible el estudio.

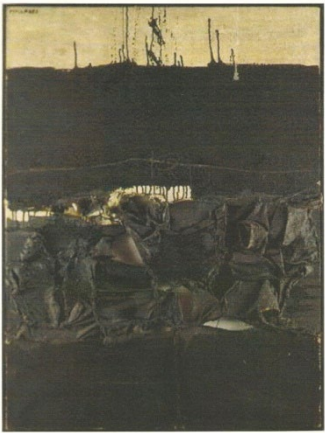

De manera paralela al expresionismo que se estaba gestando en EE.UU. aparecía en Europa un movimiento similar. Sin embargo, al ser Europa el escenario de la II G.M. surgió un expresionismo más dramático. Intentaban mostrar una naturaleza herida, de hecho a diferencia de los estadounidenses, usaban el pequeño formato y con una paleta de colores muy apagada para mostrar la pérdida de confianza en los valores humanos que la II G.M les había hecho tragar. Esta corriente europea fue muy novedosa pues incluyeron nuevas técnicas y materiales como arena, piedras, sacos telas, maderas etc.

En París lo comenzaron a practicar los alemanes Wols y Hartung y los franceses Fautrier, Dubuffet y Soulages, que se han dado a conocer como los auténticos precursores del informalismo. A todos ellos se les añade la obra de Michaux que trabajó la abstracción desde la década de los 30. A partir del 47 no cesaron las exposiciones de lo que en aquel momento era conocido como abstracción lírica, término acuñado por el crítico de arte J. Marchand tras su análisis de la obra que el pintor Mathieu presentó como *Lo Imaginario* en la Galerie du Luxembourg. Se comenzó a tratar el término informalismo, cuando el crítico de arte M. Tapie usó como título *Significados de lo Informal* al organizar la muestra en el Studio Facchetti de París en 1952. Esta


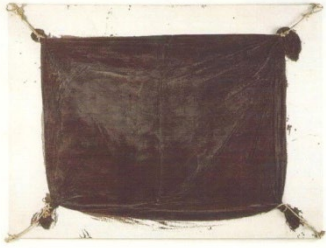

nueva tendencia se caracterizó por valorar lo espontáneo, la improvisación y el azar, al tiempo que utilizó el signo, como expresión vital, sustituyendo a la figura y la forma.

En Italia, donde la abstracción había sido bien recibida en periodo de entreguerras, al final de la década de los 40 surgió el especialismo a raíz de las teorías de Lucio Fontana, que insistían en la importancia de la luz y del espacio como sujeto del arte y como lugar de expresión. En 1948 se presentó en París el grupo Cobra, organizado por artistas daneses, belgas y holandeses, quienes reclamaban un arte que evocara a la realidad. En ese sentido, se aproximaban más a la abstracción americana pues el interés por el arte popular, las formas primitivas, la mitología y las fábulas. También en la misma época, Arnulf Rainer planteó una obra abstracta, cercana al tachismo, que valoró las formas extraídas del mundo vegetal, el azar y el gesto que, como en el caso de muchos artistas coetáneos, como Saura o Tàpies, derivó en nuevas formas del realismo.

El informalismo dio lugar a muchas y nuevas corrientes como la pintura gestual, la pintura caligráfica, tachismo, informalismo matérico etc. Hacia los 60, como en Estados Unidos, aparecieron nuevas formas de figuración que marcarían la decadencia de la abstracción informal y sus distintas vertientes.

Sala 2: Expresionismo abstracto o Informalismo Español.			
Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Millares, Manuel.	Cuadro 86, 1960. Técnica mixta sobre arpillera. 132 x 98 cm.	IVAM	
Saura, Antonio.	Cocktail Party, 1975. Serigrafía y collage sobre papel Ed.2/H.C. 69.6 x 99.1 cm.	IVAM	

Sala 2: Expresionismo abstracto o Informalismo Español.

Autor	Obra	Prestador	Fotografía
Greco, Alberto.	XXV años de paz, 1964. Técnica mixta y collage sobre papel. 50 x 65 cm.	IVAM	
Tapiés, Antoni.	Toile marron tendue 1970. Técnica mixta sobre lienzo. 200 x 270 cm.	IVAM	
Saura, Antonio.	Anu, 1962. Óleo sobre lienzo. 162 x 130 cm.	IVAM	

Una vez finalizada la Guerra Civil Española, se intentó una recuperación de la vanguardia artística al aparecer diversos colectivos como el Grupo Z (1948) y los Siete (1949) en Valencia, Ladac (Los arqueros del arte Contemporaneo) en Las Palmas de Gran Canaria (1950), Los Indalianos (1946) en Almería y Dau al Set (1948) en Barcelona. Este último grupo, influenciado por las obras de Klee y Miró estaba caracterizado por su influjo surrealista. La Historia del arte Vertical lo ha etiquetado como el más importante en aquellos años al presentar una ruptura con la plástica que se venía haciendo en la Península, convirtiéndose en uno de los núcleos gestores de lo que luego se llamaría informalismo.



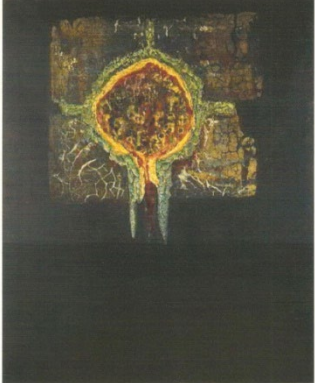
Hasta mediados de los años 50 los trabajos de Dau al Set y de artistas aislados como Oteiza y Palazuelo, fueron los únicos signos de modernidad en la escena plástica española, cuando aparecieron colectivos como el Grupo Parpalló en Valencia (1956) o el Paso en Madrid (1957) y el Equipo 57 en París (1957). Tanto el Paso como el Grupo Parpalló practicaron una estética

completamente diferente, que según el manifiesto del Paso, superaba la grave crisis que estaba sufriendo hasta su llegada las artes plásticas españolas, creando un ambiente de crecimiento tanto para el arte como para el artista. El Equipo 57, sin embargo, se empapó de teorías neorracionalistas y constructivistas, centrando sus trabajos en la aplicación de estas teorías.




Todo este proceso abstracto, fue el modo que encontraron para desarrollar su arte. En este sentido, fuera del ámbito español destaca Mompó, vinculado con las ideas del Paso, que desarrolló una pintura personal a partir de su contacto con la abstracción europea, más concretamente con los integrantes del Grupo Cobra. Siguiendo esa línea merece la pena tratar a Esteban Vicente influenciado en gran medida por la obra de Rothko, Kline, Pollock y Newman, pues formaba parte de la Escuela de Nueva York. Por último, Alberto Greco, pintor argentino, que en 1963, se estableció en Madrid. Greco conocía muy bien el arte tanto europeo como americano de ese momento, y fue capaz de difundir los lenguajes artísticos de la abstracción, como los del pop e incluso de la nueva figuración que comenzaban a emerger. Su obra muestra la evolución que llevaría la plástica española hacia la nueva figuración, y el arte Pop, después del informalismo.

Es importante tener en cuenta que los llamados artistas informalistas, no forman parte de la misma escuela, sino como una serie de individuos, entre los que algunos se unieron, para hacer frente o manifestar la desidia y la realidad tan lastimosa culturalmente que ellos estaban viviendo. Las dos exposiciones que se realizaron en 1960 en Nueva York (*New Spanish Painting and Sculpture*, en el MoMa; y *Before Picasso, after Miró*, en el Guggenheim) significaron el éxito de estos colectivos, pero una vez ya estaban disueltos. Consiguieron el renacer de la vanguardia artística española y la recuperación de su protagonismo a nivel internacional. Después del Informalismo nos encontramos lo que llamarían nueva figuración. Eran nuevas corrientes artísticas que planteaban nuevas formas de hacer, de una lectura mucho más simple para el espectador y comprometidas con una lucha abierta que ya estaba surgiendo en algunos individuos de la sociedad franquista.




Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Soria, Salvador	Mesta con tapete negro, 1958. Óleo sobre lienzo. 151.2 x 97.8 cm.	IVAM	
Doro Balaguer (Balaguer Sanchis, Isidoro)	Sin título, 1959. Óleo sobre lienzo. 162.5 x 130 cm.	IVAM	
Monjalés (Soler Vidal, José.)	Memoria, 1963. Técnica mixta sobre lienzo. 160 x 130cm.	IVAM	

Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Francés, Juana	El reclot (JF 148), 1961. Técnica mixta sobre lienzo. 114 x 146 cm.	IVAM	
Gil Pérez, Manolo	Homenaje a Goya, 1957. Técnica mixta sobre lienzo. 109 x 80 cm.	IVAM	
Vento Ruiz, José	Mejor en donde antes, 1964. Óleo sobre papel montado sobre bastidor. 100 x 100cm.	IVAM	
Mompó, Manuel H.	Mercado, 1963. Técnica mixta sobre lienzo. 195 x 130 cm.	IVAM	

Sala 3: ¿Informalismo o Expresionismo Valenciano?

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1965.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1965.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1958. Técnica mixta sobre contrachapado	Familia Bondía	

Que el arte oficial se afianzara en el periodo de autarquía que sufría el país se debe al aislamiento que ejercieron las potencias aliadas una vez finalizó la contienda. A parte de facilitar la política de gobierno de seis años hacía, ayudó a consolidar y cimentar el arte oficial. De hecho, esta es la razón primordial por la cual el país tuvo que esperar hasta 1946 para sentir las primeras bocanadas de aire fresco. La Escuela de Altamira y el grupo Dau al Set son considerados por la historiografía del arte como los que pusieron el primer ladrillo del camino hacia la vanguardia española en 1948, aunque para ser sinceros en 1946 en Almería se creó el grupo llamado “los Indalianos”.

Siguiendo la pauta del país, en Valencia también tuvimos que esperar una década para iniciar el camino hacia la renovación artística. En la ciudad imperaba el arte de Sorolla usado como bandera del arte oficial, esto sumado a la inexistencia de tradición vanguardista en la ciudad que se pudiera tomar como ejemplo, hizo que tuviéramos que esperar hasta 1948 cuando se formó el Grupo Z. Colectivo en el que se aceptaba todo tipo de artistas, su objetivo era poner de relieve los auténticos valores que se podían tratar a través de las artes plásticas por medio de exposiciones colectivas.

Sus componentes eran Jose Marcello Beneditto, Manuel Benet, Carmelo Castellano, Manolo Gil, Jacinta Gil, Víctor Manuel Gimeno, Custodio Marco, Adolfo Martínez, Federico Montaña-

na, Xavier Oriach, María del Carmen Pérez, José Vento, Begoña Villate y Ricardo Zamorano, todos alumnos de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos o recién titulados. La aportación de este grupo según la historiografía, fue la gestación del nacimiento de un primer debate anti-so-rollista y contrario a la academia caracterizado por la juventud combativa y esperanzadora, además de intuitiva y voluntariosa con cierta falta de capacidad que te brinda la experiencia.

Un año después se formó otro grupo, Los Siete, que surgió siguiendo la estela ya marcada por el Grupo Z. Formaban parte de ellos Vicente Castellano, Vicente Fillol Roig, Juan Genovés, Vicente Gómez García, Juan Bautista Llorens Riera y José Masía Selles y el crítico José Gassent, todos los demás eran estudiantes de la Academia de Bellas Artes. Sus objetivos como colectivo artístico eran estos, Gimeno, J (1991):

El propósito del grupo iba más allá de mostrar nuestros cuadros al público solamente. Queríamos cambiar el pobre ambiente artístico del momento. Provocar discusiones, polémicas en torno al arte. Dar a conocer a la gente joven que no tenía ocasión de mostrar su trabajo. Nuestra "sala de exposiciones" estaba abierta a todo el mundo que nos lo pedía. Celebrábamos tertulias en cafés, más corrientemente, los viernes en el bar La Lonja, frente al mercado (pág. 276.)

Es sorprendente como este grupo fue pionero en Valencia en lo que respecta al valor didáctico en el arte, en relación tanto con la difusión como con la mediación artística. En cuatro años fueron capaces de organizar unas 20 muestras de arte, exposiciones tanto de obra propia como ajena y visitas con escolares a museos. Lamentablemente se disolvieron en 1953.

Esta nueva generación tuvo cantidad de problemas para crecer y desarrollarse como artistas. Su formación estaba hilada a la escuela de Bellas Artes de San Carlos, donde ya resoplaban cuando se tonteaba con el expresionismo. El aislamiento político tampoco facilitó su labor, pues no estaban bien comunicados con lo que ocurría en el exterior, por lo que tampoco podían rechazar su formación académica de forma radical aunque se lo propusieran, al no tener ni conocer las herramientas o las posibilidades capaces de sustituir el arte oficial. Además, en lo relativo a la economía, la población valenciana no estaba muy hecha a los cambios, respecto a los gustos estéticos ofrecían una radical hostilidad a cualquier vertiente artística renovadora.

En 1950 tuvo lugar el fin del aislamiento. El Congreso Norteamericano le concedió un crédito a España de 62 millones y medios de dólares, además se anuló el aislamiento internacional a España en la Asamblea General de la ONU, esto unido a las tensiones internas del país nos llevó a la gestación de una nueva política, el 18 de julio de 1951 finalizó la etapa autárquica y finalmente nos abrimos al exterior.

En ese sentido hay que destacar la Primera Bienal Hispanoamericana de Arte, inaugurada en Madrid el 12 de Octubre de 1951, organizada por el Instituto de Cultura Hispánica. En Valencia ese mismo año pero un par de meses antes ya se había celebrado la Primera exposición bienal de arte del Reino de Valencia como procedimiento de selección de la que luego se haría en Madrid en la Bienal Hispanoamericana de Arte. Se seleccionaron más de cuatrocientas obras

de unos doscientos artistas diferentes. Bien cierto que esta exposición no fue tan renovadora como la de Madrid pero fue muy representativa a nivel artístico local, con unos aires de renovación que años antes no se hubiese admitido desde un enfoque oficial.

Todo vino gestado por el trabajo que se había hecho en los últimos años de la década anterior y la apertura de fronteras que permitió la llegada de diferentes exposiciones a la ciudad. Una fue *Tendencias recientes de la pintura francesa. 1945-55* en mayo de 1955 y *Arte abstracto español, I Salón nacional de arte no figurativo*. La utilidad de estas exposiciones tuvo que ser bárbara para los jóvenes artistas valencianos. La modernidad había llegado al umbral de sus casas y solo quedaba que abrieran sus puertas.

Pero la segunda mitad de la década de los cincuenta se inicia además, con una gran crisis política, que se resolverá con drásticos cambios. Los incidentes universitarios de febrero de 1956, sumado a la inflación y la subida de los precios hacen crecer el descontento obrero generándose muchas huelgas en el mes de marzo en Navarra, Madrid, Vascongadas y Cataluña. No olvidemos el golpe definitivo a las ambiciones falangistas cuando Franco rechazó el proyecto de Leyes Fundamentales presentado por José Luis Arrese en el mes de diciembre, de hecho, podríamos decir que estos acontecimientos provocan o nos lleva al final de la etapa económica conocida como Autarquía y se empieza a trabajar en los cimientos de un periodo desarrollista con los hombres del Opus Dei en el gobierno de febrero de 1957. Y aunque la situación de apertura no se dio en la política si en sociedad y economía, lo que propició la llegada de información internacional bien cualificada de nuevos lenguajes artísticos, estéticos y filosóficos.

De hecho, el reconocimiento internacional del nuevo arte español en los foros más prestigiosos comienza a ser algo habitual a partir de este momento. El MAM y el Grupo Parpalló, los dos últimos movimientos colectivos que se producen en Valencia en esta década son los beneficiarios más directos.

El Movimiento Artístico del Mediterráneo fue coordinado por el periodista Juan Portolés, ofreciendo exposiciones colectivas por toda España. El MAM no era en realidad grupo artístico al uso, carecía de objetivos o directrices, el único elemento que los aglutinó fue el espacio geográfico y la producción de un arte no convencional de jóvenes. Hay que tener en cuenta que no fue formado con la idea de ser una corriente estética concreta, su único objetivo sería el de abrir nuevas vías de difusión para el arte joven, y crear cuantos más canales de información mejor confortando el arte contemporáneo valenciano con foráneos jóvenes artistas.

Por su parte el Grupo Parpalló fue fundado el 23 de Octubre de 1956 por un grupo de artistas e intelectuales en el Instituto Iberoamericano de Valencia con el propósito de ser animadores en la vida artística de la ciudad, estaba formado por: Manolo Gil, Aguilera Cerni, Genovés, Albalat, Castellano, Pastor Pla, Soria, Michavila, Ribera Berenguer, y el decorador Márinez Peris. Después de gran cantidad de exposiciones y la confrontación de problemas internos, la superación de esto se vio reflejado en la revista editada en el año 1959 llamada *Arte Vivo*. Inauguró una nueva época convertida en una atractiva y cosmopolita revista de arte. Durante las fallas de 1960 se dio *La Primera exposición conjunta de arte normativo español*, organizada por el Grupo

Parpalló con la ayuda del Equipo 57, el Equipo Córdoba, Manuel Calvo y José M.^a de Labra. Fue un hecho histórico sin precedentes en el que se representó el anti-informalismo español.

Para ser justos con la valoración de este Grupo hay que aportar que sufrió muchos cambios y podríamos hablar de dos grupos diferentes. Uno primero y próximo al espíritu de los Grupos Z y Los Siete dado entre el 56 y el 59; y el segundo grupo mucho más compacto, independiente, coherente y con experiencia, decididamente abstracto y con una vocación experimental que entendía el arte normativo como la tradición del neoplasticismo, el constructivismo, o la Bauhaus. Sin embargo, este grupo no tuvo la suerte de ser considerado en la historiografía como El Paso o el Equipo 57, pero su papel como colectivo artístico fue clave en la renovación artística y la normalización cultural. Y aunque está claro el factor decisivo en este sentido del influjo de grupos como El Paso, Equipo 57 o el Parpalló no hay que etiquetar a otros artistas como Sorolla o Pinazo como abanderados del arte oficial de finales del XIX y principios del XX pues habrá que tener en cuenta el contexto, la situación y la obra en la que ambos artistas descubren técnicas que os aproximan a los lenguajes más próximos a las vanguardias que al arte oficial, aunque tenían que sobrevivir y realizaban este tipo de cuadros, pero los que hacían para sí mostraban una libertad en el trazo que nos lleva a poder relacionarlos con los primeros esbozos de la modernidad. En sentido, es muy recomendable la exposición que está hasta finales de año e la sala de la muralla en el IVAM, una aproximación a Pinazo que jamás se había hecho, pues está en contacto con otros artistas y el eje vertebral de la exposición es su dinámica de cambio en su estilo en contraposición con su inmovilidad a la hora de representación de temas.

Siguiendo la línea prevista, voy a tomarme la libertad de presentar a un artista poco conocido en el mundo del arte, aunque muy venerado y apreciado por los que conocían su obra. José Bondía Tárrega nació en Aldaia (Valencia) en 1936. Ya edad muy temprana ingresó en la Escuela de Artes y Oficios, licenciándose después en la Escuela Superior de Bellas Artes de Valencia. Es en 1961 cuando empieza a compaginar su labor artística con la didáctica, fueron 30 los años que ejerció como profesor de Dibujo de Enseñanza Media. Además a destacar su actividad como Profesor Asociado de la Facultad de Bellas Artes en el Departamento de Dibujo de la Universidad Politécnica de Valencia entre 1988 y 1997.

Bondía se subió al carro de la abstracción con el objetivo de sustraer sus propias experiencias, convirtiéndolas en líneas, formas y colores. Se trata de un nuevo lenguaje formal con su propio léxico. Sin embargo esto no es nuevo, son muchos los artistas que daban por sentado el hecho de trabajar en un nuevo lenguaje, su lenguaje. Ya Matisse dijo “*Cuando los medios se han sofisticado tanto, que su poder de expresión se ha perdido, debemos volver a los principios fundamentales sobre los cuales se formó el lenguaje humano. (Lynton, 1988, p. 445.)*”. Lo que podemos sacar en claro del lenguaje abstracto de Bondía era su preocupación por como vincular el lenguaje poético con el pictórico, así como la posterior y complicada tarea de plasmarlo artísticamente. Le fascinaba la obra poética de Rainer Maria Rilke, de hecho quizá fuere el fuerte sentimiento de crisis creativa que acompañó la producción poética de Rilke la que hacía que Bondía se sintiera tan unido o identificado a este poeta.

Con el título de Interiores, José Bondía realizó una exposición en la Galería Nave 10 de la ciudad de Valencia en 1989. En ella José Garmería bajo el título de *El Sentimiento de Interior* procura aproximarse al arte de Bondía: “Sus obras son como *interiores* que salen y cuya concreción se centra en los estados anímicos y personales pertenecientes a un momento determinado, temporalmente variable”. Y no podríamos estar más de acuerdo con él.

Bondía tenía una forma propia de crear su arte y aunque a primera vista parezca obra rápida y visceral hay mucho más detrás. Previamente su idea era gestada y se puede ver plasmada en la elaboración del lienzo, el material que empleaba para este, el tamaño del cuadro, o incluso en la forma en que ideó un sistema personalizado para guardar sus cuadros, que resultó ser incluso mejor y más barato que el que años después se compraría.

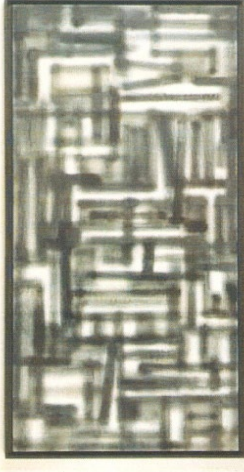



Bondía pintaba por la necesidad de expresarse amparado en la técnica mixta, pues utilizaba tanto óleo, acrílicos, como materiales plásticos o grafías con motivos diferentes y de significados ocultos. La abstracción que el presenta no son para nada casuales. En sus cuadros se puede apreciar como preparaba el lienzo con un color inicial que quedaba sepultado bajo otro color y finalmente mediante desgarros llenos de rabia, fuerza y vigorosidad con los que su mano trazaba los últimos toques, surgían los colores iniciales entre mezclados con el que empleaba para rasgar su obra.

Tenía un ferviente gusto por mezclar todo tipo de materiales en sus cuadros para crear unas texturas que solo se pueden apreciar en el visionado directo de su obra y que consiguen atrapar en el universo que Bondía ha creado para escapar de su cotidianidad y de alguna manera encontrar en el proceso una oportunidad de lograr darse a conocer.

Y aun pareciendo ser producto del azar y la rabia del momento, nada más lejos de la realidad. Su obra está integrada en el intento de hacerse entender; todas las capas y texturas tanto matéricas como pictóricas con las que tanto juega en sus obras parecen esconder su interior. Cada cuadro manifiesta todas las vertientes de su carácter en el momento en el que lo está concibiendo; la sutileza con la que esconde sus primeros colores usados, más la rabia con la que los vuelve hacer surgir, en el momento adecuado para él, nos ayuda a entender que rasgos de su carácter procuraba esconder pero que nunca llegaba a controlar, brotando de nuevo esas facetas al igual que hacen los colores en sus cuadros mediante los golpes de rabia con los que rasgaba sus obras.

Las incoherencias y las contradicciones son inherentes en el ser humano y José Bondía no podía escapar de ellas. Lo que sin duda podemos apreciar en su obra es el intento de dar a conocer su ser en esencia, incluso lo que no quería que nadie conociese de él. Por eso bajo esa máscara de rabia visceral y lo que parecen procesos azarosos se esconde su razón de ser y agazapado espera a que lo encuentre solo quien lo conozca personalmente y tenga unas capacidades intelectuales que le permitan relacionar su obra con su personalidad.




Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Reinhard , Ad.	Painting nº 12, 1950. Óleo sobre lienzo, 203.5 x 91.2 cm.	IVAM	
Masson, André.	Un grain de mil/ Un grano de mijo, 1942. Arena, óleo y tempera sobre lienzo. 84.5 x 101.7 cm.	IVAM	
Lee, Krasner.	Abstract nº2 1946-48. Óleo sobre lienzo 122 x 152 cm.	IVAM.	
Millares, Manuel.	Cuadro 65, 1959. Técnica mixta sobre arpillera. 162 x 130 cm.	IVAM.	

Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Saura, Antonio.	Clara, 1956. Óleo sobre lienzo. 162 x 130 cm.	IVAM.	
Saura, Antonio.	Crucifixión, 1959. Óleo sobre lienzo. 131 x 163 cm.	IVAM.	
Tapiés, Antoni.	La Línea Vermella , 1963. Técnica Mixta sobre lienzo y madera. 195 x 170 cm.	IVAM.	
Tapiés, Antoni.	Gris amb cinc perforacions, 1958. Técnica Mixta sobre lienzo y madera. 200 x 175 cm.	IVAM.	

Sala 4: Abstracciones diferentes en contacto:

Autor	Obra	Prestador	Fotografía.
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo, 81 x 81cm.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo 81 x 81 cm.	Familia Bondía	
Bondía Tárrega, José.	Sin título, 1971. Técnica mixta sobre lienzo 81 x 81 cm.	Familia Bondía	

Nuestra propuesta didáctica es bien sencilla y no requiere de mucho material. Dividiremos las actividades en dos para esta exposición, una se podrá realizar en la misma sala y otra fuera de ella. La intención es que los adultos puedan hacer diversas actividades en la misma sala y los más pequeños tengan una especialmente preparada fuera del museo, en la explanada que hay antes de entrar en el edificio.

ACTIVIDAD EN SALA:

En la cuarta y última sala sería idóneo colocar un papel continuo en cualquier parte de la pared lo más alejado posible de las obras mostradas, con una persona de referente que controle y explique los procedimientos para conseguir diversos pigmentos, como habría que preparar un lienzo y por último, la explicación de la "Action Painting" y la técnica conocida como dripping,

en que consiste y quien o que artistas la utilizaban. Sería interesante que las mismas personas que han venido a ver la visita hicieran su propia composición usando esta técnica. Como guinda del pastel sería idóneo que la persona de referencia estuviese ambientada en el mismo Pollock para darle ese sentido de espectáculo a la actividad y hacer que la gente entrará en juego. La idea es hacer de la exposición una propia obra de arte. La actividad en sí estaría destinada a los adultos en un principio por el hecho de usar pintura cerca de las obras, sin embargo se puede dedicar a todas las edades.

Objetivos:

- El dominio de los procedimientos y técnicas del expresionismo con finalidades creativas.
- Estimular y desarrollar la sensibilidad artística, la imaginación y creatividad de los adultos.
- La apropiación de contenidos.
- Incentivar la interpretación y crítica artística, su significado y sus posibilidades comunicativas.
- Cambiar la idea estanca que hoy día se tiene de los museos y procurar hacerlo un lugar de encuentro.
- Incentivar la tolerancia y el interés hacia el arte de nuestro siglo.
- La motivación y el interés ante las actividades educativas y artísticas con la esperanza de que promuevan estas visitas en sus núcleos tanto familiares como sociales.

Materiales:

- Papel continuo.
- Pintura, Pinceles, Paleta para mezclar los pigmentos.
- Ambientación del personaje (calva falsa, bigote postizo, y maquillaje o pintura de cara).

Además de esta actividad en la misma sala, nos gustaría proponer una serie de actividades sencillas y esquemáticas que irían en el catálogo de la exposición en las últimas hojas en calidad de curiosidades, "*¿Sabías que...?*" O por ejemplo incentivar el arte esquemático con un recuadro en blanco a disposición de quien lo quiera rellenar con otro ya pintado que por título tenga "*con un 6 y un 4 hago la cara de tu retrato*". Además la disposición del IVAM posibilita la opción de colocar la dirección de varias calles donde están los mejores ejemplares de Street Art, la nueva forma anti academicista de realizar arte que va en relación con la muestra de expresionismo o informalismo que nos gustaría tener la oportunidad de brindar.

ACTIVIDAD EN LA EXPLANADA:

Esta actividad estaría enfocada a cada uno de los centros educativos con todas sus diferentes tipologías y clases. Después de la visita guiada en la sala los mediadores dirigirían a los dichos chavales fuera a la explanada donde les esperaría un mar de papel continuo para su uso y disfrute. Son varias las actividades que se me ocurren. Desde representa tu ciudad usando las técnicas que han aprendido dentro, a representa lo que más te llame la atención de tu vida cotidiana o incluso que tuvieran que pintar al ritmo de la música que les pondríamos. Recordad que nuestro objetivo es hacer accesible el arte a la sociedad y para ello hay que divertirse en el nombre del arte y más cuando se trata de niños. Por lo tanto, lo importante no es tanto la actividad en sí como el desarrollo de esta. Ni pondría normas, ni explicaría a modo de discurso de profesor que es lo que hay que hacer, la explicación tendría que ser breve clara y dinámica para luego ponerte enseguida como mediador a jugar con ellos.

Objetivos:

- Hacer accesible un tema como el expresionismo abstracto, con sus complicaciones intelectuales a niños de diferentes edades y condiciones.
- Desarrollar en los niños las capacidades cognitivas necesarias para disfrutar, respetar y poder acceder por sí mismos a las manifestaciones artísticas.
- Conocer las técnicas y procedimientos artísticos del expresionismo abstracto.
- Enseñar a los escolares a conocer el entorno de una manera crítica.

Materiales:

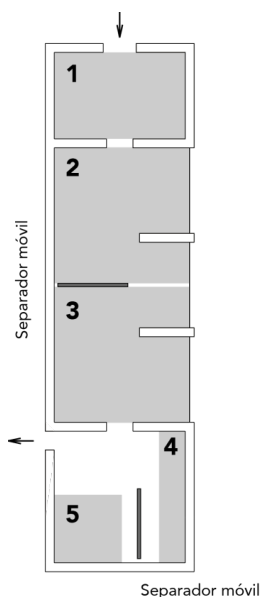
- Papel continuo.
- Pinceles, pintura, pintura de cara.
- Reproductor de música y altavoces.

Bien es cierto que no sabemos si saldría bien o no la actividad hasta que no se obtenga la oportunidad de realizarla, cosa que actualmente es imposible. Primero por mi condición de estudiante y segundo por arriesgarme a usar pintura en una sala donde haya más obras de arte. Hay que tener muy en consideración que la enseñanza del arte, al igual que muchas otras disciplinas aunque de un modo más frecuente, se le pueden aplicar contextos muy diversos y no única y exclusivamente en las aulas de los institutos y colegios. Pero a niveles prácticos, nada más lejos de la realidad pues este tipo de planteamientos no se hacen y aunque tengo mi esperanza en que algún día se realizaran, dudo mucho de que este aquí para verlo.

Cuando tratamos de analizar y llevar a cabo proyectos artísticos, las aportaciones teóricas tienen una importancia muy relevante a la hora de crear una actividad didáctica. El arte y más el contemporáneo lleva consigo muchos conflictos desde su concepción social a la científica. De algo tan subjetivo jamás se pondrán de acuerdo y por eso se exige argumentar teóricamente

las propuestas desde el inicio para esclarecer los caminos a elegir y los puertos de llegada. Actualmente y desde el siglo XX el arte ya no se concibe completamente como una actividad técnica o profesional sino que alcanza una dimensión atada a las vivencias del hombre posmoderno y a su existencia. Pero esto no es nuevo, aunque la última vez que ocurrió fue en la prehistoria y en las primeras civilizaciones. El regreso a los procesos vitales del arte se da en la aparición de corrientes vanguardistas como el surrealismo, expresionismo o futurismo que a fin de cuentas son modos nuevos de entender el arte y de vivirlos. Pero a finales del siglo pasado aparecen los neos y con ello teorías que dejan de ser originales para ser una amalgama de muchas corrientes y teorías pasadas. Poco a poco nos adentramos en el arte como una forma de vida más. Ya lo decía Beuys "Cada hombre un artista" que entendía que cada individuo tiene un componente creativo inherente al ser humano. Y en este contexto posmoderno cada vez nos encontramos con nuevas posibilidades para relacionar arte y vida y lo curioso de este paradigma y las posibilidades que ofrece es que no hay que elegir una de ellas exclusivamente. Podemos recrear distintas actividades que estén al servicio de otras disciplinas como en este caso la educación.

Y es que el arte tiene una gran dimensión educativa. Una vez finalizadas las dos guerras mundiales y en contraposición a la escuela tradicional, aparece una ola de renovación educativa como la Escuela Nueva, La educación por la Acción o incluso propuestas relacionadas con el psicoanálisis que abrieron un marco educativo completamente nuevo que ha ido desembocando, desde principios del siglo XX, pasando por el periodo de entreguerras hasta el último cuarto del siglo, en una idea o planteamiento donde el docente no interviene desde arriba y en vez de dictar los parámetros de actuación deja hacer para incentivar la capacidad creativa del alumno con el objetivo de que este aprenda por sí mismo. No se trata de crear artistas desde que van a la escuela, pero a través del arte hay acceso a todos los valores sociales y éticos que se han dado en diferentes momentos de la historia. Si sabemos crear un entorno no dirigente en el que ya no solo los alumnos o los niños, sino también los adultos puedan incentivar su creatividad no crearemos personas sino que ellos mismos se irán creando.



BIBLIOGRAFÍA.

Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Alonso, L. (1999). *Museología y Museografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Alonso, F. (1999). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Arroyo, M. (1995). *Informalismo y expresionismo abstracto*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de cultura.

Gimeno, J. (1991). *Un siglo de pintura valenciana: 1880-1980*. Valencia: IVAM. Centre Julio González.

Hernandez, F. (1998). *EL museo como espacio de comunicación*. Madrid: Ediciones Trea.

Lynton, N. (1988). *Historia del arte Moderno*. Barcelona: Ediciones Destino.

Marine, M (2009). *Actualidad en Museografía, 5º encuentro Internacional*. Palencia: ICOM-España.

Ortega Y Gasset(1983).*La rebelión de las masas*. Barcelona: EDICIONES ORBIS, S.A.

Perez, Valencia. Paco(2007). *La insurrección expositiva: cuando el montaje de exposiciones es creativo y divertido: cuando la exposición se convierte en una herramienta subversiva*. Gijón: Trea, D.L.

Santacana, J., Serrat, N. (2005). *Museografía Didáctica*. Valencia: Ediciones Ariel.

Santacana,J., Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el Museo*. Valencia: Ediciones Trea.

**EL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN
(ABC) DESDE LA PERSPECTIVA DEL ARTE.
APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA**

Dr. Martín Caeiro Rodríguez
Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
martin.caeiro@unir.net

1. INTRODUCCIÓN:

LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN

El acto de crear no es una acción que atañe sólo al arte ya que también se da en contextos de la ciencia y la tecnología, de la industria o en lo cotidiano. El que tiene una página web o un blog o un perfil en redes sociales también “crea”. También en la naturaleza los animales crean cosas: un nido, una presa, etcétera: “Los sapos, las ranas, las lechuzas, los leopardos y los hombres tienen, cada uno, en función del ‘radio de su acción’, un mundo propio, una organización característica de las cosas y procesos que les rodean.” (Bueno, 1995, p.1) Pero es el contexto del arte y los artistas los que mejor definen el proceso creador. En otros contextos, el acto de crear se considera como una acción o un elemento más de los procesos o de las metodologías que llevan a la fabricación de algo. No debe confundirse en el Aprendizaje Basado en la Creación la acción desarrollada con el producto que esa acción genera. El objeto resultado de un acto creador se sitúa en la condición de lo que Dewey denominó como “criatura viviente”: “la obra de arte se identifica a menudo con la existencia del edificio, del libro, de la pintura o de la estatua, independientemente de la experiencia humana que subyace en ella.” (Dewey, 2008, p.3) Crear una pintura sigue siendo muy diferente a crear un coche, aunque ambos respondan a lo que podemos llamar “proyecto creador”, cuyo fin es construir, fabricar, parir un objeto. Hay sin duda un contexto disciplinar del acto creador (el artístico), otro de carácter antropológico (el hombre) y otro de carácter tecnológico (la fábrica). ¿Qué pasa, entonces, cuando se juntan el método por proyectos y el acto creador del arte en el contexto educativo?

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MÉTODO POR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN LA CREACIÓN

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX nació en Estados Unidos lo que se conoce como Escuela Progresista. Uno de los mayores artífices de esta corriente fue John Dewey (1859-1952). Dewey consideraba que las escuelas tradicionales no estaban diseñadas para ser una esfera integrada en las vidas de los alumnos, sino más bien basadas en unas dimensiones aisladas y diseñadas desde la perspectiva de los adultos o, en tal caso, para un alumno-obrero (Robinson, 2015, Toffler, 1985). Dewey defiende que la escuela tiene que ser otra cosa: un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes para la vida social. Su teoría se basó en el “aprender haciendo”, a partir de la constante reorganización o reconstrucción de la experiencia y en la interrelación con el entorno. Dewey (1997) plantea el llamado “método del problema”, que considera el aprendizaje como una actividad de investigación y experimentación, un proceso mediante el cual grupos de alumnos desarrollan la solución a un problema planteado bajo la tutela y orientación del educador. Pero no hay que entender aquí, en el marco del ABC, “problema” en un sentido científico, ya que también las artes ofrecen numerosos problemas a los que se buscan soluciones diversas. Lanzar un huevo fresco contra una pared sin que llegue a romperse, desde luego requiere de ciencia, técnica e ingenio, pero también es un ejercicio escultórico contemporáneo, o conseguir enamorar a alguien también implica pensar soluciones que nos lleven a conseguir resolver nuestro problema amoroso.

Tabla 1: Tipos de proyectos

	TIPO	DESCRIPCIÓN
1	PROYECTO DE CREACIÓN	Experiencias cuyo propósito principal es hacer, producir, crear o efectuar algo, dar cuerpo a una idea, a un tema, a una vivencia o un deseo en una forma final material (discurso, poema, sinfonía, escultura...)
2	PROYECTO DE RECREACIÓN	El propósito es apreciar, consumir, disfrutar o usar algo de alguna manera positiva y placentera, es una experiencia estética (obra de teatro, cine...)
3	PROYECTO DE PROBLEMATIZACIÓN	El propósito principal es solucionar un problema, resolver alguna dificultad intelectual como un acertijo, dar respuesta a una pregunta ¿Por qué flotamos?
4	PROYECTO DE ESPECIALIZACIÓN	El propósito es adquirir cierto grado de habilidad o conocimiento en un campo, disciplina, tema específico, adiestrarse: salto con pértiga, cálculo mental, grabado...

Elaboración propia a partir de Kilpatrick (1925)

Otro de los pedagogos representativos de este ideal educativo fue el americano William Heard Kilpatrick (1871-1965), conocido por el desarrollo del denominado “Método de los Proyectos”. Para Kilpatrick el proyecto debe ser un acto completo realizado en un ambiente social, donde se busque realizar una actividad entusiasta con un sentido específico y concreto. Según Kilpatrick (1925), los proyectos pueden ser de cuatro tipos: creación, consumo, problemas o específicos (véase Tabla 1), de los cuales el de problemas es el que más recorrido ha tenido en la educación primaria y secundaria hasta la actualidad. No obstante, otros estudios remontan el origen del Método por proyectos al Renacimiento. Como nos explica Michel Knoll (1997):

Los historiadores americanos consideran al experto en agricultura Rufus W. Stimson con su *Home Project Plan* de 1908 como el precursor de Kilpatrick, mientras que los historiadores alemanes atribuyen el origen de esta metodología a los profesores Charles R. Richards y John Dewey con sus *Manual and Industrial Arts Programs de 1900* {...} La investigación histórica ha hecho grandes progresos en responder a la pregunta de cuándo y dónde el término «proyecto» {...} fue utilizado en el pasado para denotar un dispositivo educativo y de aprendizaje. Según estudios recientes, el «proyecto» como método de instrucción institucionalizada no es hijo del movimiento de educación industrial y progresista que surgió en los Estados Unidos a fines del siglo XIX. Más bien surgió del movimiento de educación arquitectónica e ingeniería que comenzó en Italia a finales del siglo XVI. (pp. 59-60)

Influenciada por las corrientes de la Escuela Nueva y la Escuela Progresista, la Bauhaus también hizo uso de una pedagogía eminentemente práctica y centrada en los proyectos y en los

procesos físicos y materiales. Surge dentro del movimiento de la educación artística reformista con la idea de “hacer frente a la enseñanza cognitiva unilateral y la concepción mecánica de los contenidos y métodos transmitidos para imponer una enseñanza creativa” (Wick, 2012, p. 152). El trabajo por proyectos, desde el punto de vista antropológico y artístico, es tan antiguo como la caza del mamut.

3. LA CREACIÓN ARTÍSTICA COMO VIVENCIA

Con el Aprendizaje Basado en la Creación se pone en juego una *vivencia*. Desde luego que este modelo comparte aspectos con el Aprendizaje Basado en Problemas, pues ambos buscan un aprender activo y significativo. Un profesor de arte trabaja con la vivencia del niño desde el primer día: le pide que represente a su familia y, como la trae incorporada cognitiva, emocional y sentimentalmente rápidamente la presenta y representa. El Aprendizaje Basado en la Creación se fundamenta en la experiencia no sólo de algo pretérito, sino también futuro. Cuando proyectamos desde la creación no es un proyectar sólo hacia una solución preconcebida por el profesor, como sí ocurre en proyectos fundamentados en tareas programadas, problemas ya resueltos, etcétera.

Para los miembros de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de los cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente en los planos cognoscitivos y práctico. La enseñanza escolar (Delors, 1996) se orienta esencialmente hacia el “aprender a conocer” y, en menor medida, al “aprender a hacer”. Las otras dos formas de aprendizaje –aprender a vivir y aprender a ser– dependen: “las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras” (*Ibidem*). En esta idea de “pilares del conocimiento”, no debemos reducir la idea de conocer o de aprender a lo científico o cuantitativo. En la historia del conocimiento humano, han existido, básicamente, cuatro modalidades de “ciencia” (Bueno, 1995). El “conocimiento científico”, como explica Moraza, no incluye la diversidad de los saberes humanos:

Y obviamente la ciencia no ha sustituido al arte, ni el conocimiento al saber. Por lo demás, la tecnociencia no puede jactarse de haber contribuido más que la poesía o el arte al desarrollo humano, a la felicidad. [...] En términos gnoseológicos, el paso del *homo sapiens sapiens* al *homo aeconomicus* sugiere más bien una regresión cognitiva (fig. 1): de un saber integrado (ars) a un conocimiento fraccionado, escindido (science): (a) ARS; La “ciencia”, indiscernible de “arte”, identificó en primer lugar un “saber hacer”, una sapientia asociada a un “saber” en el que no existe diferencia entre la experiencia sensible y el conocimiento inteligible. (b) LOGOS; La ciencia entendida como sistema ordenado de proposiciones derivadas de principios. (c) TECHNOS; Las ciencias positivas o experimentales. (d) ANTHROPOLOGOS. Las ciencias humanas, que toman a los sujetos como su objeto. La superposición progresiva de estas cuatro modalidades de “ciencia”, -ajustada cada vez a la “centralidad y superioridad” tecnológica (b,c)-, aplicadas incluso sobre las ciencias hu-

manas (d), conducen a la noción de “conocimiento” en las “sociedades del conocimiento” (2012, p.9).

El Aprendizaje Basado en la Creación ofrece territorios transversales para trabajar con diferentes conocimientos, campos, ámbitos y disciplinas. El uso de un modelo u otro, aproximarse más a lo científico, a lo tecnológico o a lo artístico en el contexto didáctico de una asignatura o de un área, depende en gran medida de lo que se quiera que aprenda el niño: si sólo conceptos, si sólo procesos, si sólo actitudes, si solo competencias o si también que articule en el aprendizaje sus vivencias.

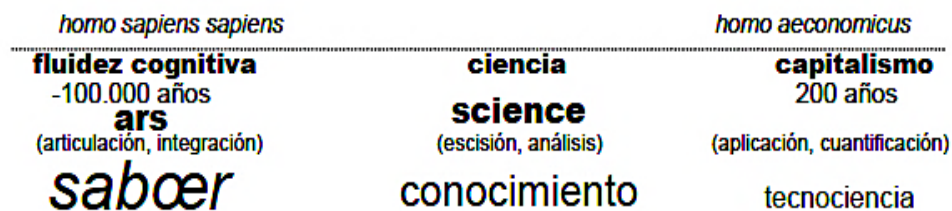


Figura 1. El capitalismo y la tecnociencia tienen 200 años, el arte 100.000. Fuente: Moraza (2012).

4. LA CREACIÓN NO ES CREATIVIDAD, INVESTIGACIÓN O INNOVACIÓN

En la ciencia hay un marco base que es el de la investigación, en la tecnología es la innovación, y en las artes es el de la creación. Cada territorio parte de un flujo cognitivo y emocional distinto: investigar, innovar, crear. Cada acción es compleja en sí misma, y por supuesto, se comparten momentos, fases y voluntades:

El *ethos* artístico comparte con el *ethos* científico muchos aspectos, especialmente si comparamos las artes con las fases iniciales de una investigación científica. En ambos se trata de una observación cuidadosa del mundo, de actos y miradas creativas, del propósito de transformación, del uso de modelos abstractos para comprender el mundo, de la aspiración a elaborar obras de relevancia universal... Pero también son apreciables muchas diferencias. (Moraza, 2008, pp. 50-51)

La creación es un acto en el tiempo que incorpora momentos de creatividad, innovación e investigación. A la hora de aplicar el Aprendizaje Basado en la Creación, no debemos confundir creación, ni con creatividad ni con innovación: “La creatividad permite cometer errores. Arte es saber cuáles conservar” (Adams, 1996). Hay teóricos y profesionales de la educación que no conocen la diferencia entre creatividad y creación. Pero en el contexto formativo y profesional del arte diferenciamos claramente estos términos. La creatividad ha ido confundándose cada vez más con otras acciones, hasta no encontrar diferencias entre esta y la innovación. Como explica Moraza (2012):

La creatividad, reducida en las sociedades del conocimiento a la productividad de sorpresas eficaces convoca una nueva alienación. Frente a esa inercia creativa, la experiencia del arte

es, en su sentido más pleno, la conjunción entre lo real de la singularidad de un sujeto, y su integración renovada dentro de la sociedad. La experiencia del arte incluye sin duda la creatividad, pero la somete a elaboraciones y juicios ulteriores para poder convertirla en obra. (p.21)

La creación implica muchas más acciones que las de aplicar intencionalmente la creatividad. El principio de la creatividad exige priorizar la divergencia, la novedad, el riesgo. El pensamiento divergente de Guilford (1967) o el pensamiento lateral de De Bono (2006) inciden en esto. El hecho de que en la creación artística el sujeto forme parte activa en la construcción de la obra, hace que los resultados sean condensaciones singulares del saber humano, de sus formas de sentir, de pensar y expresarse. De ahí que en el Aprendizaje Basado en la Creación el alumno deba asumir un compromiso individual con su propia percepción del mundo, con el desarrollo de su propia cognición, con la gestión de su imaginación y fantasía, y con la madurez de su expresión. Como indica Marina: “el sujeto inteligente dirige su conducta mediante proyectos, y esto le permite acceder a una libertad creadora {...} Así pues, el primer rasgo para definir el proyecto creador es la libertad.” (1993, pp. 150-151) Evidentemente, esta libertad absoluta en un contexto formativo no puede darse como sí se da en el ejercicio profesional del arte.

Tabla 2: Fases Generales del Aprendizaje Basado en Proyectos.

FASES		APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
1	¿Qué?	Nombre y descripción del proyecto.
2	¿Para qué?	Propósitos del proyecto.
3	¿Por qué?	Justificación del proyecto.
4	¿Cómo?	Metodología a utilizar, actividades del proyecto y contenidos a abordar.
5	¿Con qué?	Recursos.
6	¿Con quién?	Participantes.
7	¿Cuándo?	Cronograma de actividades.

Elaboración propia a partir de Kilpatrick (1925)

5. EL MÉTODO PROYECTUAL Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO CREADOR

Una primera aproximación conceptual y metodológica al proyecto de creación es la que encontramos en el trabajo de Bruno Munari (1907-1998). Tal y como afirma Munari en *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual* (2016), el método proyectual consiste simplemente en una serie de operaciones necesarias, dispuestas en un orden lógico dictado por la experiencia, y conseguir así con menos esfuerzo grandes resultados. En el campo del diseño, dado el carácter funcional del objeto, que debe siempre servir a una función, afirma Munari que “no es correcto proyectar sin método {...} buscando enseguida una idea sin hacer previamente un estudio para documentarse. sin precisar bien su exacta función” (p.16). Dentro

de las operaciones del método proyectual aplicado al diseño de objetos que defiende el autor, entra en escena la creatividad del diseñador (o proyectador) como un elemento más del proyecto:

La serie de operaciones del método proyectual obedece a valores objetivos que se convierten en instrumentos operativos en manos de proyectistas creativos. [...] Para el diseñador el método proyectual no es algo absoluto y definitivo; es algo modificable si se encuentran otros valores objetivos que mejoren el proceso. Y este hecho depende de la creatividad del proyectista que, al aplicar el método, puede descubrir algo para mejorarlo (*Ibid.*, p. 17).

Tabla 3: Fases del Aprendizaje Basado en Problemas (de Diseño).

FASES		APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (DE DISEÑO)
1	Planteamiento del Problema.	En diseño surge de una necesidad, y este contiene los elementos para su solución
2	Definición formal del problema.	Sintetizamos los elementos que constituyen el problema, que están entre este y su solución, lo que supone identificar el método a seguir para resolverlo.
3	Localización y definición de subproblemas o elementos del problema	Ayudan a identificar subproblemas ocultos, y a desentrañar su complejidad.
4	Recopilación de datos.	Los subproblemas originan nuevos datos importantes para la fase creativa o de ideación de la solución.
5	Análisis de los datos recopilados.	Se analizan uno por uno.
6	Fase CREATIVA.	Antes de decidirse por una solución, la creatividad considera todas las operaciones necesarias que se desprenden del análisis de los datos.
7	Selección de los materiales y tecnología a emplear.	Como resultado de la fase creativa, indica las posibilidades de materiales y tecnologías a nuestra disposición.
8	Fase de experimentación y técnica.	Experimentaciones con las técnicas y materiales escogidas que nos permiten obtener más datos útiles a la solución de nuestro proyecto.
9	Creación de modelos.	Pueden ser maquetas construidas con los materiales y técnicas seleccionadas y ser más de un modelo.
10	Comprobación de la validez de los modelos	Por nosotros y otros usuarios para ver su funcionamiento o mejor valorado.
11	Elaboración de dibujos constructivos o bocetos.	Previos a la realización del prototipo, sirven para transmitir la propuesta al cliente, al docente, al usuario final.
12	Elaboración final.	Solución a las necesidades planteadas.

Elaboración propia a partir de Munari (2016)

En el Proyecto de Creación Artístico, las fases, el método y el desarrollo no se condicionan a la funcionalidad de un objeto, en el sentido que se trabaja en las escuelas de Artes Plásticas y Diseño (de objeto, de producto, de moda, gráfico). Por eso, diseñaremos otros parámetros y acciones orientativas sobre las que hacer modificaciones. Desde la experiencia de la creación artística *el proyecto sigue a la vida*; para el Aprendizaje Basado en la Creación, la vida es el método: *odos* (camino) y *meta* (destino). En el arte cada artista definirá un método (destino y camino) diferente. Como fundamento y para ser operativos en las aulas de primaria y secundaria, podemos identificar las acciones o fases para el Aprendizaje Basado en la Creación que se indican en la Tabla 4.

Tabla 4: Fases y acciones básicas de un proyecto creador (artístico)

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

Elaboración propia

En el contexto educativo, la primera fase del deseo puede desplazarla la propuesta docente. Como indica Elliot W. Eisner acerca de “la importancia de la idea, imagen o sentimiento, a la hora de concebir un proyecto artístico: ¿Qué es lo que tengo que expresar?”:

El trabajo en las artes requiere que se tenga algo que decir, algo que necesite ser expresado, que sirva como motivador principal para el trabajo. La expresión es la condensación de una idea, imagen o sentimiento. Las ideas, imágenes y sentimientos no siempre tienen que preceder al momento de iniciar el trabajo con los materiales plásticos; también pueden aflorar durante el proceso de trabajo. Son oportunidades inesperadas, que pueden introducir cambios en el curso del trabajo. Sería conveniente que los profesores ayudaran a los alumnos a reflexionar sobre las ideas, imágenes y experiencias que sean significativas para ellos y que constituirán el fundamento intelectual y estético del ejercicio a realizar en el aula. (2002, pp. 48 y ss.).

6. CREAR COMO ACCIÓN, ACTITUD Y NECESIDAD

Lorin. W. Anderson, psicólogo cognitivo y discípulo del psicólogo estadounidense Benjamin Bloom (1913-1999), junto a otros colaboradores (2001), publicaron lo que hoy se conoce como la Taxonomía de Bloom Revisada (ver Tabla 5). La revisión de Anderson et al. presenta diferencias fundamentales respecto a la taxonomía original, con un enfoque más constructivista del aprendizaje, y acaba por situar la habilidad de “crear” como una de las más importantes:

- Utiliza dos dimensiones, en lugar de una que tenía la taxonomía original: conceptual y procedimental (añadiendo posteriormente la actitudinal).
- Designa las categorías de los procesos cognitivos con verbos en lugar de sustantivos. Cada una de las categorías o elementos taxonómicos tiene un número de verbos clave asociados.
- Clarifica los contenidos de las categorías. Ya que describe qué tipo de acciones y operaciones van asociadas a ellas.
- Cambio de la secuencia de las operaciones: crear es más complejo que conocer o analizar, desde el punto de vista de la cognición fenomenológica, y no sólo mentalista como la establecida por Bloom.

En el Aprendizaje Basado en la Creación, debemos tomar la acción de “crear”, de un contexto disciplinar del arte, y no desde su sentido antropológico, cognitivo, psicológico o industrial. Asimismo, considerar estas acciones sólo como habilidades del pensamiento, desde el punto de vista del arte es un error: ¿dónde están junto al cerebro, el sentimiento, el deseo, la emoción, los pies? En el acto creador y el contexto artístico, podríamos denominarlas como “habilidades emocionales de orden superior o inferior” y acertaríamos más, y sin jerarquizar aún mejor. En el acto creador hay metacognición, pero también metaemoción (la emoción de la propia

emoción), metaconceptualización (cambios semánticos), metafísica (cambios en los elementos morfológicos), etcétera.

Tabla 5. Dimensiones del proceso cognitivo de la Taxonomía de Bloom revisada. Identifica los dominios cognitivo y procedimental en los procesos (desde el hacer, y no sólo el pensar)

TIPO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR		
CREAR	Nuevo en esta taxonomía. Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo, llevar a cabo tareas creadoras	Generar, planear, producir, diseñar, construir, diseñar, idear, trazar, elaborar
EVALUAR	Ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada.	Comprobar, criticar, revisar, formular, hipótesis, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
ANALIZAR	Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global	Diferenciar, organizar, atribuir, comparar, deconstruir, delinear, estructurar, integrar.
APLICAR	Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva	Ejecutar, implementar, desempeñar, usar
COMPRENDER	Habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente.	Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar, parafrasear
RECORDAR	Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo.	Reconocer, recordar, listar, describir, recuperar, denominar, localizar
HABILIDADES DE PENSAMIENTO DE ORDEN INFERIOR		

Elaboración propia a partir de Anderson et al. (2011, p.215).

Por otro lado, es preciso decir que el hecho de que la operación de crear pueda considerarse “superior” cognitivamente hablando a la de “conocer” dependerá de la situación, de lo que se haya conocido o creado. Así, podríamos invertir la escala taxonómica y esta seguiría teniendo sentido y aplicación. El “conocimiento” (descubrimiento, desvelamiento) por primera vez de una ley universal, desde luego, es más complejo que la “creación” de un pastel. La “creación” de un nuevo modelo de representación (cubismo) es más compleja que el “conocimiento” de una especie marina. ¿Y qué es más complejo, concreto o abstracto: recordar una emoción o crearla? Un modelo jerárquico del proceso cognitivo o emotivo siempre estará equivocado en el caso del arte. La metaemoción es, más que una componente abstracta, la concreción somato-sensorial del disfrute, del logro adquirido a través de la vivencia, la satisfacción de comprobar que el deseo inicial que ha motivado el proyecto ha llegado a tener éxito, en el caso de la obra de arte, es emocionarse con lo que el trabajo expuesto permite contemplar. Es como ponerse más contento por saber que se está contento.

Tabla 6. Las cuatro dimensiones del conocer en el modelo cognitivo “científico” amplificadas según el saber que se produce en el arte en coherencia con el deseo como motor de las acciones proyectadas.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN COGNITIVA		DESCRIPCIÓN ARTÍSTICA	
Factual	Conocer:	la terminología propia de la disciplina	Saborear:	LOS HECHOS
		detalles específicos		
		elementos específicos necesarios para resolver <i>problemas</i>		
Conceptual	Conocer:	las clasificaciones y categorías	Saborear	LOS PENSAMIENTOS y LAS IDEAS
		los principios y generalizaciones		
		las teorías, modelos y estructuras		
Procedimental	Conocer:	las habilidades y algoritmos de temas específicos	Saborear	LAS ACCIONES
		las técnicas y métodos específicos		
		los criterios para determinar cuándo utilizar procedimientos apropiados		
Metacognitiva	Conocer:	los conocimientos del propio conocimiento y de las tareas cognitivas	Saborear	LAS EMOCIONES y LOS SENTIMIENTOS
		la inclusión de estrategias cognitivas apropiadas al contexto		
		uno mismo		

Modificada a partir de Anderson et al. (2011, p.214).

Aparte de identificar acciones que ocurren en los procesos cognitivos (del recordar al crear), las revisiones de la taxonomía original, sitúan el conocimiento en un modelo tetradsimensional (véase Tabla 6) que, en principio, categorizaría y englobaría todas las acciones, procesos e interacciones que se ponen en juego en el aprendizaje: *factual*, *procesual*, *conceptual* y *metacognitiva*. De nuevo, en el caso del Aprendizaje Basado en la Creación (artística) sería inoperativo este modelo, al pretender universalizar todos los procesos y acciones en un mismo esquema. Como explica Tourón (2016, párr. 10): “La dimensión del conocimiento representa un rango que va desde lo concreto (factual) hasta lo más abstracto (metacognitivo). La representación de esta dimensión como un conjunto de pasos discretos puede ser un poco engañosa. Por ejemplo, un

conocimiento procedimental puede no ser más abstracto que un conocimiento conceptual.” En la Tabla 6, podemos ver una modificación a partir de los cuatro niveles identificados en el modelo cognitivo y sobre las “dimensiones” del conocimiento. En el interés de lo que pone en juego el Aprendizaje Basado en la Creación, nosotros lo amplificamos al saber que se produce en la práctica artística, y que, necesariamente, no depende sólo del modelo cognitivo de la ciencia, sino que incorpora (de forma holística), entre otras cosas, la experiencia vivencial del que crea un trabajo que nace a partir de un deseo.

7. CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en la Creación (artística), tiene como principal diferencia con otros modelos proyectuales, la condición de que exista un deseo previo y no programado, motivación principal sin la cual toda acción formativa carece de sentido y de significado (no será nunca significativa). Los modelos de proyectos y métodos científicos y tecnológicos inciden en los aspectos innovadores y creativos, en los resultados y en su impacto social en términos a veces empresariales, económicos (capitalismo cognitivo), mientras que este tipo de aprendizaje incide en el sujeto como elemento principal de todo el desarrollo, sin que por ello se descuide el impacto social del resultado (su exposición). El Aprendizaje Basado en Proyectos dialoga con las condiciones que se dan en la Creación artística, no obstante, si el acto disciplinar de “crear” queda relegado o sustituido por la creatividad o aplicabilidad se pierde toda la riqueza de este particular modo de acción, cuyo origen y finalidad no están en el curriculum, sino en el sujeto de la experimentación. Y la educación no puede descuidarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Bueno, G. (1995) *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa

De Bono, E. (2006) *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Paidós

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Recuperado el día 25 de abril de 2016 de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, W. E. (2002): Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales en *Arte, Individuo y Sociedad*. Madrid: Anejo (pp. 47-55)

Guilford, J.P. (1967) “Intellectual factors in productive thinking”. En Mooney R.L. y Razik T.A. (eds.) *Exploration in Creativity*. Nueva York.

- Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informals talks on teaching* [versión Adobe Digital Editions]. New York: Macmillan. Recuperado el día 25 de abril de 2016 de: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676;view=1up;seq=7>
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama
- Moraza, P., J. L. (2008): Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. Notas sobre el SABOER”, en *Notas para una investigación artística*, Pontevedra: Universidad de Vigo. pp.50-51. Disponible en:http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/notasparaunainvestigacionartistica.pdf
- Moraza, J.L. (2012). *Arte en la era del capitalismo cognitivo*. Centro de Estudios, Museo Nacional Centro de Arte del Reina Sofía.
- Moraza, P., J. L. (s/f) “Arte y Saber”, *Arte y Pensamiento*. UNIA (Universidad Internacional de Andalucía)
- Robinson, K., Aronica, L. (2015), *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Nueva York: Vintage Español
- Toffler, A.(1997) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes
- Tourón, J. (2016) La taxonomía de Bloom: ¿Hablamos? Disponible en: <http://www.javiertouron.es/2016/09/la-taxonomia-de-bloom-hablamos-12.html>
- Wick, R. (2012). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial.

EL POEMA-OBJETO COMO REFLEXIÓN. UN PROYECTO EDUCATIVO ARTÍSTICO BASADO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Pedro Chacón-Gordillo
Universidad de Granada
pchacon@ugr.es

Xana Morales-Caruncho
Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada
(University of Wales)
contacto@xanamorales.com

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo artístico que aquí exponemos ha estado dirigido a estudiantes de cuarto del Grado de Educación Primaria que cursaban la Mención de Currículum Básico. Está enmarcado dentro de la materia de Didáctica de las Artes Visuales y ha respetado los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la asignatura.

Su objetivo central ha sido hacer recapacitar a los estudiantes sobre los problemas del sistema educativo actual. Para ello, les hemos solicitado que ejecutasen una obra artística individual a través de la cual vehicularan dicha reflexión. Esta pieza debía tomar la forma de un poema-objeto, como los fotografiados por Chema Madoz, a quien hemos utilizado como referente. El motivo de basar el ejercicio en la obra de un artista en concreto —y en su proceso creativo— ha sido nuestra pretensión de ayudar a aquellos alumnos/as que careciesen de dotes artísticas a llevar a cabo un proceso creativo autónomo. Asimismo, a través de la creación de imágenes, pretendíamos que desarrollasen diferentes tipos de conocimiento como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética, la función imaginativa, etc. Para finalizar el proyecto, los estudiantes expusieron su obra en clase, realizando una reflexión conjunta sobre las posibilidades de mejora del sistema educativo. Finalizada la experiencia estos alumnos/as deberían ser más capaces de asumir su responsabilidad como futuros docentes, interviniendo, participando y cuestionando el sistema educativo al que pertenecen.

Esta experiencia se basa, en definitiva, en el Aprendizaje Basado en Proyectos como método de enseñanza (De Pablo y Vélez, 1993). Además, y teniendo en cuenta que versa sobre los problemas que los estudiantes observan en el sistema educativo actual, su concepción se ha sustentado sobre la base de las teorías sobre Pedagogía Crítica (Giroux, 2008; McLaren, 1997; Habermas, 1988; Freire, 1969; etc.). Esto nos ha permitido proporcionar a los alumnos/as las habilidades y conocimientos necesarios para que desarrollasen nuevas formas de pensar de manera crítica (Giroux, 2008).

Finalmente, queremos señalar que este proyecto artístico de crítica educativa tiene perspectivas de continuidad. Gracias a él, los estudiantes de Grado no sólo han aprendido a reflexionar de forma crítica sobre un problema educativo, sino que también han asimilado unas determinadas pautas metodológicas que les pueden servir para diseñar y liderar un proyecto educativo propio con su futuro alumnado.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Ofrecer a los alumnos/as nuevas formas de pensar de manera crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo.
- Proporcionarles las habilidades y conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades de intervenir y participar en la sociedad.
- Promover lo que Bruner (1969) denomina “currículum en espiral”, sustituyendo la presentación lineal de contenidos por programaciones más graduales, que permitan

retomar temas anteriores para profundizar en ellos y relacionarlos con los nuevos aportes cognitivos.

- Poner el énfasis en el aprendizaje de estrategias y procedimientos instrumentales, más que en los contenidos informativos, realizando una unión entre teoría y práctica.
- Desarrollar en el alumnado conocimientos como el pensamiento visual y creativo, el desarrollo de la intencionalidad artística y estética y la función imaginativa.
- Propiciar la innovación en la práctica docente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El proyecto educativo como método de aprendizaje

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo para el desarrollo del currículum en el que los alumnos/as tienen capacidad de decisión en lo relativo al desarrollo de los contenidos. Este tipo de método de aprendizaje pone en marcha un proceso de indagación coordinado por los estudiantes, promoviendo el aprendizaje colaborativo e impulsando el desarrollo del pensamiento crítico (De Pablo y Vélez, 1993; Pozuelos, 2007). Con la puesta en marcha de un proyecto educativo, el alumnado tiene un alto grado de implicación en la actividad que se está realizando (Hernández y Ventura, 1992). De forma opuesta a la transmisión tradicional de contenidos, el aprendizaje por proyectos es una experiencia educativa a través de la cual los estudiantes generan y comparten su exploración de un tema determinado, interiorizando, durante el proceso, opiniones, vivencias, herramientas e información útil (Vergara, 2016).

Gracias a este tipo de aprendizaje es posible hacer converger los contenidos de diferentes materias en torno a la elección de un único tema (Hernández y Ventura, 1992). Asimismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos pone especial foco en la importancia de las emociones a la hora de que se produzca un proceso de enseñanza efectivo. Si, como señala Vergara (2016, p. 39) “solo se aprende lo que emociona” es importante que no nos centremos, únicamente, en la construcción racional del conocimiento. En este sentido cabe mencionar que el arte es un gran facilitador del desarrollo de la competencia emocional. Por ello, incluir el arte en el diseño de un proyecto educativo ayudará al alumnado a resolver problemas, potenciar la capacidad de decisión, desarrollar la competencia emocional, favorecer la creatividad, fomentar el pensamiento divergente, etc. El arte es, en definitiva, una vía que puede ayudar al alumnado a desarrollar un aprendizaje a partir de la observación, la exploración y, finalmente, la creación.

Dicho esto, y centrándonos ya en la puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos, es necesario que mencionemos el denominado “ciclo experimental” de Kolb (2015) y su teoría del aprendizaje basado en la experiencia. Este autor identifica dos dimensiones del aprendizaje: por un lado, la percepción, y por otro, el procesamiento.

Con respecto a la percepción, señala que esta tiene lugar a través de dos procesos:

- La “experiencia concreta”, mediante la cual captamos la información a través de nuestros sentidos y el contacto con lo concreto.
- La “conceptualización abstracta”, mediante la cual obtenemos información a través del pensamiento, generando nuevos conceptos e ideas.
- En relación al procesamiento, también se lleva a cabo de dos maneras diferenciadas:
 - La “observación reflexiva”, que otorga sentido a nuestras experiencias a través de la reflexión entre lo que hemos hecho y las consecuencias de nuestras acciones.
 - La “experimentación activa”, que nos permite comprender nueva información al implicarnos en nuevas experiencias que amplían nuestra comprensión de la realidad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cuando queremos llevar a cabo un proyecto lo primero que tenemos que conseguir es que se produzca la necesidad de aprender. El aprendizaje es un acto intencional y, por lo tanto, la tarea del docente es crear la intención. Para ello utilizaremos la “experiencia concreta”, exponiendo a los alumnos a informaciones, estímulos, vivencias, etc. Estos estímulos les obligarán a procesar la información y establecer relaciones poniendo en marcha un proceso de “observación reflexiva”. Llegados a este punto los alumnos se verán en la necesidad de completar la información, resolver dudas, desarrollar teorías, abriendo vías de investigación y adentrándose en la fase de la “conceptualización abstracta”. Para finalizar, será necesario que lo investigado sea comprobado de forma experimental a través del diseño de acciones concretas que ponen en práctica lo aprendido, llegando a la etapa de la “experimentación activa”.

En definitiva, la función de un proyecto educativo es favorecer la adquisición de conocimientos a través de estrategias de organización relacionadas con el tratamiento de la información, la resolución de problemas y la comprobación de hipótesis. Gracias a la puesta en práctica de este método de aprendizaje facilitaremos que sea el alumnado quien construya sus propios contenidos, a través de la transformación y el tratamiento autónomo de la información.

3.2. Pedagogía crítica. Desde las primeras críticas a la modernidad hasta la Pedagogía Crítica en la actualidad

Cuando hablamos de Pedagogía Crítica, debemos hacer una distinción entre las dos corrientes desarrolladas al amparo de sus teorías: el modelo reproduccionista y el enfoque comunicativo (Bórquez, 2007). Para el modelo reproduccionista la escuela es un aparato ideológico del Estado que sirve de instrumento para la difusión de la cultura dominante. Según este enfoque el sujeto no tiene ninguna posibilidad de autonomía frente a las estructuras tradicionales – familia, Estado, escuela, etc. – (Bórquez, 2007), y su voluntad transformadora – ya sea este un maestro, un padre o un estudiante – queda anulada por la institución o estamento al que pertenece (Ayuste, Flecha, López-Palma y Lleras, 1999).

Entre los pensadores que más influyeron en el desarrollo de la Pedagogía Crítica —en su vertiente reproduccionista— hay que mencionar a Gramsci (1971), conocido por elaborar el concepto de hegemonía. Según este autor la hegemonía se produce cuando un pequeño sector de la sociedad se convierte en dominante y ejerce el control sobre una clase popular subordinada. Para Gramsci, las principales organizaciones propagadoras de la ideología dominante son la iglesia, los medios de comunicación y el sistema escolar.

Es precisamente esta función reproductora de la escuela la que abordaron, conjuntamente, Bourdieu y Passeron (1970). Estos dos autores partieron de la hipótesis de que la escuela ejerce una violencia simbólica sobre los alumnos/as, a los que impone toda una serie de conceptos establecidos sobre lo que debe ser la ciudadanía. En otras palabras, podría decirse que el sistema escolar fomenta el hecho de que las clases populares sean fieles a un sistema social contrario a sus intereses. Como señalan Bowles y Gintis (1981), la función principal de la educación es conservar el capitalismo, por lo que esta nunca podrá ser la fuerza que impulse un cambio social a favor de la igualdad.

Esta tesis inmovilista es, por lo tanto, la principal característica del modelo reproduccionista, y es también la principal idea que combate el enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica. La segunda corriente en la que nos detendremos —y con la que se alinea este trabajo— realiza toda una serie de “críticas a la crítica”, reivindicando el papel del sujeto y su capacidad de transformar su entorno (Bórquez, 2007) y entendiendo la educación como un instrumento de transformación social.

Todos los autores que se inscriben dentro del enfoque comunicativo de la Pedagogía Crítica coinciden, por lo tanto, en la necesidad de elaborar un discurso pedagógico que supere las limitaciones de las élites educativas alineadas con el poder, pero, al mismo tiempo, entienden que los estudiantes no tienen por que ser receptores pasivos de los mensajes (Apple, 1987). Más bien al contrario, la rebeldía, discusión y lucha del alumnado hacen que, de forma permanente, se esté dando en las aulas un proceso de resistencia y supervivencia cultural (Willis, 1988). La Pedagogía Crítica debe, por lo tanto, educar a los alumnos/as para que se conviertan en personas que cuestionen y discutan de manera activa la realidad en la que viven, impulsando un cambio social que pueda llegar a disminuir las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, etc. (Giroux y Flecha, 1992; Giroux, 2008). Como señala Freire (1969), si bien en la educación tradicional los estudiantes son personas que reciben, guardan y archivan conocimientos, es posible proponer una nueva educación que dé más importancia al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, este autor propone la creación de nuevas dinámicas educativas de descubrimiento y comprensión de la realidad a través del diálogo. Según esta idea, los educadores dejan de ser mensajeros de los opresores para convertirse en promotores de procesos de intercambio de ideas, suscitando a través de los mismos la creatividad y la transformación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior parece necesario que, desde las facultades, trabajemos desde una perspectiva alineada con la Pedagogía Crítica —sobre todo con su enfoque comu-

nicativo—, cuestionando y debatiendo las funciones de la enseñanza y sus relaciones con las estructuras de poder (McLaren, 1997). Pero, ¿cómo se ha visto la educación artística afectada por las corrientes ideológicas de la Pedagogía Crítica?

Según Efland, aunque la educación artística no se ha visto directamente influida por la Pedagogía Crítica, sí se ha producido algún influjo puntual por parte de aquellas corrientes que pretenden alcanzar el cambio social a través del arte (citado por Escaño, 2009). De hecho, como señala McLaren, “la pedagogía artística crítica entraña un compromiso con la transformación socio-cultural [y] con la participación en las estructuras de poder que conforman la vida pública” (citado por Escaño, 2009).

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Expuesto el marco teórico sobre el que se sustenta este proyecto es el momento de profundizar en su diseño metodológico o, lo que es lo mismo, en el procedimiento planteado para su puesta en práctica. Conviene recordar, como ya hemos señalado, que se trata de un proyecto enfocado hacia estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria. Durante su ejecución hemos contado con la participación de más de 150 futuros docentes.

A la hora de planificar esta experiencia nos hemos basado en el proceso diseñado por Pozuelos (2007), incorporando ideas de otros autores como Hernández y Ventura (1992), Díez (1998), Kolb (2015) o Vergara (2016). Dicho esto pasamos a relatar cuáles fueron las fases de planificación de nuestro proyecto:

4.1. Elección de la temática

La idea de tratar el tema de los problemas que presenta el sistema educativo en la actualidad surge durante una clase de Didáctica de las Artes Visuales. En aquella sesión, y a raíz de un problema de saturación en el aula, se generó un debate sobre los problemas a los que estudiantes y docentes se enfrentan en el sistema educativo actual. Tras observar el interés del alumnado, y su buena disposición para trabajar acerca de esta cuestión, se nos ocurrió la posibilidad de poner en práctica un proyecto educativo concreto que sirviese para profundizar más en esta cuestión.

4.2. Análisis de contenido

Elegida la temática se compartió la idea con un grupo de docentes del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada. Durante esta puesta en común se recogieron ideas aportadas por otros miembros del profesorado y se realizó una búsqueda de información acerca del tema del proyecto. Esta exploración incluyó la consulta de fuentes bibliográficas, artísticas y digitales que tratasen cualquier tema relacionado con las problemáticas que rodean al sistema educativo actual.

Finalmente, y como punto fundamental de nuestro proyecto –por su calidad de proyecto educativo artístico–, acordamos la selección de un artista como referente para la elaboración de las futuras creaciones de los estudiantes.

4.3. Análisis didáctico

En este punto realizamos, junto a otros docentes del Área, una revisión de los contenidos y competencias que aparecen señalados en la guía didáctica de la asignatura de Didáctica de las Artes Visuales. La finalidad de esta exploración fue determinar en qué medida el tema seleccionado tenía sentido en base a lo proyectado en la Guía Docente de la materia. Tras confirmar que el tema tenía cabida dentro de los contenidos de la asignatura se determinó que el artista seleccionado fuese Chema Madoz. Esta elección se sustentó en el hecho de que la obra de este fotógrafo, basada en la utilización del poema-objeto, nos pareció especialmente válida para la realización de críticas visuales. Nos referimos concretamente al uso que hace de la retórica visual.

4.4. Diseño didáctico

Esta etapa se dedicó a la elaboración de un plan de trabajo que nos permitió hacer el proceso operativo. Para ello, modulamos el proyecto de forma ordenada, seleccionando una serie de tareas que debían ser realizadas de forma secuencial. Como subraya Pozuelos (2007), las tareas o actividades configuran la unidad básica de todo el proceso en un proyecto educativo. Por este motivo las etapas propuestas al alumnado para la puesta en práctica de esta experiencia fueron las siguientes:

1. Búsqueda de información sobre los problemas educativos actuales en el ámbito de la Educación Primaria.
2. Búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz.
3. Análisis de la obra de este artista tanto en sus aspectos formales como conceptuales.
4. Toma de una decisión sobre la elección del tema a tratar.
5. Toma de una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar.
6. Realización de bocetos a través del dibujo, técnicas fotográficas, *collage*, etc.
7. Selección del mejor boceto.
8. Realización de la obra final a partir del boceto seleccionado.
9. Exposición de la obra final al resto del grupo.
10. Debate final sobre los problemas educativos y las posibles soluciones a los mismos.

Podría decirse que las tres primeras etapas se corresponden con lo que Kolb (2015) denominó “experiencia concreta”, las dos siguientes lo harían con la “observación reflexiva” y las etapas 6, 7 y 8 con la “conceptualización abstracta”. Finalmente, las dos últimas etapas serían algo equivalente a la “experimentación activa”.

4.5. Evaluación

Una vez terminado el proyecto se evitó realizar valoraciones en base a los patrones clásicos de la educación convencional — exámenes o pruebas memorísticas —. En su lugar recurrimos a dos instrumentos básicos a la hora de juzgar los resultados:

- Una memoria de trabajo o portfolio elaborado por lo alumnos/as en el que reflejaron diferentes aspectos de su proceso de trabajo: bocetos previos, cuadernos de anotaciones, esquemas de ideas, información recopilada, etc.
- La exposición pública de los trabajos por parte de cada uno de los estudiantes.

Estos dos mecanismos nos han permitido valorar el aprendizaje adquirido por los futuros docentes, examinar su proceso de trabajo y estimar los logros finales obtenidos.

5. PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO EN EL AULA.

A continuación analizaremos cómo se desarrolló la puesta en práctica del proyecto. Para ello nos detendremos en cada una de las tareas propuestas al alumnado relatando nuestras impresiones como docentes durante cada etapa del proceso.

5.1. *Búsqueda de información sobre los problemas educativos actuales en el ámbito de la Educación Primaria*

Nada más comenzar los estudiantes encontraron, al respecto de los problemas educativos, una gran cantidad de información, pero lo más interesante es que supieron relacionar esta con su propia experiencia como alumnos/as y futuros docentes.

5.2. *Búsqueda de información sobre el artista Chema Madoz*

Esta segunda actividad no supuso ningún problema para el alumnado, ya que existen numerosas fuentes de información sobre el artista elegido como referente.

5.3. *Análisis de la obra de este artista tanto en sus aspectos formales como conceptuales*

La tercera tarea presentó más dificultades que la anterior. Varios de los participantes no estaban familiarizados con ciertos conceptos como los principios de organización visual y los recursos retóricos de la imagen. Podríamos decir que esta etapa del proyecto supuso un antes y un después con respecto a la capacidad de los estudiantes de analizar una obra artística.

5.4. *Toma de una decisión sobre la elección del tema a tratar*

Como señalamos en la primera etapa, uno de los aspectos más llamativos del proyecto es que los estudiantes relacionaron la temática del mismo con su propia biografía personal. Esto significó que, la mayor parte de los temas seleccionados para sus obras estaban tan relacionados con los problemas actuales del sistema educativo como con las experiencias vitales del alumnado. Llegados a este punto observamos un alto grado de motivación entre los participantes.

5.5. Toma de una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar

Inicialmente surgieron muchas dudas al respecto de cuál sería la forma visual más adecuada para comunicar las ideas seleccionadas. En este sentido, fue de gran utilidad para los participantes haber estudiado, previamente, la obra del artista Chema Madoz. Asimismo, los consejos ofrecidos por nuestra parte con la intención de guiar su proceso creativo fueron de vital importancia para el desarrollo de esta parte de la actividad.

5.6. Realización de bocetos a través del dibujo, técnicas fotográficas, collage, etc.

Los primeros bocetos no fueron fáciles de ejecutar para el alumnado. Debemos tener en cuenta que los participantes eran estudiantes de la Facultad de Educación, por lo que no estaban demasiado instruidos en la ejecución de técnicas artísticas como el dibujo, la fotografía, etc. Sin embargo, y tras la realización de un gran número de borradores por parte de cada estudiante, casi la totalidad del alumnado acabó por mostrar una gran desenvoltura. Esto resulta evidente tras la comparación hecha por nuestra parte entre los primeros y los últimos bocetos entregados.

5.7. Selección del mejor boceto.

Teniendo en cuenta que los mejores esbozos fueron realizados al final de la tarea anterior, la decisión se tomó, en casi todos los casos, sobre las últimas pruebas ejecutadas. Asimismo, aunque la elección dependió, en exclusiva, de cada estudiante, tuvieron en cuenta la opinión de sus compañeros. Este hecho generó en el aula un interesante ambiente de intercambio de opiniones.

5.8. Realización de la obra final a partir del boceto seleccionado.

En este momento de la actividad los estudiantes ya mostraban un mayor dominio de los conceptos y técnicas necesarias para realizar una obra artística. Nuestra intervención como docentes fue bastante menor que en las etapas anteriores. Los estudiantes demostraron, en este punto, bastante autonomía a la hora de ejecutar una pieza artística.

5.9. Exposición de la obra final al resto del grupo.

Finalmente el alumnado debió defender su pieza artística ante el resto de sus compañeros, con toda la complejidad expositiva que ello supone. Teniendo esto en cuenta, debemos destacar que tanto las obras presentadas como los comentarios hechos al respecto de las mismas mostraron un alto grado de acierto y madurez. Podemos decir, por lo tanto, que el proyecto resulto provechoso para los estudiantes tanto en lo que se refiere al perfeccionamiento de su capacidad artístico-plástica como en lo relativo al desarrollo de su capacidad de argumentación y análisis.

5.10. Debate final sobre los problemas educativos y las posibles soluciones a los mismos.

Para terminar, se genera de nuevo en el aula un intercambio de ideas en el que los estudiantes muestran un alto grado de participación.

6. CONCLUSIONES EXTRAÍDAS TRAS LA FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

Como conclusiones de nuestro proyecto nos gustaría señalar que los temas más mencionados en las piezas elaboradas por el alumnado fueron:

- Críticas a la LOMCE y al exceso de leyes educativas que han existido en nuestro país.
- Temas relativos al futuro laboral de los participantes como, por ejemplo, la congelación de las oposiciones, el exceso de titulados, las salidas profesionales o la fuga de cerebros.
- La limitación que el sistema educativo actual ejerce sobre la creatividad de los niños/as.
- La crisis económica y los recortes en educación.
- El acoso escolar.
- El exceso de deberes en las aulas de Educación Primaria y el abuso de uso de los libros de texto.



Figura 2. Ignacio Raga, *Apresada*, 2017.
Crítica al aprendizaje pasivo.



Figura 1. Manuel Alejandro García, *Ahogada*, 2017.
Obra que hace referencia al ahogo de la creatividad que tiene lugar con los métodos de enseñanza tradicionales.

Asimismo, también resultaron interesantes algunas de las soluciones ofrecidas a estos problemas, mencionadas por los futuros docentes durante el proceso de debate que cerró la actividad.

- Por ejemplo, y en relación a las críticas a la LOMCE y las leyes educativas, los estudiantes parecían ser conscientes de que no pueden hacer mucho a este respecto, por ser una cuestión que depende de la administración. Sin embargo, de forma paralela, también señalan que sí está en manos del docente el seguir el currículum utilizando metodologías críticas e innovadoras que traten de fomentar la creatividad en el aula.
- En lo que se refiere a su futuro laboral fueron muchos los que señalaron que este no tendría por qué pasar por unas oposiciones, vislumbrando otras vías laborales relacionadas con el ámbito educativo. En este sentido, veían al futuro docente como a un emprendedor.
- Respecto a la limitación de la creatividad en los niños/as la mayor parte de los estudiantes declararon haber sido conscientes, gracias a la ejecución de este proyecto, de la importancia de potenciar el arte en la escuela utilizando métodos y técnicas alejados de la educación tradicional que fomenten el pensamiento crítico.

Finalmente, y como forma de terminar estas conclusiones, nos gustaría señalar el hecho de que los estudiantes reconocieron que este proyecto educativo artístico les había dado la oportunidad de ejercitar su pensamiento crítico, haciéndoles cuestionarse en mayor grado la sociedad en la que viven. Además, también pensamos que es importante destacar que este tipo de experiencias poseen una fuerte perspectiva de continuidad. Esto se explica si tenemos en cuenta que los futuros docentes de Educación Primaria han aprendido, gracias a esta actividad, una forma concreta de poner en práctica un proyecto educativo artístico que, sin duda, podrían llegar a reproducir con su futuro alumnado de Educación Primaria.



Figura 3. Rocío Rodríguez, Sin título, 2017.
Reflexión sobre el futuro laboral de los estudiantes
de la Facultad de Educación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, B. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1969). *El proceso de la Educación*. México: Uteha.
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*, Documentos para la reforma, nº 18. Madrid: Alhambra Logman.
- Díez, C. (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Escaño, C. (2009). Pedagogía crítica y educación artística. En C. Escaño y S. Villalba, *Pedagogía crítica-artística* (pp. 38-45). Sevilla: Diferencia.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la Pedagogía Crítica en McLaren, P; J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa Vols I y II*. Madrid: Taurus.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning*. New Jersey: Pearson Education.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. España: Ediciones SM.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES Y EN LA CULTURA AUDIOVISUAL

Alice Bajardi

Istituto Comprensivo di Collesalveti (LI), Italia

Ministero della Pubblica Istruzione (MIUR)

alicebajardi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La metodología de investigación que utilizamos y presentamos con este trabajo es la “Investigación Educativa Basada en las Artes (*Arts-Based Educational Research* – ABER) y en la cultura audio-visual”. Se trata de una metodología de tipo cualitativo principalmente porque el ámbito temático de nuestra investigación, la educación artística y, especialmente, el análisis y el desarrollo de la identidad personal y profesional, no se puede abarcar y descifrar por medio de ecuaciones matemáticas u otros métodos cuantitativos sino a través de la observación, la interacción y el dialogo con las personas, propias de la investigación de tipo cualitativo (Rodríguez-Quiles, 2000; Savater, 1997). De hecho mientras las ciencias experimentales investigan sobre cosas y sus procesos midiéndolos a través de experimentos, las ciencias humanas y sociales se ocupan de los seres humanos y para comprenderlos usan la interacción, el diálogo y la autoreflexión (Marín Viadel, 2012). Igualmente, en la metodología de tipo cualitativo el investigador percibe las personas y su contexto desde una perspectiva holística que es la que tenemos en cuenta en nuestra concepción de identidad.

PARTICIPANTES Y CONTEXTOS DE ESTUDIO

Los contextos formales y no formales donde desarrollamos nuestra investigación fueron la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, el museo CajaGranada - Memoria de Andalucía y el Centro de Arte José Guerrero de Granada, varias escuelas de educación secundaria italianas, la Facultad de Bellas Artes de Bolonia, la plataforma digital Didart y otros recursos en línea.

La metodología cualitativa, y especialmente la “Investigación Educativa Basada en las Artes y en la cultura audio-visual”, permite seguir un diseño de investigación flexible lo cual ha sido muy útil porque nuestra investigación abarca unas temáticas bastante amplias e implica a numerosos actores de diferentes contextos, ámbitos y países, desarrollándose además a lo largo de varios años.

Los participantes fueron investigadores, educadores, artistas, pero sobre todo estudiantes de educación secundarias y profesores en formación inicial italianos y españoles.

MÉTODO

Taylor and Bogdan describen la investigación cualitativa como un arte y el investigador como un artífice alentado a crear su propio método, porque los métodos sirven al investigador como líneas guías, pero no se tienen que convertir en reglas sino el investigador deviene esclavo de una técnica (Taylor & Bogdan, 1987).

Las “investigaciones educativas basadas en las artes” forman parte de las “metodologías artísticas de investigación” que utilizan los conocimientos de la creación artística en cualquiera de sus especialidades (música, teatro, poesía, pintura, escultura, performance, vídeo, fotografía, etc.) para investigar los problemas educativos.



Figure 1. Alice Bajardi (2014) *Hanging Photos*. Photoessay composed by a photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ki-duk, 2004)

La metodología de la Investigación Educativa Basada en las Artes se basa en el concepto de que los procesos y productos de las artes pueden contribuir a la investigación. Esta metodología congrega las características y cualidades de las investigaciones basadas en las imágenes

visuales (*Visual Methodologies*), las investigaciones educativas (*Educational Research*) y las investigaciones basadas en las artes (*Arts based Research*) (Marín Viadel, 2005).

La Investigación Educativa Basada en las Artes solicita enfoques y estrategias interdisciplinares que permitan tratar la enseñanza y el aprendizaje de las artes y de la cultura (audio)visual estableciendo trayectorias intelectuales que conduzcan a enfoques artísticos de investigación (García Roldán, 2012; Marín Viadel, 2005).

De hecho, los investigadores interesados en las metodologías basadas en las artes usan géneros tan diversos como la autobiografía, la narrativa, la poesía, las artes visuales, las artes performativas para grabar o analizar sus datos, o para llevar a cabo sus enteras investigaciones (Agra, 2005; Knowles & Cole, 2008; Leavy, 2009b; Marín Viadel, 2005).

LA CULTURA AUDIO-VISUAL

Nuestra postura frente al concepto de arte incluye en sí mismo el dominio de estudio de la cultura visual.

Duncum (2002) destaca el interés de la cultura visual para las experiencias culturales contemporáneas, televisión, internet, los centros comerciales, los videojuegos, los parques temáticos de atracciones, precisando que la cultura visual está relacionada con representaciones visuales, y no imágenes meramente funcionales. En esta misma dirección otros dos autores destacan la importancia de no limitar la cultura visual a las imágenes. Rogoff (2002) concibe la cultura visual como el estudio de las formas en que lo visual produce valores y significado. En esta misma dirección Freedman (2001) y Freedman y Stuhr (2004) no se limitan a definir la cultura visual como un concepto muy amplio que incluye obras de arte, la publicidad, el arte popular, la televisión y otras artes escénicas, el diseño y otras formas de producción visual y de comunicación, sino que remarcan la importancia de la influencia de la cultura visual en nuestras vidas. Además, estos autores destacan el poder educador de la cultura visual y su capacidad de inducir en nosotros cambios, deconstrucción y reconstrucción de nuestra conciencia social e identidad. Freedman (2003) nos proporciona un ejemplo que nos permite comprender con claridad la diferencia entre el arte y la cultura visual: una instalación dentro de un museo que consiste en un cúmulo de basura se considera como obra de arte, mientras que la basura en la calle no se considera como arte sino como un importante reflejo visual de la intención humana.

A pesar de estos rasgos muy claro de la cultura visual, Bal (2003) sostiene que la cultura visual no se puede definir como una disciplina ya que no se pueden usar los paradigmas disciplinarios para el estudio de sus objetivos. Según esta autora la cultura visual se puede definir más bien como un movimiento que una disciplina ya que, a pesar de la falta de claridad respecto al dominio del objeto de estudio, al igual que una disciplina tiene un objeto específico y concreto de estudio. De manera que esta autora propone que el dominio de estudio de la cultura visual se defina respecto al efecto que producen los elementos visuales que se estudian y no en función de los elementos incluidos en este dominio de estudio. A propósito de la relación entre la cultura visual y la historia del arte, Bal (2003) destaca la inadecuación de esta última relativamente

a la reflexión sobre la visualidad de sus objetos de estudio a causa de su posición dogmática frente a la historia y la escasa abertura de la noción de objeto artístico. Sin embargo esta autora sostiene que aun que la cultura visual no puede fundarse en la historia del arte tampoco puede prescindir de ella, ya que el campo de estudio de la cultura visual incluye la antropología, la psicología, la sociología, y los estudios de medios de comunicación, estudios de cine y ciencias de la comunicación audiovisual.

En la intrínseca problematicidad que supone el carácter interdisciplinar de la cultura visual Mitchell (2002) reconoce una oportunidad para diferenciarla y relacionarla con otras áreas de estudio como la historia del arte y la estética. Según este autor la cultura visual se dedica a las cuestiones relativas a los aparatos visuales y su experiencia incluyendo imágenes de todo tipo (científica, técnicas, cine, televisión y medios de comunicación digitales), así como cuestiones filosóficas sobre la epistemología de la visión, el estudio semiótico de las imágenes y los signos visuales, estudios fenomenológicos, fisiológicos y cognitivos de procesos visuales, el estudio sociológico de la mirada y de lo que se ofrece al ojo, antropología visual, óptica física, visión animal y otras cuestiones en relación con lo visual. Símilmente, como podemos deducir del número especial 10 (2) de Agosto de 2011 sobre Artes Sonoras y Audio Culturas del *Journal of Visual Culture*, el área de los estudios visuales abarca cuestiones científicas que son marginales para la educación artística como el sueño, la ceguera, lo microscópico, las cartografías y las topografías.

Otro elemento a tener en consideración de la cultura visual es su relación y postura frente al sonido ya que está íntimamente asociado al visual contemporáneo. De hecho, si en un primer momento, la cultura visual tenía como centro de atención los fenómenos de circulación, creación de significados, valores éticos y culturales del visual y su influencia en nuestras vidas (Duncum, 2003; Freedman, 2001; Giroux, 1996; Mitchell, 2002; Rogoff, 2002), progresivamente la cultura visual ha desarrollado un interés siempre mayor por el sonido. De manera que algunos autores han cuestionado la validez del nombre del campo de estudio proponiendo un nuevo término, 'cultura audiovisual' (Schedel & Uroskie, 2011). Schedel y Uroskie (2011) destacan la importancia del sonido y la necesidad de incluirlo en la cultura visual ya que definen el sonido como el tejido invisible de nuestro medio ambiente, yendo a veces más allá de nuestra percepción consciente. Símilmente en nuestra opinión al día de hoy resulta inadecuado hablar de artes y cultura visual sin incluir el sonido ya que este es un elemento cada vez más presente en el arte contemporáneo, como por ejemplo las instalaciones, las videoinstalaciones, el video-art y la performance que muchas veces se basan en el sonido, así como la cultura visual de la televisión, del cine, de los videojuegos, entre otros, donde el sonido tiene una importancia sustancial.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Aunque los problemas de legitimación de la Investigación Educativa Basada en Artes (ABER) aún permanecen en relación con la comunidad de investigación educativa, no puede haber supuestos de homogeneidad dentro de la comunidad internacional ABER. Muchos estudiosos comparten el deseo de definir, aclarar y evaluar las investigaciones basadas en las artes para establecer criterios que puedan legitimar el trabajo académico, validar los proyectos basados en las artes y obtener financiaciones.

En la Revista "*Qualitative Inquiry*" encontramos una animada discusión entre las profesoras Piantanida, McMahon y Garman (2003a, 2003b) de la Universidad de Pittsburgh y el profesor Slattery (2003) de la Universidad de Texas A&M sobre confines de la comunidad internacional ABER. Las profesoras Piantanida, McMahon y Garman escriben que las personas que se sienten atraídas por la idea de la investigación educativa basada en las artes son propensas a tener múltiples y superpuestos intereses y les surge entonces la pregunta de si puede/debe la comunidad de investigación educativa basada en artes abrazar todos los intereses y discursos tales como los que quieren explorar cuestiones sobre el arte, la creación artística, la educación artística, los usos pedagógicos del arte y los planes de estudio de formación docente. Según estas profesoras están disponibles otras comunidades discursivas para aquellos que tienen los susodichos intereses y defienden la necesidad de dar a la comunidad de investigación educativa basada en artes una identificación distintiva. Dicen que no quieren defender una visión estrecha o hegemónica de lo que constituye la investigación educativa basada en las artes pero quieren "esculpir los contornos de este paisaje" (Piantanida, et al., 2003b).

En la misma revista el profesor Slattery contesta a las profesoras Piantanida, McMahon y Garman con artículo intitulado "Troubling the Contours of Arts-Based Educational Research" (2003). El profesor pregunta "¿Cómo podemos distinguir entre "buenos" ABER y "malo" ABER?" considerando importante problematizar estos contornos que sugieren sus colegas. Slattery, que se define una persona holística y tiene varias funciones entrelazadas entre sí como profesor, artista, investigador, escritor y activista por la justicia social, no comparte las ideas de sus colegas, que aluden en hacer unas distinciones entre los roles de investigador, educador y artista, debido a posibles limitaciones que cada categoría crea. Slattery defiende que uno de los resultados trágicos de la creación de fronteras artificiales sería la perpetuación de estereotipos y la marginación de las personas que no se ajustan a las teorías o géneros dominantes. Las categorías, dice, son construcciones sociales que no sólo sirven para organizar y clarificar la realidad, sino para excluir a las personas y dar forma a las ideologías, y cuando el propósito de examinar estos límites es "aclarar la naturaleza y los fundamentos de nuestro trabajo" (Piantanida, et al., 2003b) podrían crearse límites nuevos y potencialmente más restrictivos. Compartimos la convicción de Slattery que apoya la multiplicidad en la investigación educativa para garantizar nuevas ideas y subvertir fronteras excluyentes.

El mismo SIG (Special Interest Group que aglutina investigadores relacionados con cuestiones específicas) del grupo ABER, el grupo de mayor interés relacionado con la educación artís-

tica, concibe la Investigación Educativa Basada en las Artes como una forma transdisciplinaria, incluyente, democrática y participativa (British-Educational-Research-Association, 2015).

Sostenemos una ABER que apunta a una renovación constante, que no tiene marcos metodológicos estrictos o métodos rígidos y cerrados, que no se opone a la utilización de procedimientos ya probados pero que tiene el potencial para ampliar aún más los límites de la investigación cualitativa (Leitch, 2010; Suominen Guyas & Keys, 2009).

Por consiguiente, nos parece que la Investigación Educativa Basada en las Artes puede resultar eficaz para mejorar la percepción y la comprensión, desarrollar el área cognitiva y afectiva, expresando de manera directa y subjetiva los resultados de las investigaciones de estudiantes, profesores, artistas e investigadores. Este carácter subjetivo a veces se ve criticado pero cualquier investigación que tome en cuenta aspectos humanos, sociales o culturales debe considerar la experiencia humana como punto de partida (Griffiths, 2010), donde las emociones juegan un papel significativo tanto la práctica artística como en la investigadora (Leavy, 2009a).

Hemos hablado de la metodología que hemos adoptado y de nuestra visión de la Investigación Educativa Basada en las Artes como método transdisciplinario, incluyente, democrático, participativo y subjetivo donde con el término “Artes” no es nuestra intención crear un confin o limitar el interés a las celebres obras de arte de los famosos artistas sino abrirlo a un amplio campo de interés que es el de la cultura (audio) visual, por lo cual de aquí a adelante para ser más precisos y no crear equivocaciones nos referiremos a una Investigación Educativa Basada en las Artes y en la Cultura (audio)visual.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. In R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), 5- 32.
- British-Educational-Research-Association (Producer). (2015, 02/10/2015) <https://www.bera.ac.uk/group/arts-based-educational-research>.
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *Journal of Art and Design Education*, 21(1), 14-23.
- Duncum, P. (2003). Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Freedman, K. (2001). Context as part of visual culture. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 18(1), 41-44.
- Freedman, K. (2003). The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, 38-43.

- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. *Handbook of research and policy in art education*, 815-828.
- García Roldán, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica*. Universidad de Granada, Granada.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence, and youth*. New York: Routledge.
- Griffiths, M. (2010). Research and the self. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (pp. 167-185). Reino Unido: Routledge.
- Ki-duk, K. (Writer). (2004). *Ferro 3 - La casa vuota*. In K. Ki-duk (Producer). Corea: Mikado Film.
- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leavy, P. (2009a). *Method Meets Art*. Nueva York: The Guilford Press.
- Leavy, P. (2009b). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Publications.
- Leitch, R. (2010). *Arts-Based Education Research in the UK and Ireland: potentialities and challenges*. Paper presented at the BERA Conference.
- Marín Viadel, R. (2005). *La "investigación educativa basada en las artes visuales" o "arteinvestigación educativa"*. Paper presented at the Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.
- Marín Viadel, R. (2012). Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. In J. Roldan & R. Marín Viadel (Eds.), *Metodologías artísticas de Investigación en educación* (pp. 15-39). Málaga: Aljibe.
- Martins, M. C. (2013). Entrevista com Ricardo Marín Viadel. *Revista Trama Interdisciplinar*, 4(1).
- Mitchell, W. J. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165-181.
- Piantanida, M., McMahon, P. L., & Garman, N. B. (2003a). On the Value of "Leaky Boundaries" – A Response to Patrick Slattery. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 198-201.
- Piantanida, M., McMahon, P. L., & Garman, N. B. (2003b). Sculpting the Contours of Arts-Based Educational Research Within a Discourse Community
Qualitative Inquiry, 9(2), 182-191.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista electrónica de LEEME*(5), 40.
- Rogoff, I. (2002). Studying visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (pp. 24-36). New York: Routledge.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Schedel, M., & Uroskie, A. V. (2011). Writing about Audiovisual Culture. *Journal of visual culture*, 10(2), 137-144.
- Slattery, P. (2003). Troubling the contours of arts-based educational research. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 192-197.
- Suominen Guyas, A., & Keys, K. (2009). Arts-Based Educational Research as a site for emerging pedagogy and developing mentorship. *Visual Arts Research*, 35(2), 24-39.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación

**DIÁLOGO ES -CULTURA:
EXPERIENCIA ARTÍSTICO-CREATIVA
A TRAVÉS DE UNA EXPOSICIÓN
ITINERANTE DE LA COMUNIDAD
DE MADRID.**

**Lorena López Méndez
lorena.lopez.mendez@unir.net**

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto denominado “**DIÁLOGO ES-CULTURA: Experiencia de Visita guiada y taller artístico-creativo**” llevado a cabo en colaboración con el **Programa GALIANA-Pro-moviendo valores de ciudadanía 2015/ 2016**, del Ayuntamiento de Pinto (Madrid). Reflexiona respecto a lo veloz que ha pasado el siglo XX, repleto de tentativas artísticas, lleno de búsquedas y líneas de experimentación que contribuyeron, sin duda, a la redefinición de una disciplina marcada tradicionalmente por componentes políticos, religiosos y por una funcionalidad estática, propia de la estatuaria. Durante el siglo XX, los artistas rompieron con la estética y el argumento tradicional de la escultura, intentando explorar nuevos conceptos y puntos de vista en los que los límites entre disciplinas se desdibuja cada vez más; hecho que se hace patente y se puede comprobar en la exposición de la que partimos para realizar el proyecto educativo que a continuación se expone.

Por lo tanto, el afán por romper con el pasado histórico se ve materializado en el arte de principios del siglo XX. Los escultores darán paso a un concepto distinto de obra tridimensional. El concepto del siglo XIX, se centraba en que una escultura tenía que ser bella, imitar la realidad y tener cierta funcionalidad, siguiendo así con la tradición clásica occidental, siendo la idea principal que la escultura era inseparable a la idea estatuaria. Es así como empieza el recorrido de una nueva escultura que se puede ver en la exposición en la que nos centraremos, para desarrollar el programa. En la exposición los artistas investigan nuevas formas, nuevos materiales y técnicas, a la vez que se impregnarán de culturas lejanas y convertirán sus obras en piezas de artes autónomas, repletas de expresividad.

ANTECEDENTES

La exposición itinerante “El Dialogo de la Escultura” en la que nos hemos centrado, es comisariada por Maria Toral y financiada por la Concejalía de Cultura y la Red Itinerante de la Comunidad de Madrid. Esta colectiva se centra en la escultura del siglo XX hasta nuestros días, mostrándonos la evolución de la misma, pasando por las diferentes rupturas artísticas y estableciendo un diálogo a través de las formas. Asimismo, se presenta un itinerario que da lugar a poder trabajar con ella de manera didáctica y creativa, ya que participan propuestas de distintas concepciones artísticas y diversas generaciones.

La muestra, que incluye piezas originales de artistas de la relevancia de Marcel Duchamp, Alexander Calder, Salvador Dalí, Meret Oppenheim, Pablo Serrano o Eduardo Arroyo. Artistas que nos sirvieron como herramienta para alcanzar nuestro objetivo que, consiste en ayudar al visitante a comprender esta ruptura y revolución en la escultura, por medio del diálogo entre las piezas, gracias a la versatilidad de las formas. (Véase, Fig. 1 y 2).



Fig.1. Exposición "Diálogo con laEscultura".



Figura 2. Obra Alexander Calder.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados para el diseño e implementación del programa, son los siguientes:

- Dar difusión y dinamismo a la sala de Exposiciones del Centro Infanta Cristina.
- Acercar la Cultura y Arte contemporáneo que se desarrolle en el municipio de Pinto.
- Conocer la obra de Escultores mujeres y hombres del s. XX hasta la actualidad.
- Iniciarse en el Arte de la Escultura.
- Aprender a descubrir mensajes a través de la Escultura.
- Trabajar las posibilidades plásticas y creativas de materiales cotidianos.
- Trasmitir mensajes a través de la producción de la obra de los y las alumnos/as del taller.

PARTICIPANTES

En el programa participaron cinco colegios públicos de la ciudad de Pinto y alumnos/as con edades comprendidas entre los 4 a los 15 años. Se estableció una división por grupos de edades, configurándose concretamente en tres grupos: grupo de infantil con edades comprendidas entre los cuatro a cinco años en la que se llevó a cabo el Taller “Textura y emoción” - intervención con texturas sobre plastilina. El participante creará un bulto redondo con forma geométrica elegida por el niño o niña (cilindro, cono, pirámide, cubo), con cerámica blanca y sobre la misma aplicará diferentes texturas (telas, rejilla, esgrafiado, grabado etc). Finalmente el niño/a se llevaba su escultura. (Véase, Fig. 3).



Fig.3. Alumna de 3º Infantil. Colegio Calasanz. Fotografía: Rocío López.

El grupo de primaria de edades comprendidas entre los seis a los ocho, donde desarrolló un taller de “Móviles Aerodinámicos” partiremos de las esculturas de uno de los artistas de la exposición, Alexander Calder, artista que crea cuerpos móviles en su obra, es decir, estructuras de formas orgánicas abstractas, suspendidas en el aire, que se balancean suavemente. Cada participante realizará su propio móvil con materiales cotidianos, (palillos, cartón, hilo y acetato). (Véase, Fig. 4).



Fig. 4. Taller “Móviles Aerodinámicos”. Alumnado Colegio Mirasur. Fotografía: Rocío López.

Por último, el grupo de secundaria, comprendido en edades entre los nueve y los quince años, que desarrollaron un taller de Land Art denominado “Piedra-Arte y Parte”, interviniendo en piedras y cantos rodados. El taller consistirá en la creación de una obra colectiva en la que se intervendrá con temperas no tóxicas de colores primarios, sobre piedras de diferentes tamaños. Reagrupando por tamaños y equipos cada participante ubicará sobre la sala taller su piedra creando un dibujo sobre el suelo, después esta intervención será fotografiada con los teléfonos móviles de los participantes e impresa si se considera oportuno. Una vez finalizado el taller el participante se llevará su piedra intervenida que puede darle una segunda vida, utilizándola como pisapapeles o tal y como determine el participante; aprendiendo de esta manera lo que es la Escultura Efímera o más conocida como Arte Efímero, concepto actual del Arte contemporáneo. (Véase, Fig. 5).

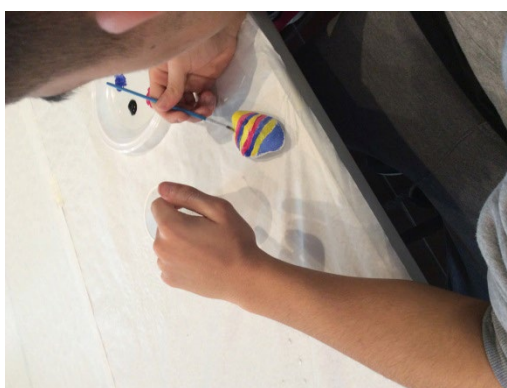


Fig. 5. Taller “Piedra, Arte y Parte”. Alumno Colegio Calasanz. Fotografía: Rocío López.

METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en este proyecto es la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Marín y Roldán, 2010), que engloba la Investigación Educativa Basada en el Arte [Arts-Based Educational Research] (Eisner & Barone, 2006). El instrumento principal de investigación fue la fotografía, que nos permitió acercarnos al entorno y ambiente del espacio educativo no formal generado en el centro cultural. Se tomaron instantáneas durante el proceso del taller y también de las obras de la exposición con las que trabajamos y nos sirvieron de análisis. Asimismo, aplicamos mediante la valoración de una ficha, la escala de valoración del estado de ánimo (Muy triste, triste, normal, algo animado, muy animado) las actitudes de los y las participantes Escala desarrollada por Buchanan (2005) y denominada “Smiley-face Assessment Scale”.

La metodología aplicada en el taller es de carácter cualitativo se establece en varias fases. En primer lugar una fase de recorrido guiado por las obras en la que se establecía un diálogo directo con las obras de los diferentes artistas que componen la obra. Una segunda en la que los y las participantes podían producir su propia obra siguiendo alguno de los procesos escultóricos vistos en la exposición y por último una fase de diálogo, donde se comentaban las obras creadas

por ellos y se les aportaba un título. Finalizado el taller se podían llevar las obras sus centros escolares o institutos, para montar una instalación y seguir generando diálogo en el aula-clase.

Los talleres se desarrollaron en la Sala de exposiciones de la “Casa de la Cadena”. Se trata de un edificio histórico rehabilitado. El Centro está situado en el área urbana de Pinto, en la confluencia de las calles Cadena e Infanta Isabel y cuenta con dos plantas en torno a un patio central y un edificio anexo de nueva construcción en el resto de la parcela.

Esta infraestructura alberga: Museo, Sala de Exposiciones, Archivo Histórico y Biblioteca.

RESULTADOS

Los talleres se llevaban a cabo en dos sesiones por día, que tenían una duración variable de entre 90 minutos y 120 minutos. Se implementaron 24 sesiones: 10 sesiones del Taller *Texturas y emoción*, 3 sesiones del taller *móviles y aerodinámicas* y 11 del taller *pedra-Arte y parte*. Asimismo, participaron 7 Centros Educativos de la Ciudad. (Véase, Tabla 1).

CENTRO EDUCATIVO	CURSO
<i>Colegio Europa</i>	<i>5º Primaria , 6ºPrimaria</i>
<i>Colegio Buenos Aires</i>	<i>3º infantil 4ºprimaria</i>
<i>Colegio el Prado</i>	<i>1º Primaria, 2º Primaria,</i>
<i>Colegio Calasanz</i>	<i>3º Infantil, 4º E.S.O.</i>
<i>Colegio Santo Domingo</i>	<i>3º Infantil.</i>
<i>Colegio Mirasur</i>	<i>4º Primaria.</i>

Tabla 1. Relación de Centros educativos participantes en el proyecto.

El número de alumnos y alumnas que, participaron giraba en torno a las 15 y 21 personas, acompañados de uno o dos maestros, dependiendo del centro.

CONCLUSIONES

Una vez diseñada e implementada la experiencia del programa, podemos extraer una serie de conclusiones. La primera, el Arte es un vehículo y herramienta que facilita la comunicación, difusión y conocimiento de diversas materias de manera transversal; a través del juego para el desarrollo y cambio social, acercando a la sociedad nuestras exposiciones itinerantes. Segundo, se ha contribuido a que niños y preadolescentes adquieran la habilidad de disfrutar de nuestra cultura y por tanto serán capaces en un futuro de conservarla.

Además, en la programación de actividades propuesta, se observó un excelente interés y compromiso por descubrir procesos artísticos nuevos para ellos. Asimismo, se considera interesante desarrollar nuevas programaciones de este tipo que, fomenten la participación no solamente del usuario, sino también de los docentes de los centros escolares para que se formen

en materia de arte contemporáneo, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad compartiendo experiencias, pues se precisa de la colaboración por parte de toda la ciudadanía para que centros culturales como en el que hemos desarrollado este programa, sean la antesala para incentivar la curiosidad en los niños, niñas, preadolescentes, maestros, padres etc, para que se interesen en visitar museos de arte contemporáneo de mayor envergadura como pueden ser el caso de la comunidad de Madrid, el Museo Reina Sofía MSCR, Centro de Arte Dos de Mayo, CaixaForum, etc.

De esta manera, el programa de Educación Artística “Dialogar Es-Cultura”, ha contribuido a mejorar el entendimiento del Arte actual, gracias a las obras de artistas procedentes de las vanguardias hasta al arte gestado en la actualidad. Poder ver las obras físicamente y reproducir sus procesos o metodologías artísticas, ha generado emociones y beneficios positivos en la autoestima de niños y preadolescentes e incluso de los maestros acompañantes, siendo capaces de entender el significado que el artista ha querido plasmar en su obra.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se ha podido llevar a cabo gracias a Elisa Galladardo (Técnica de Cultura del Ayuntamiento de Pinto) y a Rocío López Méndez (Maestra de Educación Primaria) educadora tallerista, colaboradora en la implementación del taller.

REFERENCIAS

Buchanan, H. (2005). Development of a computerized dental anxiety scale for children: validation and reliability, *British Dental Journal*, 199. pp 359-362.

Calaf, R. (2003, julio). Arte Alternativo: una mirada pedagógica. Repensar el arte en la enseñanza. *Iber*, N° 37. Pp 65-75.

Cao, M., Martínez Diez, N. y Rigo Vanrell, C. (1998). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 2, p 185-200.

Eisner, W. E. & Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, New Jersey: AERA. pp. 95-109.

Marín-Viadel, R.; y Roldán, J.(2010). Instrumentos y técnicas en las metodologías de Investigación basadas en las artes Visuales. En AA.VV (coordinadores) *Actas 4º Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Jaén: *Universidad de Jaén*. pp. 1-28.

Oliver, M. (2002). El arte abstracto como punto de partida para una formación artística en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 311-317.

Rao, S. (2008). *Así veo yo las cosas*. Madrid: Editorial Juventud.

Read, H. (2010). *Educación por el arte*. (8ª ed.). Barcelona: Paidós educador.

MANERAS DE HACER MUNDOS: COOPERACIÓN, EDUCACIÓN Y ARTES EN INDIA

Carlos Escaño
Universidad de Sevilla
jcescano@us.es

Ana Maeso
Universidad de Sevilla
anamaeso@us.es

Julia Mañero
Universidad de Sevilla
julmancon@alum.us.es

Jaime Rodríguez
Universidad de Sevilla
jaimerao@gmail.com

1. ANTECEDENTES

En el año 2015 diferentes miembros del colectivo *Communiars* (Carlos Escaño, Ana Maeso, Sergio Villalba, Rosa Vives y Mayi Zoido) iniciaron un proyecto de cooperación al desarrollo en Anantapur (India) (Escaño et al, 2016). Un trabajo que surge como colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Fundación Vicente Ferrer, cuyo objetivo central ya se enfocaba hacia el fortalecimiento educación artístico-cultural orientado al desarrollo integral, personal y social de los niños y niñas de Anantapur. Esta primera etapa constituyó la fase de diagnóstico, en la que se trazaría un diseño de propuesta para el desarrollo de un ulterior proyecto.

Quedaba implícito en el desarrollo de ese diagnóstico que cualquier sociedad democrática contemporánea siempre asume como una necesidad el desarrollo de la educación (Delors, 1996). Con el fin de que los miembros de tal sociedad se muestren capaces de participar de una manera óptima en el entramado social y contribuir al progreso y mejora sociocultural de su comunidad. Igualmente, para el desarrollo integral de la persona, se contempla la dimensión artística-cultural educativa. En este sentido, se atendió al contexto del valioso proyecto educativo general de la Fundación Vicente Ferrer (FVF, 2015a) y a los focos de atención especial como el contexto de las personas con discapacidad (FVF, 2015b), y por otro lado, con una atención concreta a la perspectiva de género (FVF, 2015c). Tras aquel estudio previo y de diagnóstico, ya sobre el terreno, desde la acción educativa-cultural se detectaron las siguientes necesidades:

- a) Falta específica de proyecto educativo-artístico que ayude a optimizar la labor educativa. Los centros educativos propios no incluyen un programa específico de educación artística, así como en los centros públicos donde colabora la FVF.
- b) Falta de formación específica en artes del alumnado y agentes educativos que trabajen en el proyecto educativo integral.
- c) Falta de material didáctico-artístico para la implementación de una labor óptima.

Como se puede deducir de los diferentes programas educativos que desarrolla la Fundación, ésta **complementa y apoya la labor de la empresa pública educativa en un contexto de difícil condiciones**. Así que en la medida que se ayude a satisfacer las necesidades detectadas, no solo estaremos paliando una circunstancia particular, sino dando solución a un contexto público.



Figura 1. Una de las niñas trabajando en el mural colectivo con el que culminó esta primera fase de diagnóstico.

Finalmente, para la comprensión del ejercicio educativo que se desarrolló en una primera fase de estudio, hay que señalar el documento audiovisual [Āśa] Artes, Educación y Esperanza (Communiars, 2015) en el cual se muestra parte del trabajo desarrollado en esa fase de diagnóstico y visibiliza el sentido de la labor que se realiza: <https://vimeo.com/139054620>

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental del que se parte es el que define el proyecto de cooperación donde se inscribe este proyecto de investigación para la innovación docente:

- Fortalecer la educación artística y cultural para el desarrollo integral de los niños y niñas en el contexto social de Anantapur (Andhra Pradesh, India).

Igualmente, el objetivo específico del proyecto es al que le da forma el trabajo de investigación desarrollado:

- Que los agentes y personal de educación vinculados a la FVF adquieran conocimientos específicos sobre educación artística para que puedan formar a los niños y niñas en el contexto de Anantapur.

A partir de tales objetivos nos planteamos ciertas reflexiones educativas que queremos explorar e investigar desde un punto de vista pedagógico-artístico:

- Crear un camino / Proyectar nuestro futuro.
- El valor del individuo en lo colectivo y viceversa (Yo-Colectivo).
- Singularidad - diversidad
- Autoestima.
- Valorar la diferencia (género/etnia/diversidad funcional).
- Crear mundo.

3. PARTICIPANTES EN EL PROYECTO 2017

Carlos Escaño (coordinador del proyecto), Ana Maeso, Jaime Rodríguez, Julia Mañero y Candela Ocón (que se incorporará en el mes de octubre).



Figura 2. Carlos, Ana, Jaime y Julia integrantes del colectivo Communiars junto con niños y profesores de la Escuela Primaria de Educación Inclusiva de Anantapur.

4. METODOLOGÍA

4.1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El fortalecimiento de la educación artística y cultural para el desarrollo integral de los niños y niñas en el contexto social de Anantapur conlleva un claro beneficio cultural y social para la población. Este proyecto, tanto en su fase de diagnóstico llevada a cabo, así como en la fase posterior que ahora se desarrolla, pretende **trabajar desde su base (metodológica) los valores de la solidaridad, igualdad, respeto, pensamiento crítico y la creatividad a través del pensamiento divergente**. Como primera fase de un proyecto global, se realizó la fase de diagnóstico e identificación con la intención de diseñar un plan pedagógico que acogiese tales virtudes de la educación artística: desde una perspectiva transformadora, fortaleciendo las prioridades horizontales explicitadas anteriormente, y suponiendo un beneficio fundamental en el desarrollo integral de la persona. Todo un proceso que repercute en un crecimiento personal y social importante a diferentes niveles.



Figura 3. Una de las niñas de la Escuela Primaria de Educación Inclusiva.

Bajo esta perspectiva metodológica, continúa su recorrido el proyecto de Cooperación Internacional “Educación Artística y Desarrollo Humano” en India. En realidad son varios recorridos, no solo uno (cuando hablamos de un proyecto de cooperación al desarrollo es inevitable que haya más de uno): caminos emocionales, culturales, identitarios, sociales, educativos, vivenciales y vitales.

Este año comenzamos el desarrollo del proyecto -su fase de implementación- partiendo del estudio previo que ya realizamos en 2015. Ahora trabajaremos en otro de los contextos necesarios y repletos de aprendizajes: una primera parte de nuestro trabajo aquí se centrará en la Escuela Inclusiva de Educación Primaria -Primary School for Inclusive Education, de Anantapur (escuela donde niños y niñas con y sin discapacidad visual aprenden juntos en espacio y tiempos compartidos) y en el centro de Discapacidad Intelectual- Intellectual Disability Center, de Bathalapalli (centro donde niñas de diferentes capacidades intelectuales viven y se educan en procesos y dinámicas comunes).

Paulo Freire (2007) exponía que enseñar y educar no es transferir conocimiento, sino generar las posibilidades para que se produzca. Al contrario de lo que algún teórico y docente podría imaginar, nuestro trabajo aquí no es transferir ningún tipo de conocimiento, sino que, en esencia, se trata de aprender: aprender a hacer, a saber, a vivir juntos y a ser (Delors, 1996). En esta producción de conocimiento -que implica riqueza, intensidad y diversidad- todas y todos jugamos un papel fundamental: educandos-educadores y educadores-educandos.

4.2. ESTRUCTURA DEL PRIMER BLOQUE DE NUESTRO PROYECTO DIDÁCTICO EN ANANTAPUR¹

4.2.1. PROYECTO DIDÁCTICO PARA EL INTELLECTUAL DISABILITY CENTER DE BATHALAPALLI

El propósito que rige el siguiente proyecto es el de construir valores en colectivo, entre todos y todas, pero ayudando al crecimiento personal a través de actividades de índole artística, en otras palabras: crear futuro buscando una transformación social. El proyecto fue desarrollado para las niñas del Intellectual Disability Center de Bathalapalli (en adelante I.D. Center).

La denominación del mismo, *Creando Futuro (Making Future)*, parte de supuestos como la autoestima o el valor del individuo en lo colectivo (Naciones Unidas, 2007), por este motivo, la metodología aplicada durante las diferentes sesiones, con el acuerdo entre profesorado implicado y nuestro equipo, se estableció en relación al juego, la importancia del proceso y la relevancia del trabajo en grupo.

Durante la primera semana de intervención se desarrollaron dos dinámicas:

- **Dinámica sesión 1: ¿Dónde estoy? ¿Quién eres? / Where am I? Who are you?**

Pretendíamos que las niñas potenciaran la conciencia de sí mismas, tanto desde una perspectiva personal como en relación con su contexto social. Para ello quisimos que se presentaran de manera artística, dibujándose a ellas mismas, contextualizándose en su espacio, familia o ami-

1 El trabajo que aquí se presenta traduce solo el primer bloque de las estrategias educativas que en el presente se están implementando en el proyecto de cooperación. El proyecto completo incluirá otras y diferentes actividades y dinámicas pedagógicas que se visualizan y visualizarán en los espacios digitales propios del proyecto, reseñados al final de este documento.

gas, para apoyar la idea de que somos personas en singular pero formamos parte de un grupo plural. La presentación finalizó escribiendo sus nombres y posteriormente con una práctica de interpretación expresando sus gustos, en este caso tratando la temática de sus animales favoritos.



Figura 4. Anu, una de las niñas mostrando su autorretrato.

· **Dinámica sesión 2: Caminando Juntas / Walking together**

Partimos de la idea y evidencia de que todas las personas somos diferentes, de pluralidad cultural y social dispares, pero ineludiblemente, al mismo tiempo, iguales e importantes para la propia riqueza del conjunto sociocultural: todos y todas dependemos de todos.

Para trabajar esa idea tan esencial, se formaron pequeños grupos y las niñas fueron silueteándose, las unas a las otras, sobre un gran formato de papel y en diferentes posturas, pero siempre haciendo coincidir sus manos en el dibujo para reforzar la idea de unión. Posteriormente, todas las siluetas formaron un camino sobre ese gran formato de papel, y utilizando sus pies y manos, pintaron y bailaron al ritmo de diferentes músicas que generaban distintas emociones y dinámicas, dejando impreso el proceso a modo de camino pictórico colectivo.



Figura 5. Parte del resultado final de la segunda actividad.

4.2.2. PROYECTO DIDÁCTICO PARA LA INCLUSIVE SCHOOL DE ANANTAPUR

Conviviendo en la Inclusive School niños con discapacidad visual parcial o total y niños con visibilidad completa, el título de este proyecto quiere dejar patente las diferentes formas de percepción. Pretendemos reconocer la diversidad humana como un rasgo diferenciador dentro de la igualdad e importancia de todos los seres humanos.

Para la consecución de este proyecto, se parte de reflexiones fundamentales como son la relevancia de *crear mundos*, la importancia de la autoestima en el desarrollo personal del individuo o la singularidad particular dentro de la diversidad colectiva. Poniendo el énfasis en el proceso de las actividades, nos propusimos focalizar la atención en el carácter lúdico de las sesiones, así como la implicación por parte del conjunto del profesorado y nuestro equipo a la hora de trabajar en grupo.

Durante nuestra primera semana de intervención se ejecutaron tres sesiones:

· **Dinámica Sesión 1: ¿Quién eres? ¿Dónde estoy? / Who are you? Where am I?**

En esta actividad similar a la realizada en el I.D Center de Bathalapalli, desarrollamos una asamblea previa para conocer los gustos e ideas previas del alumnado sobre arte y educación y que ellos conozcan los nuestros.

Desde el primer momento con la asamblea se trataba de fomentar la inclusión de todos los niños, así como en el desarrollo posterior de la actividad: la autorrepresentación, utilizando como material el barro/arcilla.



Figura 6. Niños de la Escuela Inclusiva trabajando en su autorrepresentación.

· **Dinámica Sesión 2: Soñando Juntos / Dreaming Together**

El objetivo de la actividad se centra en la potenciación de la comprensión de nuestra realidad a través de diferentes sentidos, siendo ello algo sustancial para la dimensión artística. Lo visual mantiene un peso cultural determinante en las diferentes culturas, pero incluso la actividad visual es comprendida si es contextualizada de manera sinestésica. Nuestro mundo está interconectado, interrelacionado y es intercreativo: equilibrio, olfato, tacto, orientación, gusto... forman un conjunto sensorial múltiple.

El trabajo se conceptualizó en forma de cuento, un “cuento sensorial”. De esta forma, y siendo protagonistas del cuento los mismos niños, nos adaptamos a todos, sin importar su nivel de visibilidad. Como si de un cuentacuentos se tratase, tuvieron que bailar, oler, tocar y sentir en un ejercicio narrativo que dramatizamos y construimos de manera colectiva, lúdica y pedagógica.



Figura 7. Ejemplo visual de la diversidad en la Escuela Inclusiva.

· **Dinámica Sesión 3: Hope World / Mundo de Esperanza**

Tomando como referencia la necesidad por el respeto y cuidado de la naturaleza, las dinámicas educativo-artísticas se orientaron a la realización de una obra colectiva basada en prácticas de reciclaje y collage natural. En la primera fase, momento de asamblea, se conversó y reflexionó sobre la naturaleza, su protección, cuidado y respeto. Posteriormente, realizamos un collage con materiales reciclados, buscando diferentes texturas y tamaños. Niños y niñas, con y sin discapacidad visual, trabajando juntos en pequeños grupos, en un ejercicio donde primaba la composición a través de distintas texturas y, sobre todo, la colaboración entre ellos. Realizaron doce collages en forma de círculos, los cuales al ser completados, y en conjunto, formaban una única palabra en braille: HOPE (esperanza). Consiguiendo de esta manera aunar el valor del trabajo realizado por cada uno de los diferentes grupos, dotándole de un sentido colectivo superior y en consonancia con la temática trabajada: esperanza por un contexto y mundo con más armonía y respeto con la naturaleza.



Figura 8. Resultado de la tercera práctica, los collages dispuestos formando la palabra "HOPE".

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

No hablamos ahora de múltiples alternativas posibles a un único mundo real, sino, por el contrario, de múltiples mundos reales. (Goodman, 1990, p.19)

En la Fundación Vicente Ferrer siempre ha primado el trabajo para la mejora de condiciones de los más desfavorecidos. Por eso en Anantapur, una de las zonas con más sequía del país, el trabajo comenzó con la obtención de agua como elemento fundamental para la vida. Una vez se fueron cumpliendo objetivos, la sanidad y la educación pasaron a ser las prioridades en la búsqueda de una situación más justa y prometedora para la población. Los centros educativos de la FVF dirigen sus esfuerzos en este mismo sentido y, gracias a ello, tenemos la oportunidad de desarrollar el proyecto de cooperación "Educación Artística y Desarrollo Humano" en este tipo de contextos. En las primeras semanas del proyecto de 2017 se ha estado trabajando para aprender y colaborar solidariamente con profesores y alumnos. Tras unos días de adaptación y estudio, se comenzaron a trazar y dibujar las ideas en las que se basaron nuestro primer bloque de prácticas que ahora presentamos. Tras conocer los grupos con los que trabajar, muchas cuestiones surgieron desde la reflexión, análisis e investigación. En el I.D. Center, se ha trabajado con unas 30 niñas con discapacidad intelectual, y en la Primary School for Inclusive Education, la cual forma parte de un proyecto de inclusión donde niños y niñas con discapacidad visual, algunos de ellos y ellas, albinos, y niños sin discapacidad visual, todos conviven en un mismo proyecto educativo y suman un total de sesenta.



Figura 9. Uno de los alumnos con dificultad visual escribiendo en braille.

Desde nuestra formación en artes visuales, trabajar con estos colectivos ha supuesto todo un reto, no obstante, apasionante. Con la convicción de que es necesario *hackear* las posiciones en el aula, las maneras de percibir, sentir, y relacionarnos, comenzamos a dilucidar qué caminos seguir. ¿Cómo trabajar el empoderamiento a través de las artes en espacios de interseccionalidad? Las discriminaciones por ser mujer, albino, tener discapacidad, pertenecer a una determinada casta, se trenzan en distintos nudos. Ante estas realidades complejas, nuestro foco continúa siendo la esperanza (Āśa), que siga impulsando en la diversidad a todos los niños y niñas a construir su futuro y configurar el mundo que cohabitamos.

Valorar la diferencia y la diversidad, gestionar el conflicto a través del encuentro, desarrollarnos como diversas singularidades inmersas en distintas comunidades, hacer hincapié en que podemos construir nuestros mundos. Ponemos el foco en lo procesual, como vía de desarrollo individual y colectivo, buscando fomentar la autoestima de los niños y niñas. Tratamos de potenciar un proceso lúdico, convencidos de que el aprendizaje se adquiere también a través del juego, implicando lo emocional y lo sensitivo. Procurando seguir pautas propias del profesorado y facilitándoles a través de un ejercicio de retroalimentación mutua, creatividad metodológica, propuestas de innovación educativa y potenciación del eje educativo artístico para fortalecer los lazos y relaciones intersubjetivas, rompiendo las jerarquías mente/cuerpo, saber/sentir. En definitiva, poner la vida en el centro, también en la educación artística.



Figura 10. Jyotsna, una de las profesoras del I.D Center, ayudando a una alumna en una de las actividades.

Nuestra colaboración, enfocada en la igualdad y articulada mediante la expresión artística, pretende hacerles conscientes de su potencial mediante la relación y el fortalecimiento de todos sus sentidos, trabajando la combinación de actividades lúdicas, reflexivas y sinestésicas, que favorezcan el desarrollo personal de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. El campo de las artes y la expresión personal no entiende de discapacidades, donde acciones, formas, colores, texturas y sonidos forman parte de actividades que pretenden el empoderamiento de las personas, la pertenencia a la comunidad y el respeto por la naturaleza como fuente de vida.



Figura 11. Sandya, alumna del ID Center.

Nelson Goodman señalaba la emergencia de múltiples mundos resultantes de nuestras diferentes vidas, sus cruces y relaciones, cosidas desde espacios y tiempos plurales, a la vez convergentes y divergentes. Mundos donde la palabra y la imagen, los sonidos y la música, la acción y el movimiento, las texturas y los símbolos construyen contextos intersubjetivos, convividos siempre en común. Mundos, aquí en India, que nos enseñan a pensar y repensar nuestros propios contextos. El sentido de la cooperación no es otro que el de aprender y crecer unidos y unidas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Communiars (2015) *[Ása] Artes, Educación y Esperanza* (Creación audiovisual). Recuperado de: <https://vimeo.com/139054620>

Delors, J. (1996) *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Escaño, C., et al. (2016) Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. *ASRI. Arte y sociedad. Revista de investigación*, 10.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FVF (2015a). El sistema educativo en la India. Recuperado de: <http://www.fundacionvicerferrer.org/es/que-hacemos/educacion/el-sistema-educativo-en-la-india>

FVF (2015b). Personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.fundacionvicerferrer.org/es/que-hacemos/personas-con-discapacidad>

FVF (2015c). Mujeres. Extraído desde: <http://www.fundacionvicerferrer.org/es/que-hacemos/mujeres> (15-03-2017)

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

Naciones Unidas (2007) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

8. SERVICIO DE REDES SOCIALES DEL PROYECTO

WORDPRESS: <https://communiars.wordpress.com/>

FACEBOOK: <https://www.facebook.com/communiars/>

TWITTER: <https://twitter.com/communiars>

INSTAGRAM: <https://instagram.com/communiars/>

VIMEO: <https://vimeo.com/communiars>

**ARTETERAPIA EN NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES:
LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTÍMULO MULTISENSORIAL
EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR.**

**Laura Martín Martínez
Laura.mar.05@hotmail.com**

ANTECEDENTES

En el año 343 a. C la dramatización como recurso terapéutico ya fue anunciada por Aristóteles (1990) cuando explicaba como en los teatros daba lugar una catarsis capaz de purificar las almas de los pacientes y equilibrar su moralidad para liberar el alma.

El médico y psiquiatra Moreno (1970), implantó el psicodrama como una forma de psicoterapia. Sintió un profundo interés por los grupos sociales afectados de la época como las prostitutas, extranjeros... A sus comienzos aplicó el sociodrama de forma grupal situando al paciente-actor en la zona central del escenario para compartir con el grupo de pacientes-espectadores sus conflictos emocionales, de esta forma el paciente-actor representaba los problemas que afectaban al grupo entero. A sus comienzos utilizó los recursos del psicodrama para mitigar el malestar que la Primera Guerra (1913) generó sobre la sociedad. Convocaba a familiares y grupos para llevar a cabo un teatro recíproco con intención de paliar el sufrimiento colectivo.

Moreno (1995) expone como la espontaneidad que implica la dramatización favorece la conexión con el cuerpo viéndose beneficiadas la expresión y la comunicación. Explica como mediante la dramatización el individuo es capaz de reconstruir su imagen para recomponer una nueva percepción de sí mismo.

El psicólogo Wallow (1987) estudia la importancia del movimiento en el desarrollo del niño/a. Entiende la psicomotricidad como la conexión entre lo psíquico y lo motriz, dicha conexión la denomina como "unidad funcional", imprescindible para la expresión del individuo. Declara que para que el niño/a alcance un sano desarrollo psíquico, necesita que su cuerpo se encuentre en movimiento para tener la oportunidad de construir el esquema de su imagen corporal. Explica como para que se afiance el lenguaje verbal el niño/a primero necesita dominar su cuerpo para establecer lo que denominó como "lenguaje tónico", un lenguaje no verbal que poco a poco será sustituido por el gesto hasta transformarse en palabras.

La Escuela del Psicoanálisis fundada por Freud en 1896, sostiene como el origen del "yo" surge de la relación con el propio cuerpo. Describe el cuerpo como el origen de las diferentes etapas del desarrollo, como el lugar a través del cual vivir lo simbólico y fantasmagórico suscitando el placer y displacer. El psicoanálisis mantiene como el "yo corporal" es el motor de las manifestaciones psicomotoras que organizan el correcto desarrollo de las habilidades sensoriomotoras para acceder a estadios superiores del desarrollo como el lenguaje o la psicomotricidad fina.

Lapierre y Aucouturier (1980) proponen la Psicomotricidad Vivenciada como una práctica para ser aplicada en educación y terapia infantil cuyo objetivo se basa en que el niño/a sea capaz de adquirir una correcta maduración motora y psicológica mediante una práctica sensoriomotora como base para consolidar procesos psicológicos. Explican como las percepciones sensoriales y la concepción espacial adquirida mediante el posicionamiento del cuerpo van organizando el correcto desarrollo mental, neurológico, motor, afectivo y emocional. Estos autores manifiestan la importancia de considerar al niño/a como un ser global y la importancia de tener en cuenta por igual el nivel cognitivo, intelectual, social, afectivo y emocional. Exponen

como hasta los 7/8 años el niño/a se va formando mediante su expresividad psicomotriz, va configurando su ser según va adquiriendo sus propias estructuras motrices, cognitivas y emocionales. Mediante la observación deducen como el niño/a alcanza el conocimiento a través de una carga tónica emocional que les permite alcanzar el conocimiento para descubrir su entorno. Aucouturier y Lapierre (1980) proponen la educación psicomotriz como una forma sustancial de entender la educación y reducción tanto de niños sanos como niños que sufren algún tipo de dificultad o trastorno.

Estos autores plantean la educación del descubrimiento como una educación que respeta el proceso natural del desarrollo. A través del juego espontáneo con el medio el niño/a va descubriendo el mundo y va adquiriendo conocimientos de forma natural hasta alcanzar conceptos más abstractos. La pedagogía del descubrimiento es concebida como recurso favorecedor del aprendizaje mediante la expresividad psicomotriz. El niño/a según va vivenciando de forma global diferentes acontecimientos mediante el juego, expresa sentimientos y emociones para manifestarse a sí mismo y a los que le rodean. Mientras juega afianza sus conocimientos y descubre el mundo que le rodea.

La dramatización como estímulo multisensorial en la primera etapa escolar.

Los primeros seis años de vida son fundamentales para un posterior y correcto desarrollo motriz, emocional y cognitivo. Existen diferentes factores que influyen en el desarrollo como pueden ser los ambientales e incluso la herencia genética adquirida, las experiencias vivenciadas quedan almacenadas y pueden repercutir en el proceso de maduración neurobiológico y bloquear etapas del desarrollo.

Los niños/as alcanza los diferentes estadios del desarrollo en diferentes momentos para alcanzar un correcto desarrollo madurativo, pero actualmente nuestra sociedad de las prisas siente una ansiosa necesidad por hacer del niño un adulto precipitadamente bloqueando etapas del desarrollo imprescindibles para la adquisición de una conducta adaptativa. Lapierre y Aucouturier (1980) ya anunciaban como "en la escuela actual, la frustración es masiva, casi total y absolutamente prematura. En su prisa por hacer del niño un adulto, la institución escolar no le deja tiempo suficiente para vivir su maduración afectiva" (p. 18).

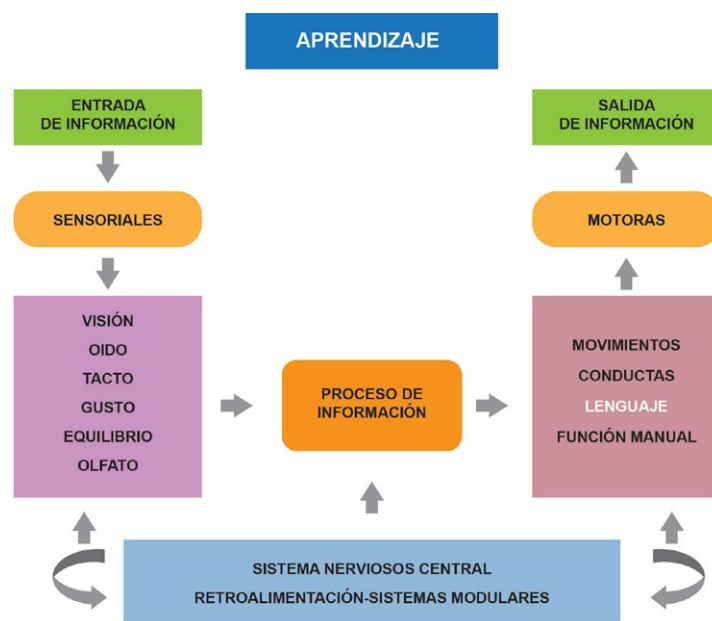
El desarrollo cognitivo, sensoriomotor, emocional y afectivo (imprescindible para que se genere la comunicación), son fundamentales para una correcta educación. Actualmente diferentes investigaciones neurocientíficas afirman como para que el niño/a alcance un completo desarrollo también es necesaria la expresión artística y corporal como ejes transversales de la educación donde la creatividad funcione como motor del aprendizaje para que el niño adquiera una visión completa en su propia evolución.

Este artículo persigue el objetivo de esclarecer la importancia de la dramatización como elemento enriquecedor en el desarrollo del niño/a y la posibilidad de su inclusión en el programa de Necesidades Educativas Especiales como canal multisensorial capaz de favorecer diferentes alteraciones del desarrollo.

Cuando el niño/a dramatiza emociones a través del cuerpo mejora su comunicación y puede reconstruir la imagen del mundo y de sí mismo favoreciendo su autoestima y fortaleciendo vínculos afectivos. La dramatización es capaz de establecer nuevas conexiones neurológicas a través de la conciencia corporal. Despertar la conciencia corporal a través de estímulos sensoriales significa hacer consciente al niño/a de su estructura corpórea. Para que el niño/a alcance un sano equilibrio psicológico debe tener oportunidad de expresarse corporalmente para tomar conciencia de su propio cuerpo y así desarrollar un correcto lenguaje. Mediante los juegos de dramatización el niño/a va adquiriendo su propia conciencia corporal para ir descubriéndose a sí mismo. Rencontrarse o redescubrirle le permite modificar sensaciones y sentimientos tanto emocionales como motoras.

La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran afuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real. (Emunah, 1994, p. 27)

El estímulo multisensorial se puede definir como el acceso de información del mundo que nos rodea al sistema nerviosos mediante diferentes sentidos como son el visual, el sentido auditivo... creando diferentes sensaciones y percepciones depositadas en nuestro propio cuerpo. Si tenemos en cuenta la importancia de un aprendizaje multisensorial, podemos reconocer la dramatización como una vía de aprendizaje que favorece las funciones cognitivas básicas (memoria y atención) y que favorece el posterior desarrollo de funciones cognitivas superiores como es el razonamiento, la creatividad, la resolución de problemas, el lenguaje...



Las funciones motoras primarias se afianzan en el primer año de vida según se van organizando en una secuencia ordenada. Hoy en día muchos niños/as no tiene tiempo para vivencias e integrar estadios esenciales en el desarrollo y algunas de estas etapas quedan anuladas o bloqueadas viéndose afectado el desarrollo psicomotor del niño. Cada etapa del desarrollo es necesaria para acceder a un nivel más alto de la organización y maduración cerebral. A través del movimiento el niño/a experimenta con su entorno y a la vez se producen una experiencia sensorial donde se activan diferentes circuitos neuronales que constituyen la base del aprendizaje ya que el cerebro aprende experimentando.

Wallon (1987) expone como el cuerpo del niño/a debe permanecer en movimiento en su proceso de aprendizaje para que se produzca un correcto desarrollo neurológico ya que es imprescindible una conexión entre lo psíquico y la físico, la dramatización da lugar a esta unidad funcional entre el ser y el medio. **La dramatización implica el movimiento del cuerpo para experimentar el espacio y actuar sobre el entorno, es decir, implica la experimentación-acción como vía de aprendizaje. Teatralizar las emociones implica estimular los sentidos viéndose favorecido el desarrollo sensorial que nos permite interactuar con el entorno y de esta manera se beneficia el sistema cognitivo. Por lo tanto la dramatización enriquece los estímulos sensoriales y beneficia el proceso del pensamiento, la inteligencia y el lenguaje.** Este psicólogo francés revela como el movimiento del niño suscita un lenguaje tónico del que más tarde nacerá el lenguaje verbal, por lo tanto podemos afirmar como el lenguaje verbal nace de la conexión entre el mundo psíquico y los propios movimientos del cuerpo.

La dramatización implica un juego simbólico donde el niño/a adopta distintos roles sociales los cuales reinterpreta. Mediante el movimiento del cuerpo el niño/a investiga su propio lenguaje con el mundo, tiene que identificar su cuerpo como un todo donde se integren todos los aspectos de su identidad para recrear sus propias vivencias. Por lo tanto, la dramatización es necesaria para un sano desarrollo emocional del niño, teatralizando su propia existencia construye su identidad. El Arte tiene el poder de activar el cuerpo pulsional del niño como una fuerza centrífuga que va de dentro hacia fuera y donde el niño puede reconocerse como un ser global.

El arte como terapia busca indagar en el conocimiento interno del ser humano a través de las emociones estéticas y su expresión, especialmente cuando el ejercicio de la palabra no basta o no es suficiente... En arteterapia, el proceso se impone al resultado final: observar detenidamente lo que hallamos en ese camino, en el que se pueden encontrar escollos que hay que aprender a solventar; encontrar el momento de descanso para poder contemplar lo que se está creando; llegar hasta algo nuevo que no conocíamos; poder saber seguir hacia delante... no hay que confundir el producto, el resultado final, con el proceso. El arte es un camino desconocido como proceso dramático que se destruye y renueva sin cesar. (Martínez, 2006, Introducción)

CONCLUSIONES

Si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente y retomamos la hipótesis de Piaget (1969) donde expone como la inteligencia primaria es una inteligencia sensoriomotriz que se construye mediante el conocimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro, podemos afirmar como la dramatización constituye un recurso esencial en el sistema educativo.

Por lo tanto, podemos afirmar como **la dramatización como estímulo sensorial puede ser considerada para impulsar y potenciar el desarrollo de las capacidades sensoriales implicadas en el desarrollo sensoriomotor del niño/a y como recurso sanador que potencie y afiance una reeducación sensorial, la autoafirmación y la autoestima.**

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (1990). *Poética*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Benson, H. (1975): *The relaxation response*. New York, William Morrow.
- Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Levittown, PA: Brunner Mazel.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona. Editorial Científico-médica, p. 9
- Martínez, N. (1996): *La terapia artística como una nueva enseñanza*. Madrid, Arte, Individuo y Sociedad, no.8, Universidad Complutense, p. 22
- Moreno, J. (1970). *Psicoterapia de grupo y psicodrama, Introducción a la teoría y a la praxis*. México: F.C.E
- Moreno, J. (1995). *Las bases de la psicoterapia*. Buenos Aires: Hormé.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.

**CREATIVIDAD Y MOVIMIENTO EXPRESIVO:
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
DE UN CENTRO EDUCATIVO**

**Marga López Pérez
Universidad de Salamanca
margalp@outlook.com**

ANTECEDENTES

La capacidad de adaptación de las sociedades a los cambios depende en gran medida de su nivel de creatividad e innovación. El desafío al que se enfrenta la educación en la actualidad está en saber diseñar un sistema que estimule competencias que demanda la nueva sociedad del conocimiento, la pluralidad cultural y la complejidad (Domínguez, Medina y Ruiz, 2015)

Para De la Torre (2003), la creatividad debe ser entendida como un bien social, como una herramienta imprescindible para poder hacer frente a los cambios del futuro.

En este sentido, Elisondo (2015) expone: "Originar contextos creativos no solo es relevante para los sujetos y sus vidas particulares, sino que es determinante para las sociedades y los problemas que estas atraviesan" (Elisondo, 2015:2). La autora considera importante transformar la educación desde un enfoque creativo y establecer una nueva forma de entender las interacciones que en los contextos educativos se producen.

Cuevas (2013) define la creatividad como un concepto complejo, emergente y multifacético y señala que el desarrollo de la capacidad creativa es un aspecto clave en los ambientes educativos; la autora contempla la creatividad como aptitud, proceso de aprendizaje y producto y considera que es una demanda social del nuevo siglo que "se debe potenciar como aptitud a desarrollar y estimular en todas las situaciones y áreas del currículo" (Cuevas, 2013:226)

Enmarcados en los paradigmas emergentes, Cabrera y De la Herrán (2015) exponen la complejidad del fenómeno de la creatividad y aconsejan para su estudio un enfoque transdisciplinar que integre las aportaciones de disciplinas como la Psicología, Pedagogía, Filosofía o la Sociología. Para los autores, la creatividad no debe ser entendida como "un adjetivo de" procesos, personas, productos o ambientes considerados como pilares aislados.

Partiendo de la importancia de trabajar la dimensión creativa en los centros educativos, Ferreiro (2012) entiende la educación creativa como un derecho de las nuevas generaciones.

En este contexto, la escuela juega un papel clave. Los factores que en el entorno escolar pueden influir en la implantación de una educación que potencie la creatividad son múltiples. El maestro, el modelo pedagógico, el currículo escolar, los planes y programas, el contexto sociocultural del centro, los recursos...etc. Todas estas variables están interrelacionadas. Sin embargo, según las investigaciones realizadas por Ferreiro y su equipo de trabajo, el factor que más influye es la figura del maestro, sus motivaciones, intereses y modelo didáctico utilizado. Los autores concluyen que el maestro es determinante en el desarrollo del nivel de expresión de la creatividad en el aula (Ferreiro, 2012).

Para Gervilla y Madrid (2003) el Currículo Creativo quedaría insertado en el *Paradigma comprensivo-integrador*, "centrado en su poder en la persona y en su desarrollo crítico- creativo individual y social" (Gervilla y Madrid, 2003: 321) Este paradigma se basa según las autoras, en el aprendizaje por descubrimiento, en la importancia de la motivación, apertura, indepen-

dencia y autonomía del alumno, tolerancia con la ambigüedad y congruencia, estrategias para la investigación creadora, las tareas académicas y el tratamiento constructivo del error.

Para Marta Schinca (2011), la Expresión corporal permite que el niño desarrolle sus facultades sensoriales y mentales, y abre el camino hacia la libre expresión necesaria para incentivar su creatividad, su potencial interior y su capacidad de relacionarse con los demás. La autora se aleja del concepto de movimiento como actividad para el entrenamiento físico y la competición, ya que la disciplina implica íntegramente a la persona como ser sensible, capaz de expresar, de compartir y comunicar.

Defendemos que las disciplinas de las Artes del movimiento como la Danza o la Expresión corporal deberían ser contempladas como soporte de una educación creativa al integrar el plano físico, cognitivo, afectivo y social de la persona. Entre los objetivos que estas disciplinas pretenden están impulsar la exploración en el movimiento personal, la toma de conciencia y la expresión creativa. Los ejercicios propuestos en este tipo de danza se alejan de la danza mecanizada y repetitiva, generando la oportunidad de crear múltiples expresiones de movimiento y tomar conciencia de ellos. (Pérez-Testor y Griñó, 2013; Schinca, 2010)

Para Learreta, Sierra y Ruano (2009) las dimensiones educativas implícitas en la expresión corporal son la dimensión expresiva, la comunicativa y la creativa.

Torrents, Castañer, Dinusová y Anguera (2008) señalan el desarrollo de la creatividad como uno de los principales objetivos de la danza contemporánea y de la danza creativa; las autoras consideran el importante papel que juega en este aspecto el trabajo de la improvisación al involucrar a la persona de manera física, intelectual y emocional en la búsqueda del movimiento propio.

El objeto de estudio de la investigación fue la percepción del profesorado del Colegio Antonio de Nebrija (Murcia) sobre la creatividad y su tratamiento en el centro: Oportunidades que el equipo directivo ofrece para su desarrollo; implicación y compromiso personal de los docentes en el fomento de la propia creatividad y la de los estudiantes; opinión y valoración sobre la utilización de la danza para tal fin.

El Proyecto Educativo del colegio A. Nebrija está fundamentado en entender la Educación como un proceso armónico y priorizar las actitudes creativas de la comunidad educativa mediante propuestas innovadoras como la inmersión de las enseñanzas artísticas en los proyectos y procesos de aprendizaje. El horario escolar fue ampliado para poder incluir en él asignaturas como Danza, Teatro, Robótica o Plástica. Las asignaturas que se imparten dentro de este horario son **extracurriculares no obligatorias**. Anteriormente estaban integradas dentro del horario escolar, sin embargo el colegio fue sancionado por ese motivo y desde entonces han pasado a formar parte de este horario "extracurricular". Salvo excepciones, todos los niños y niñas del centro cumplen con el horario establecido y participan en ellas.

OBJETIVOS

General

- Realizar un estudio descriptivo del tratamiento de la creatividad en el Colegio Antonio de Nebrija desde la percepción del profesorado.

Específicos

- Valorar la percepción del profesorado del centro sobre las oportunidades ofrecidas por el equipo directivo para potenciar la creatividad propia y la de sus alumnos.
- Analizar el grado de compromiso del profesorado en el fomento de las actitudes creativas en el aula.
- Conocer la valoración del profesorado sobre la presencia de la danza como asignatura en el colegio y su utilidad para estimular la creatividad de los alumnos de Infantil y Primaria.

PARTICIPANTES

La investigación tuvo lugar en el curso académico 2015/16. La población objeto de estudio fue el personal docente de Infantil y Primaria del Colegio Antonio de Nebrija (Cabezo de Torres, Murcia). Al tratarse de una población finita y bien delimitada se optó por no realizar muestreo y utilizar a toda la población. Un total de 41 profesionales participaron del estudio.

El centro tiene actualmente en torno a los 700 alumnos (Infantil Primaria, Secundaria, Bachiller y Ciclos formativos), aunque cuenta con capacidad para cerca de 1.600.

La elección del Colegio Antonio de Nebrija para la investigación estuvo motivada por:

- El Proyecto Educativo de Centro contempla explícitamente potenciar la creatividad y la innovación, y diseña estrategias orientadas para tal fin.
- El colegio prioriza la formación integral del alumnado y el descubrimiento de los talentos personales.
- Ampliación del horario para poder incluir asignaturas extracurriculares como Danza o Teatro.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los problemas planteados, una vez revisado el marco teórico y analizado el contexto, se diseñó un estudio descriptivo de la percepción del profesorado del colegio Nebrija sobre el tratamiento a la creatividad en el centro.

En la investigación se utilizó un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo:

Estudio Cualitativo: análisis de contenido de fuentes documentales relativas al centro y de la información recogida mediante entrevistas individuales. Para dar validez al estudio se buscó la triangulación de informantes: se entrevistó a docentes de Infantil y Primaria, incluyendo a tutores, profesores de asignaturas relacionadas con el movimiento como la Educación Física, personal de apoyo, profesores del Departamento de Artística y de Plástica, y a la directora del centro M^aDolores González.

La tabla 01 resume los aspectos más relevantes del estudio:

Hipótesis de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo directivo promueve una educación creativa en el colegio y estimula al profesorado en esa dirección. - El profesorado utiliza en el aula una metodología didáctica orientada al fomento de la creatividad de los alumnos. - El profesorado del centro considera positiva la presencia de la danza y valora su aportación al desarrollo de la creatividad
Participantes	17 profesionales del centro : M ^a Dolores González (Directora), Miguel Ángel Serrano (profesor de Danza responsable del Departamento de Artística), M ^a Asunción (profesora de Plástica), profesores de Infantil y Primaria.
Validez	Triangulación de informantes clave
Técnicas e instrumentos	Interrogación mediante entrevistas semiestructuradas
Análisis	Análisis de contenido (inductivo) Extracción de códigos, categorías y agrupación en FAMILIAS: <i>Profesorado / Equipo directivo / Valoración danza</i>
Programa de análisis	ATLAS.ti.

Tabla 01. Estudio cualitativo

Estudio Cuantitativo: administración al profesorado del cuestionario “*Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente*”. El cuestionario permite evaluar las percepciones de los profesores en cuanto a sus propios desempeños profesionales y los del equipo directivo en pro de una educación creativa. (Mendoza, 2011)

En la Tabla 02 se resumen los principales aspectos del estudio:

Hipótesis directivas	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado percibe de manera positiva las oportunidades ofrecidas por el equipo directivo para realizar una educación en pro de la creatividad. - El profesorado percibe de manera positiva el compromiso adquirido en el fomento de las actitudes creativas - Existe una relación proporcional entre las oportunidades ofrecidas por el equipo directivo para una educación creativa y la implicación del profesorado
Población	<p>Población finita bien delimitada. Profesorado de Infantil y Primaria. Total = 45 docentes Número final de cuestionarios cumplimentados para el estudio=41 (91% de la población)</p>
Variables	<p>V.D.→ Opiniones del profesorado en cuanto: VD1 → Liderazgo del equipo directivo VD2 → Gestión curricular por el equipo directivo VD3 → Gestión de recursos por el equipo directivo VD4 → Gestión del clima por el equipo directivo VD5 → Prácticas pedagógicas reflexivas propias VD6 → Relaciones creativas con los demás profesionales VD7 → Apoyo a los alumnos en su desarrollo creativo VD8 → Relación con la familia-creatividad de sus hijos VD9 → Autonomía profesional respecto a la creatividad</p> <p>Ítems del cuestionario en escala tipo Likert de cinco categorías: <i>Siempre</i> → 5 <i>Casi siempre</i> →4 <i>A veces</i> → 3 <i>Casi nunca</i> → 2 <i>Nunca</i> → 1</p> <p>V.I.→ “Etapa educativa” (Infantil→0 / Primaria→1)</p>
Operatividad	<p>Transformación a escala de razón Valores entre 0 y 2 → valoración negativa Valores entre 2 y 3 → valoración intermedia Valores entre 3 y 4 → Valoración positiva</p>
Análisis datos	<p>Descriptivo, relacional,multivariante descriptivo(Cluster), multivariante explicativo (Regresión)</p>
Validez	<p>Control de variables extrañas</p>
Fiabilidad	<p>Buena consistencia interna (Alpha de Cronbach =0,8)</p>
Técnicas e instrumentos	<p>Interrogación mediante cuestionario validado</p>
Programa	<p>SPSS v.21 (IBM, 2012)</p>

Tabla 02. Estudio cuantitativo

RESULTADOS

FAMILIA PROFESORADO:
<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo rol del docente como moderador y guía; fomento de la autonomía del alumno, el trabajo colaborativo por proyectos, la iniciativa, la flexibilidad y las relaciones empáticas docente-discente. - Opinión de los docentes con más años de experiencia a favor de una enseñanza en Primaria centrada en las humanidades, el trabajo corporal y la educación artística. - Tendencia a relacionar la creatividad con las enseñanzas artísticas. - Percepción unánime de libertad y apoyo para la innovación.
FAMILIA EQUIPO DIRECTIVO:
<ul style="list-style-type: none"> - Visión hacia la innovación educativa, búsqueda de la realización personal del alumno, potenciar los talentos y la felicidad. - Promueve una metodología para una educación creativa, motiva al profesorado a innovar y a ser creativos - Ampliación del horario escolar con horas extracurriculares para dar cabida a asignaturas como Danza, Teatro o Plástica. - Dificultades: las exigencias curriculares de la Consejería de Educación, y algunos profesores que no llegan a entender la naturaleza del Proyecto Educativo. - Creación de la Escuela de Padres que promueve la participación activa en el centro de los padres y familiares.
FAMILIA DANZA:
<ul style="list-style-type: none"> - Opinión unánime y positiva sobre el valor de la Danza en la educación y como herramienta para el estímulo de la creatividad. - Colaboración activa y permanente del los docentes de Danza y Plástica.

Tabla 03. Resultados análisis cualitativo

Estadísticos de los elementos

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N
Liderazgo	3,688	,3607	41
G. Curricular	3,429	,4457	41
G. Recursos	3,444	,3988	41
G. Clima	3,393	,5387	41
Prácticas	3,473	,4555	41
Relaciones	2,971	,6108	41
Apoyo	3,351	,5016	41
Familias	3,223	,7421	41
Autonomía	3,068	,6937	41

Tabla 04. Análisis cuantitativo descriptivo

1ª PARTE CUESTIONARIO/ VALORACIÓN	
Liderazgo	Muy homogénea/ muy buena
Gestión curricular	Muy homogénea / buena
Gestión recursos	Muy homogénea / buena
Gestión clima	Homogénea / buena

Tabla 05. Valoración 1ª parte cuestionario

2ª PARTE CUESTIONARIO/ VALORACIÓN	
Prácticas	Homogénea / buena
Relaciones	Heterogénea / buena ↓
Apoyo	Homogénea / buena
Familias	Muy heterogénea / buena
Autonomía	Muy heterogénea / buena

Tabla 06. Valoración 2ª parte cuestionario

No se encontraron diferencias significativas entre las percepciones de los docentes de Infantil y Primaria.

Se obtuvo una valoración **muy positiva y homogénea** de las *oportunidades que ofrece el equipo directivo* para el desarrollo de la creatividad, y una valoración **positiva, aunque con resultados inferiores y más heterogéneos**, de la *propia implicación con la creatividad*, tanto la personal como la de los alumnos. Las relaciones entre compañeros y la búsqueda de formación para la creatividad son las dimensiones peor valoradas, y la relación con las familias para tratar temas relativos a la creatividad del alumnado y la búsqueda de formación complementaria es donde existen las opiniones más extremas, algunos profesores lo tienen muy presente y otros en cambio no lo contemplan.

DISCUSIÓN

La creatividad, entendida como una dimensión, capacidad o aptitud de la persona, es un concepto complejo que los paradigmas emergentes aconsejan estudiar desde un enfoque transdisciplinar.

Desde un enfoque pedagógico, los estudios revisados consideran a la creatividad como una destreza adquirible que puede y debe ser cultivada, por lo que una de las prioridades de las escuelas debería ser su estimulación dentro de la comunidad educativa. En este contexto, mu-

chos factores influyen, pero es la figura del docente la que las investigaciones señalan como determinante para hacer realidad la educación creativa dentro del aula.

La Danza y la Expresión corporal integradas en la Educación de forma sistemática, progresiva y regular, ayudarían a la mejora de la enseñanza en Primaria al trabajar y desarrollar aspectos cognitivos, motrices, psicológicos y sociales del alumno. Consideramos que el valor educativo de estas disciplinas debería ser contemplado en el panorama educativo actual puesto que, partiendo de la unidad psicofísica del alumno, diseñan estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo del conocimiento de las bases físicas del movimiento, la conciencia corporal, la expresividad y comunicación creativa de ideas, la iniciativa, el autoconocimiento, la colaboración empática y, en general, a favorecer la consecución de competencias clave para el alumnado como la comunicación lingüística, competencia de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y el conocimiento de las expresiones culturales.

El Colegio Antonio de Nebrija contempla en sus líneas de actuación el desarrollo e impulso tanto de la creatividad como de la innovación. Este hecho queda reflejado en los siguientes aspectos:

- Estilo de liderazgo ejercido
- Inmersión de las enseñanzas artísticas
- Uso de una metodología flexible y abierta
- Enseñanza-aprendizaje basada en proyectos
- Utilización creativa de los espacios
- Motivación y apoyo constante al profesorado en el camino de la innovación

El profesorado del centro percibe de forma unánime y muy positiva las facilidades y el apoyo recibido por parte del equipo directivo para poner en práctica procesos y estrategias que incentiven las actitudes creativas de la comunidad educativa; en líneas generales, utiliza una metodología que facilita el desarrollo de la creatividad del alumnado como el aprendizaje por proyectos, y genera un clima de aula que la fomenta. Sin embargo, mientras que para determinados docentes la creatividad está muy presente y diseñan estrategias específicas enfocadas a fomentarla entre el alumnado en el aula, para otros, es una aptitud que pertenece a las enseñanzas artísticas y no es contemplada como un objetivo principal en la enseñanza de determinadas materias.

Por otro lado, la alta motivación y el apoyo recibido por parte del equipo directivo no se refleja proporcionalmente en la implicación del profesorado en el fomento de la creatividad.

Concluimos tras el análisis realizado que, como indican las investigaciones revisadas en el marco teórico, *la figura del profesor y su implicación personal con una educación creativa es el factor que más influencia tiene a la hora de hacer realidad una enseñanza creativa.*

Por último, existe una valoración homogénea muy positiva sobre la presencia de la danza en el colegio como asignatura; el profesorado destaca los beneficios para el alumnado a nivel motor, de disciplina personal, social y expresivo-creativo. La opinión de los profesionales es que la metodología didáctica para la enseñanza de la danza utilizada actualmente permite estimular la creatividad de los alumnos al ser flexible y dejar espacio vivencial para la libre experimentación y la creación, alejada del modelo anterior centrado en el aprendizaje por imitación y la repetición-memorización de coreografías.

En función de los resultados obtenidos, como recomendación para la mejora del centro, consideramos que: aunque la implicación en el fenómeno de la creatividad del profesorado es buena, los docentes de las disciplinas no artísticas deberían valorar la creatividad como un fenómeno propio y fomentar la colaboración con otros compañeros mediante la realización de proyectos que pongan en juego la expresión de sus capacidades creativas, además de contemplarla explícitamente en las Programaciones del aula.

Igualmente, creemos relevante la valoración positiva y unánime de los docentes del centro en relación a la presencia de la danza como asignatura y a su potencial educativo en el aprendizaje del alumnado de Infantil y Primaria; este resultado debe ser considerado como una señal más que guíe al Sistema Educativo en España en el camino hacia la inclusión curricular de las disciplinas relacionadas con el movimiento expresivo y creativo como asignaturas propias en Primaria. Con este fin, consideramos importante llevar a cabo futuras investigaciones en el ámbito de la Educación centradas en generar un marco teórico sólido que fundamente dicha integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, J.; De la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: Un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense De Educación*, 26(3), 505-526 Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43876>
- Colegio Antonio de Nebrija (2016) Recuperado de <http://www.antoniodenebrija.com/>
- Cuevas Romero, S. (2013). Creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228. Recuperado de http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Domínguez, C.; Medina, A.; Ruiz, A. (2015) Enfoques de la innovación educativa: modelos para la mejora de las instituciones educativas. En Medina, A. (Coord.), *Innovación de la educación y la docencia* (2ª ed., pp. 1-27). Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces
- Elisondo, R.C (2015). La Creatividad como Perspectiva Educativa. Cinco ideas para pensar los Contextos Creativos de Enseñanza y Aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20904>

- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación REICE*, 10(2), 6-22 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596002>
- Gervilla, A.; Madrid, M. (2003). Creatividad y Currículum. En Gervilla (Dir.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I* (pp. 309-330). Málaga: Dykinson.
- Learreta, B.; Sierra, M. Á.; Ruano, K. (2009). Los contenidos de Expresión Corporal. En Ruano, K; Sánchez, G (Coords), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 61-105). Sevilla: Wanceulen.
- Mendoza, M. (2011).Elaboración y validación del cuestionario:“Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa:Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente” *Revista Docencia e Investigación*. 21, 51-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4009750>
- Pérez-Testor, S; Griñó, A; (2015) Danza Creativa: el rol del material y la imaginación. *AusArt Journal for Research in Art*. 3(2015) ,1, 166-173 DOI: 10.1387/ausart.14380
- Schinca, M.(2010) *Expresión corporal .Técnica y expresión del movimiento* (4ªed.). Madrid: Editorial Wolters Kluwer España
- Schinca, M. (2011). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. (2ª ed.) Madrid: Wolters Kluwer.
- Torrents, C; Castañer, M.; Dinusová, M; Anguera, M.T(2008) El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns motrices. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 14, 5-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732279001.pdf>

**TERAPIA ARTISTICA PARA UN NIÑO
CON SÍNDROME DE ESPECTRO AUTISTA:
UN IMPULSO A LA EXPRESIÓN
Y COMUNICACIÓN NO VERBAL**

**Paula Nieto Cobo
Universidad de Granada
paulanc@correo.ugr.es**

1. ANTECEDENTES

1.1 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) Y SUS CARACTERÍSTICAS

El Trastorno del Espectro Autista ha sido definido a lo largo del siglo XX y XXI por varios autores, siendo Leo Kanner en 1943 el primero en hacerlo. Kanner hizo referencia al autismo como un “trastorno del contacto afectivo”, el cual hacía que la persona autista estuviese encerrada en su propio mundo, impidiendo a los demás penetrar en él e ignorando, por tanto, todo lo que ocurría a su alrededor.

El trastorno predominante, “patognomónico”, fundamental, es la incapacidad del niño para relacionarse de forma normal con las personas y las situaciones desde el comienzo de la vida [...] Desde el comienzo hay una extremada soledad autista que, se refleja en la tendencia a desaparecer, ignorar, excluir, siempre que ello es posible, todo lo que llega desde fuera. (Kanner, 1943, p.33).

Actualmente, Revière y Martos (2000) nos afirman que una persona con TEA es aquella “a la cual las otras personas le resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausente –mentalmente ausente- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular su conducta por medio de la comunicación” (p.330).

Según Frith (2008) el Trastorno del Espectro del Autismo presenta tres características principales, que alteran el desarrollo básico del niño/a:

- **Interacción social recíproca.** Muestran falta de interés social, dificultad a la hora de relacionarse y un distanciamiento con los compañeros, así como con las personas en general.
- **Comunicación verbal y no verbal.** Presentan dificultad a la hora de interpretar gestos y expresiones faciales. Además, su uso del lenguaje suele ser limitado y repetitivo, sobre todo les cuesta expresar sus pensamientos y emociones.
- **Actividades repetitivas e intereses limitados.** Repiten actividades de una manera obsesiva y tienen una fuerte resistencia al cambio y aversión a la novedad.

A pesar de estas tres características comunes, “el comportamiento de cada individuo difiere dependiendo de muchos factores, difíciles de enumerar, pero que incluyen al menos edad, entorno familiar, habilidad general, educación y el propio temperamento y personalidad del niño” (Frith, 2008, p. 8). De tal forma que, como bien dicen Pozo, Brioso y Sarriá (2010) podemos encontrar diferentes grados de afectación del Trastorno. Desde personas severamente afectadas, las cuales no presentan un interés hacia los demás, su competencia lingüística es inexistente y muestran intereses muy limitados; hasta personas levemente afectadas, que presentan interés hacia los demás pero no muestran habilidades sociales, son capaces de comunicar pero no son capaces de interactuar socialmente, tienen un buen desarrollo cognitivo y pueden mostrar intereses en algún área, sin embargo, suele ser un interés único y estereotipado.

1.2 ARTE TERAPIA Y TEA

TEA es un trastorno del neurodesarrollo, que no tiene cura. Sin embargo, gracias a que los conocimientos sobre el trastorno cada vez son más amplios, “se han desarrollado procedimientos que abren, cuanto menos, esperanzas parciales de poder ayudar más a las personas autistas a comprender el mundo, relacionarse con él y vivirlo con emociones más positivas” (Rivière y Martos, 1997, p. 18). Podemos enumerar una gran variedad de terapias y procedimientos que son de gran ayuda para este trastorno. Sin embargo, nuestra investigación está focalizada en una en concreto: el arteterapia a través de procesos pictóricos.

En este estudio hacemos uso del arteterapia para fomentar la comunicación en un niño con TEA y facilitar la resolución de conflictos. Según la Asociación Británica de Arteterapia (BAAT), ésta es, principalmente, un medio de expresión y comunicación no verbal. En este caso, el arte es utilizado como un medio para dirigir los problemas que pueda tener una persona con dificultades o discapacidades. Estos pueden incluir problemas emocionales, conductuales, de salud mental o de aprendizaje, discapacidades físicas y enfermedades neurológicas. Además, Recio, M. (2014) define el arteterapia como “una técnica terapéutica que utiliza el proceso creativo [...] para expresarse y comunicarse, facilitando el acceso a conflictos internos, especialmente inconscientes, con la finalidad de elaborarlos simbólicamente.” (p. 3). Es, por tanto, una técnica que permite acercarse al conflicto y busca, fundamentalmente, “un espacio donde poder organizar y gestionar las emociones, experiencias y sensaciones” (Jiménez, 2015, p. 50).

Una vez definido arteterapia y TEA, vamos a explicar por qué se ha elegido el arte como una terapia para niños/as con autismo. Como hemos visto anteriormente, uno de los tres principales problemas que podemos encontrar en estos niños/as es la comunicación y la autoexpresión. El arteterapia da respuesta a esta dificultad y les permite expresar sus emociones, sensaciones y experiencias de una forma inconsciente. Tal y como argumentan Molina y Vargas (2014) el arteterapia es una estrategia terapéutica que permite la autoexpresión espontánea permitiendo comunicar pensamientos y sentimientos. Además, afirman que el arte utilizado como terapia es “un puente para la expresión y comunicación humana” (p.121). Esto permite a aquellas personas que tengan problemas con el lenguaje revelar su interior, dándoles incluso la oportunidad de conocerse a sí mismos. En su investigación, Talusan-Dunn (2012), afirma que los niños/as con TEA podrían mejorar su habilidad para comprender el mundo y comunicarse, gracias al uso de símbolos, imágenes y materiales artísticos. El arteterapia para niños/as con TEA busca resolver los problemas que puedan surgir, incluidos los conflictos emocionales, fomentar las relaciones con los demás y consigo mismo, así como mejorar la autocomprensión y las habilidades sociales, controlar los problemas de conducta, disminuir la ansiedad e inquietud, potenciar la autoestima y ayudar a la comprensión de la realidad (Correa, 2005).

2. OBJETIVOS

Este estudio busca proponer el arte como una terapia para fomentar las capacidades de un niño con autismo. Planteamos, principalmente, que el arte puede ayudar a un niño/a con TEA a facilitar la autoexpresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos. Además de contribuir en otros aspectos como la creatividad, el pensamiento abstracto, el conocimiento de sí mismo y su cuerpo, la motricidad fina, la relajación y la percepción de los sentidos. Los *objetivos propuestos* en esta investigación son:

OBJETIVOS GENERALES:

- Demostrar la utilidad del arte como una terapia educativa para el TEA.
- Crear actividades artísticas para un niño con autismo, teniendo en cuenta su nivel artístico y sus características específicas dentro del trastorno.
- Observar si las actividades artísticas desarrolladas con el niño repercuten en su comportamiento y autoexpresión.
- Evaluar los resultados para llegar a una conclusión que secunde la teoría.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desarrollar la creatividad e imaginación así como el pensamiento abstracto.
- Facilitar la comunicación y autoexpresión.
- Producir sensaciones en el niño para que las interprete y exprese a través de procesos pictóricos.
- Estimular los sentidos del gusto, el olfato, el oído y el tacto.

PARTICIPANTES

El participante de nuestro estudio se llama Lucas, es un niño con autismo, tiene 6 años y está en 1º de primaria. Fue diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y estas son algunas de las características más comunes que presenta:

- Dificultad para comunicarse y expresar sus sentimientos.
- Habla muy rápido y utiliza frases cortas.
- Repite lo que oye.
- En ocasiones no escucha y no responde.
- Realiza movimientos y actividades repetitivas (mueve las manos en forma rítmica y constante o se balancea). Además, muestra intereses restringidos y estereotipados.

- Tiene reacciones emocionales sin causa aparente.
- Hiperactividad
- Tiene un desarrollo cognitivo un año por debajo de los niños/as de su edad.
- Tiene un desarrollo artístico de un niño/a de entre 2 y 3 años.



Fig. 1. Lucas, dibujo de su familia, 2016

4. MÉTODO

Hemos llevado a cabo esta investigación teniendo en cuenta un *modelo cualitativo* para investigar en el ámbito del arte. Hay muchos autores que trabajan con esta metodología, sin embargo en este trabajo vamos a destacar a Gutiérrez (2005) ya que trata este modelo desde la educación artística. La autora afirma que el modelo de investigación cualitativo estudia y analiza los hechos para comprender en profundidad los procesos e interpretar lo que le otorgan sus participantes.

Hemos llevado a cabo un trabajo, principalmente, **empírico**. Para ello, se han propuesto una serie de actividades artísticas para un único caso - un niño con TEA - con el objetivo de estudiar, analizar e interpretar la problemática que presenta el niño y observar si estas actividades le ayudan a fomentar sus habilidades. Hemos recogido los datos obtenidos mediante recursos e instrumentos como fotografías, observación directa y dibujos, para, finalmente, analizar los datos y hacer reflexiones.

4.1 INSTRUMENTOS

En este apartado vamos a hacer referencia a los instrumentos utilizados en la investigación, que nos han sido de gran ayuda para diseñar y plantear la parte práctica con éxito.

- **Pictogramas.** De acuerdo con Revière y Martos (1997) este tipo de representaciones analógicas son utilizadas con varios fines: “anticipar los acontecimientos que van a ocurrir, guiar la realización de tareas y señalar la meta” (p. 568).
- **Pintura.** Dentro de la gran cantidad de técnicas que podemos encontrar para trabajar con el arte hemos elegido exclusivamente una: **la pintura**. Esto se debe a que es un material motivador para el niño. Martín (2009) asegura que “el colorido y la textura natural de la pintura puede ser excitante, incluso abrumadora, para niños pequeños con autismo” (p. 86). De acuerdo con la misma autora, la pintura ayuda a manejar los propios sentimientos, a regular la conducta, a mejorar la imaginación y creatividad, así como a pasárselo bien y disfrutar.
- **Análisis de pinturas.** A través de los dibujos realizados por el niño podemos observar cómo se siente, esto depende de los colores que utilice y de los movimientos que haga pintando. Así pues, “los dibujos de los niños son un medio de comunicación, un lenguaje que permite a sus autores representar las cosas en función de los conocimientos, los sentimientos y las sensaciones que éstas les producen” (Gutiérrez, 2005, p. 163).
- **Fotografías.** Hemos hecho un registro fotográfico para que quede registrado el trabajo y el proceso creativo del niño.
- **Observación directa.** Hemos llevado a cabo una observación detallada de cada sesión realizada con el niño, para ello, hemos utilizado una tabla que recoge los aspectos más importantes:

SESIÓN N°	PARTICIPANTE:		
	NORMALMENTE	DURANTE	DESPUÉS
✓ Se distrae con facilidad			
✓ Está nervioso (grita, salta, corre...)			
✓ Presenta reacciones emocionales sin causa aparente			
✓ Entiende lo que se le dice			
✓ Presenta problemas al usar los materiales			
✓ Ha captado los estímulos producidos por los sentidos			
✓ Ha entendido los pictogramas			
✓ Ha conseguido interpretar los estímulos y expresarlos.			

Tabla 1. Tabla de observación directa para analizar la evolución del participante.

4.2 PROCEDIMIENTO

En este apartado vamos a describir el procedimiento seguido para la elaboración y ejecución de la parte práctica, así como las actividades propuestas.

Primeramente, establecimos contacto con los padres del participante para obtener el permiso de trabajar con él y después tuvieron lugar las sesiones de trabajo. A continuación se puede observar el desarrollo de las cuatro sesiones que se han realizado:

SESIONES	DESARROLLO
Sesión 1	Primera toma de contacto. Conocer a los padres y al niño. Explicarles la investigación y los objetivos.
Sesión 2	Actividad 1 "Sentimos la música"
Sesión 3	Actividad 2 "Olemos y saboreamos la fruta"
Sesión 4	Actividad 3 "Expresamos los sonidos"

Tabla 2. *Desarrollo de las sesiones llevadas a cabo.*

Todas las sesiones han tenido lugar los sábados, los días de mayor disponibilidad para la familia, a la misma hora con la intención de seguir una rutina, lo cual beneficia al niño en el seguimiento de la misma. Además, en cada sesión se ha realizado una sola actividad, de tal forma que no se le hiciesen largas o pesadas.

Todo el proceso ha tenido lugar en un espacio amplio y luminoso, con una buena organización para trabajar. Hemos utilizado materiales como: pinturas de diferentes colores, papeles, pinceles, piezas de música y objetos. A continuación están redactadas las actividades llevadas a cabo con el niño en cada una de las sesiones:

- **Sesión 2. Actividad 1 "sentimos la música".** Consiste en ponerle al niño dos piezas de música: primero Matrimonio de amor (Clayderman, 2002, 6), una pieza de música relajante y después Radetzky March (Strauss, 2005, 2), una pieza rápida y animada. Delante de él tendrá una cartulina blanca y varios platos con pinturas de diferentes colores, elegirá un color y pintará con las manos. El niño repetirá el mismo proceso con cada una de las piezas de música. Hemos elegido el orden de las piezas de música con la intención de no ponerle nervioso con la canción rápida al principio y que esto impidiera realizar la obra con la otra pieza de música. Con esta actividad se intentará transmitir al niño dos emociones distintas y el objetivo es que las exprese a través de la pintura de dedos.

- **Sesión 3. Actividad 2 “olemos y saboreamos la fruta”.** Consiste en taponarle los ojos con un pañuelo y darle a oler y probar una fruta. Se le quitará el pañuelo de los ojos y tendrá que pintar en la cartulina lo que haya sentido; podrá hacer uso de los colores de forma libre. Repetiremos el proceso con el resto de frutas. Hemos utilizado frutas debido a que son objetos fáciles de manipular y familiares para el niño. Con esta actividad se intentará conseguir que interprete las diferentes frutas y represente lo que le sugieren los olores y sabores.
- **Sesión 4. Actividad 3 “Expresamos los sonidos”.** Consiste en ponerle diferentes sonidos de su vida diaria. Empezará escuchando el sonido de la lavadora, luego el de los tambores y por último el de los pájaros. Podrá representar cada cosa con el color que elija y pintar con sus manos o con el pincel. Con esta actividad, queremos conseguir que el niño sea capaz de identificar los sonidos o ritmos y pueda representar sus sensaciones al escucharlos.

Todas las actividades desarrolladas están basadas en el *uso de los sentidos*. Esto es debido a que por lo general los niños con TEA tienen dificultad en la percepción de los sentidos. De acuerdo con el estudio realizado por Pfeiffer, Koenig, Kinnealey, Sheppard & Henderson (2011) el Trastorno del Procesamiento Sensorial (TPS) es un trastorno bastante común entre los niños/as con autismo, suelen tener problemas a la hora de regular respuestas a los estímulos y sensaciones. Además, demuestran que las técnicas de integración sensorial en niños/as con TEA funcionan, ya que les ayudan a procesar los estímulos sensoriales. En las actividades se ha trabajado con el sentido del tacto, olfato, gusto y el oído, con el objetivo de estimular sus sentidos y producirle sensaciones para que pueda procesarlas.

4.3 TIPO DE ANÁLISIS

Para llegar a los resultados finales hacemos uso de la *triangulación de métodos* cuyo objetivo es “contrastar la información obtenida durante el trabajo de campo, con objeto de reforzar la veracidad y la credibilidad de los resultados de la investigación” (Gutiérrez, 2005, p.168). Compararemos los datos obtenidos a partir del análisis de las pinturas realizadas por el niño, la observación directa durante el desarrollo de las actividades y las fotografías tomadas durante todo el proceso. Gracias a la comparación de la información obtenida a partir de cada uno de estos instrumentos podremos establecer si dichas informaciones coinciden o no; llegando así a reforzar y afirmar la veracidad de los resultados de esta investigación.

5. RESULTADOS

En este apartado se aprecian los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, para ello describiremos cómo han ido las sesiones con el niño incluyendo la tabla de observación y el análisis de las pinturas realizadas.

5.1 SESIÓN 2. ACTIVIDAD 1 “SENTIMOS LA MÚSICA”.

SESIÓN Nº 2 PARTICIPANTE: Lucas

	NORMALMENTE	DURANTE	DESPUÉS
✓ Se distrae con facilidad	SI	NO	SI
✓ Está nervioso (grita, salta, corre...)	SI	NO	SI
✓ Presenta reacciones emocionales sin causa aparente	SI	NO	SI
✓ Entiende lo que se le dice	NO	SI	NO
✓ Presenta problemas al usar los materiales	-	NO	-
✓ Ha captado los estímulos producidos por los sentidos	-	SI	-
✓ Ha entendido los pictogramas	-	SI	-
✓ Ha conseguido interpretar los estímulos y expresarlos	-	SI	-

Tabla 3. Observación directa tras el desarrollo de la primera actividad.

Hemos dividido esta actividad en dos partes, la primera en la que el niño escucha la música relajante: Matrimonio de amor (Clayderman, 2002, 6) y la segunda en la que escucha la música rápida y animada: Radetzky March (Strauss, 2005, 2).

Antes de empezar la actividad hemos preparado la habitación con los materiales y Lucas ha ayudado a colocarlos. Durante la actividad nos hemos ayudado de los pictogramas. Con la primera pieza de música, Lucas ha estado tranquilo, ha obedeciendo en todo momento y ha elegido el color azul, que transmite tranquilidad, seguridad y paz. En el trascurso de la actividad Lucas pintaba despacio y tranquilo.



Fig. 2. Lucas, proceso creativo y resultado final escuchando la música relajante, 2016

En la segunda parte ha escuchado la canción Radetzky March de Johann Strauss y ha elegido el color rojo, un color vivo y llamativo. Al contrario que en la primera parte, Lucas ha pintado deprisa, de forma continua y seguida. En ningún momento lo ha hecho con pausa o despacio, ponía sus manos en la cartulina seguidamente e intentaba seguir el ritmo de la música.



Fig. 3. Lucas, proceso creativo y resultado final escuchando la música rápida y animada, 2016.

Al terminar ha ido a lavarse las manos y ha empezado a ponerse nervioso. Su comportamiento ha sido muy bueno al principio y durante el desarrollo de la actividad ha estado atento y con muchas ganas de trabajar, sin embargo, al final no ha querido recoger y estaba inquieto.

5.2 SESIÓN 3. ACTIVIDAD “OLEMOS Y SABOREAMOS LA FRUTA”

SESIÓN Nº 3 PARTICIPANTE: Lucas

	NORMALMENTE	DURANTE	DESPUÉS
✓ Se distrae con facilidad	SI	NO	NO
✓ Está nervioso (grita, salta, corre...)	SI	NO	NO
✓ Presenta reacciones emocionales sin causa aparente	SI	NO	NO
✓ Entiende lo que se le dice	NO	SI	SI
✓ Presenta problemas al usar los materiales	-	NO	-
✓ Ha captado los estímulos producidos por los sentidos	-	SI	-
✓ Ha entendido los pictogramas	-	SI	-
✓ Ha conseguido interpretar los estímulos y expresarlos.		SI	

Tabla 4. Observación directa tras el desarrollo de la segunda actividad.

Lucas ha estado durante toda la actividad calmado y atento. Al principio ha ayudado a colocar los materiales y se ha sentado tranquilo en su asiento esperando a que se le explicase la actividad.

Le hemos enseñado los pictogramas para que entendiera mejor lo que le pedía la actividad y le hemos tapado los ojos con la mano ya que no quería que se le pusiera el pañuelo. Una vez comprobado que no veía, olió y saboreó la naranja, sin ningún problema y con exactitud la reconoció. La naranja fue guardada para que no la viera, cogió el color naranja y empezó a dibujar. No hizo ninguna forma, simplemente pintaba formas abstractas. Siguió el mismo proceso para representar la fresa y el plátano, que reconoció sin problema y utilizó el color rojo y amarillo, respectivamente, para representarlos.



Fig. 4. Lucas, reconociendo la fresa y pintándola, 2016



Fig. 5. Lucas, reconociendo el plátano y pintándolo, 2016.

5.3 SESIÓN 4. ACTIVIDAD “EXPRESAMOS LOS SONIDOS”

SESIÓN Nº 4 PARTICIPANTE: Lucas

	NORMALMENTE	DURANTE	DESPUÉS
✓ Se distrae con facilidad	SI	NO	NO
✓ Está nervioso (grita, salta, corre...)	SI	NO	NO
✓ Presenta reacciones emocionales sin causa aparente	SI	NO	NO
✓ Entiende lo que se le dice	NO	SI	SI
✓ Presenta problemas al usar los materiales	-	NO	-
✓ Ha captado los estímulos producidos por los sentidos	-	SI	-
✓ Ha entendido los pictogramas	-	SI	-
✓ Ha conseguido interpretar los estímulos y expresarlos.	-	A VECES	-

Tabla 5. Observación directa tras el desarrollo de la segunda actividad.

Lucas ha estado tranquilo y atento durante toda la actividad. Ha ayudado a preparar los materiales y se ha sentado con ganas de empezar a trabajar.

Primeramente le hemos explicado la actividad con la ayuda de los pictogramas. Después, Lucas ha empezado a escuchar el sonido de la lavadora, se ha puesto muy contento y lo ha reconocido inmediatamente. Para la lavadora ha escogido los colores amarillo y verde y ha dibujado con el pincel haciendo círculos, imitando su movimiento.



Fig. 6. Lucas, proceso creativo y resultado final del sonido de la lavadora, 2016.

Después, Lucas escuchó el sonido de los tambores, eligió el color azul y empezó a pintar, esta vez, con las manos. Utilizó toda la mano para pintar moviéndola al ritmo de los tambores, como si él estuviera tocando uno. Identificó perfectamente el ritmo y lo fue marcando con sus manos y la pintura.

Finalmente, Lucas escuchó el sonido de los pájaros, eligió el color marrón y empezó a pintar con el pincel. Esta vez no reconoció el sonido, pintó deprisa y haciendo rayas con el pincel, sin representar nada en concreto. Este sonido, aunque puede ser familiar para él, no le resulta interesante. A diferencia con los otros sonidos por los cuales Lucas tiene un interés único y estereotipado.

Al terminar las actividades Lucas estuvo tranquilo y obediente y ayudó a limpiar el pincel y el vaso.

6. CONCLUSIÓN

Primeramente, vamos a hacer una reflexión de las actividades artísticas realizadas por Lucas y comprobar si, efectivamente, han ayudado a fomentar y desarrollar sus habilidades.

En la primera actividad a partir de los resultados, hemos conseguido uno de los objetivos principales: Lucas ha experimentado sensaciones distintas debido a la música que ha escuchado y ha sido capaz de expresarlas mediante la pintura. Por otro lado, habría que comentar el comportamiento que Lucas ha tenido al finalizar la sesión, ha estado nervioso, quizás debido a que la última pieza de música era la más animada.

Tras obtener los resultados de la segunda actividad concluimos que se ha cumplido exitosamente el objetivo principal: Lucas ha expresado a través de la pintura lo que le sugería cada fruta, además ha sido capaz de reconocerlas a través del olfato y el gusto, y atribuir los colores a cada una de las frutas. No ha conseguido hacer formas, sin embargo, este no era un objetivo (ya que tiene un desarrollo artístico de un niño de entre 2 y 3 años).

Finalmente, una vez obtenidos los resultados de la última actividad, podemos llegar a la conclusión de que Lucas ha sido capaz de representar aquellos sonidos que son familiares para él y por los que muestra un interés especial. El sonido de la lavadora y el de los tambores están día a día en su casa y a él le encantan. Sin embargo, el sonido de los pájaros le resulta menos interesante, por eso no ha sido capaz de interpretarlo y reconocerlo.

En conclusión, una vez finalizada la investigación se puede afirmar que se han cumplido con éxito los objetivos propuestos ya que hemos encontrado una alternativa efectiva, el arte, para atender a las dificultades que presenta un niño con TEA y se ha demostrado su utilidad a través de las actividades realizadas con Lucas. Además, tras los resultados obtenidos podemos refutar la hipótesis de este estudio. El arte utilizado como una terapia puede fomentar la autoexpresión de sentimientos, emociones y pensamientos, además de ayudar en el desarrollo de otros aspectos como la creatividad, el pensamiento abstracto, el conocimiento de sí mismo y su cuerpo, la motricidad fina, la relajación, y la percepción de los sentidos.

Durante las actividades Lucas está atento, tranquilo y hace caso durante el desarrollo de la actividad. Lo que nos hace pensar que al ser actividades motivantes para él, le permite estar más atento a ellas y realizarlas sin problemas. Por otro lado, hay que destacar la utilidad de los pictogramas; han sido de gran ayuda para marcarle los pasos que debía seguir en el desarrollo de las actividades.

En esta investigación hemos desarrollado tan solo tres sesiones para un niño con TEA, y aun así, hemos notado una pequeña evolución en el desarrollo de sus habilidades. Queremos hacer ver que, si únicamente con tres sesiones se han conseguido estos resultados, con una terapia artística a largo plazo se puede conseguir un desarrollo significativo y de gran utilidad. Y es que, el arte para los niños, no es solo un mundo de diversión. El arte permite soñar, crear, expresar y comunicar todo aquello que preocupa o resulta un conflicto para nosotros mismo. Hagamos del arte un método que sirva de terapia para aquellas personas que lo necesitan.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAYDERMAN, R. (2002). *Mariage D'Amour*. En *Lettre A Ma Mère* [CD]. Francia: Delphine.

CORREA, M. T. (2005). *Explorando con el arte. El silencioso mundo de un autista*. Tesis doctoral. Universidad de Chile, Chile. Recuperado el 22 de marzo de 2016 de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/correa_m/sources/correa_m.pdf

FRITH, U. (2008). *Autism: A very short introduction*. New York: OUP Oxford.

GUTIERREZ, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En Marín, R. (ed.), *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* (pp. 151- 174). Granada: Universidad de Granada.

JIMÉNEZ, M. R. (2015). *Transformar y re-construir a través de los procesos creadores*.

Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada

KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217 – 250 (traducción española de Teresa Sanz Vicario: *Siglo Cero*). Recuperado el 10 de abril de 2016 de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo11/files/autismo-2013/TRASTORNOS-AUTISTAS-DEL-CONTACTO-AFECTIVO.pdf>

MARTIN, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.

MOLINA, R. y VARGAS, M. P. (2014). Arteterapia y fonoaudiología en la potenciación de las habilidades comunicativas en jóvenes con discapacidad intelectual. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 113-122. Recuperado el 3 de mayo de 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/47486/44494>

- PFEIFFER, B. A., KOENING, K., KINNEALEY, M., SHEPPARD, M., & HEDERSON, L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76-85. DOI:10.5014/ajot.2011.09205
- POZO, P., BRIOSO, A. y SARRIÁ, E. (2010). Modelo multidimensional de adaptación psicológica de padres de personas con trastornos del espectro autista. En A. Revière (Ed.), *Investigación e innovación en autismo* (pp. 11 - 63). Cádiz: AETAPI.
- RECIO, M. (2014). Aplicaciones del arteterapia a los trastornos del espectro autista. *Revista de la sociedad española de psicoanálisis*, 7, 3 - 17.
- REVIÈRE A. y MARTOS J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA REVIÈRE, A. y MARTOS, J. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- STRAUSS, J. (2005). Radetzky March, Op. 228. En Radetzky March. Europa: Weton - Wsgram.
- TALUSAN-DUNN, R. (2012). An art program evaluation of daily life therapy for children with autism. Doctoral dissertation, LESLEY UNIVERSITY.
- The british association of art therapists, BAAT. Recuperado el 5 de abril de 2016 de: <http://www.baat.org/About-Art-Therapy>

O AMBIENTE NA ARTE - EXPLORANDO A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INCLUSIVA COM JOVENS E ADULTOS

Ângela Maria Mendes Saldanha Silva Gomes

CIAC

Centro de Investigação em Artes e Comunicação,

Universidade Aberta

amendes@ciac.uab.pt

Elizabeth Carvalho

CIAC

Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Universidade Aberta

elizabeth.carvalho@uab.pt

INTRODUÇÃO

Em Portugal o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos (no ano de 2009) trouxe consigo novos desafios para a educação. Um desses reptos prende-se pela formação holística e inclusão de todos os cidadãos (pelo menos até aos 18 anos).

Se até ao ano de 2009 se pretendia essencialmente a integração de todas as crianças, adolescentes e jovens nas comunidades educativas, agora deseja-se a sua inclusão.

O sucesso da integração de todos nas escolas públicas, tendo ou não necessidades educativas especiais (crianças, jovens e adultos marginalizados no passado por terem algum atributo dito normal reduzido – dificuldades motoras ou cognitivas) tem-se vindo a provar insuficiente com a falta de recursos educativos diversificados para uma formação igualitária.

Com o conceito de inclusão pretende-se que todos tenham as mesmas oportunidades de formação integral respeitando as características inerentes a cada um e que as margens se dissipem na fluidez das pedagogias que defendem formações individualizadas para todos, cada um com as suas características especiais e únicas.

O alargamento da escolaridade obrigatória desafia-nos também a pensar no perfil desejado para os estudantes que finalizam os doze anos de estudo num futuro que não se consegue prever devido ao grande número de incertezas que já hoje se fazem sentir (pelas rápidas mudanças da sociedade, das tecnologias, do mundo...). Um perfil assente em valores sociais e humanos que preparem cada ser para a diversidade e para a previsível necessidade de adaptabilidade.

Deixamos, desta forma, a carência de formar na rigidez de práticas (fortemente de cariz fabris) para educar para um futuro imprevisível sustentável. Não esquecendo que todos os estudantes, sem exceção, agora saem obrigatoriamente da escola com o décimo segundo ano ou com dezoito anos, o que altera significativamente todas as práticas desenvolvidas orientadas para adolescentes até os dezasseis anos ou nono ano de escolaridade.

Se até aqui só os que desejavam aprofundar os estudos iriam, por opção, frequentar o ensino secundário (ensino especializado em diferentes áreas – cursos humanísticos, científicos ou profissionais e técnicos) agora todos têm de escolher uma área para percorrer durante pelo menos três anos (ou com dezoito anos de idade) e realizar com sucesso as competências essenciais do ciclo de estudos.

Passados quase sete anos da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que altera o número de anos de escolaridade obrigatória, muitos são os problemas ainda por solucionar, como por exemplo:

- As áreas disciplinares desejam-se relacionadas, na interdisciplinaridade, dos projetos desenvolvidos, mas procura-se agora um conhecimento mais profundo com a transdisciplinaridade de experiências.

- Cada sujeito é único e indivisível e deve ser incluído efetivamente em todas as experiências que a educação deve proporcionar.
- O reduzido número de agentes educativos com formação para saber utilizar estratégias de inclusão.
- O grupo de estudantes que prossegue estudos pelos três últimos anos da escolaridade obrigatória já não apresenta características facilmente reconhecidas no passado (socioeconómicas).
- O perfil do estudante que finalizava a escolaridade obrigatória com nove anos de estudos ou dezasseis anos (adolescente) já não se enquadra para um com doze anos de estudos ou dezoito anos (jovem/adulto).
- As práticas artísticas que desenvolvem competências a nível de expressão corporal e desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento do indivíduo na sua completa complexidade) ainda são exíguas dentro do recinto escolar.
- Existe agora um maior e diversificado número de estudantes que pode ingressar no ensino superior, o que levanta também novos desafios para este grau de ensino.

Encontrados estas problemáticas por solucionar e assente nos conceitos de transdisciplinaridade, de práticas artísticas contemporâneas, de desenvolvimento de competências de sustentabilidade e de inclusão, surge o projeto “O ambiente na Arte”, de forma a relacionar conceitos, compreender a realidade educativa portuguesa, as suas exigências e a amplitude da sua ação na preparação para a construção de um futuro(s).

O projeto aqui descrito (“O ambiente na Arte”) é realizado numa Escola Secundária (onde convivem os três últimos anos do ensino obrigatório) do ensino público português, numa localidade desfavorecida do norte do país, com meninos do décimo segundo ano, com Necessidades Educativas Especiais (a nível cognitivo e motor) que recebem com este projeto artistas todos os meses, desde setembro de dois mil e dezasseis, para um trabalho colaborativo de construção de práticas que potenciem o seu desenvolvimento integral.

Todas as pessoas envolvidas, fora da comunidade educativa, trabalham em regime de voluntariado o que reforça a sua ligação ao projeto por razões ideológicas e de aprendizagem. Cada pessoa tem objetivos próprios para vinculação ao projeto (agentes da comunidade educativa – professores, direção da escola, alunos – artistas e a investigadora Ângela Saldanha, que coordena o projeto) e todas as colaborações e ações são debatidas e refletidas por todos.

Por questões éticas e de defesa da integridade dos estudantes envolvidos e restante comunidade educativa as imagens são apresentadas desfocadas e não serão designados nomes dos alunos e da escola, apesar de todas as autorizações estarem asseguradas.

Este texto assentará essencialmente sobre a perspetiva da investigadora Ângela Saldanha e da sua orientadora Elizabeth Carvalho, sobre o projeto de pós doutoramento que a primeira

desenvolve e como esta pesquisa pode promover uma atitude mais reflexiva para o desenvolvimento de recursos educativos ao nível do ensino superior.

Na primeira parte do artigo referimos, de forma crítica, embora de forma resumida, um corpo teórico para uma reflexão conjunta, sobre o Ensino Português e desafios colocados para uma Educação para o amanhã (aludindo à fugacidade do desenvolvimento tecnológico e social em que vivemos).

O Projeto “O Ambiente na Arte” será descrito na segunda parte, de forma a apresentar as suas principais características. Não é pretendido aqui uma narração exaustiva das atividades desenvolvidas, mas sim uma contextualização das suas práticas e pedagogias assentes na sensibilidade estética, nos afetos, na diversidade, nas características diversificadas, na construção conjunta (práticas colaborativas) e em metodologias artísticas (como por exemplo a a/r/tografia - Irwin, 2004).

O ensino Superior e a necessidade de pensar a inclusão também neste grau surge com a apresentação do Projecto “Tele-Media-Arte”, a iniciar na Universidade Aberta.

Nas considerações finais refletimos sobre as práticas incrementadas e como estas servem de base para o desenvolvimento de outros projetos inclusivos sustentáveis nos diferentes níveis de ensino.

A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO AMANHÃ

Portugal tem ao longo dos anos reflectido sobre as suas práticas pedagógicas de forma a tentar responder aos diversos paradigmas contemporâneos.

As exigências europeias, a diversidade mundial e a empregabilidade sempre flexível e instável recolocam o Ensino num lugar de renovação constante, de necessidades de inclusão e autonomias (de todos os agentes educativos).

Este século revelou-se paradigmático nos pensamentos filosóficos questionantes das pedagogias mercantis e segmentárias, mas poucas foram as alterações sentidas nesse tipo de escola. Os muros continuam rígidos, apesar das tentativas de práticas de inclusão que se fazem sentir.

Os alunos com necessidades educativas especiais estão inseridos em escolas públicas juntamente com outros estudantes (no século passado as escolas eram específicas para cada patologia e escassas em número) mas, o sucesso da inserção de todos as crianças e jovens na escola pública não chega para garantir o sucesso da educação igualitária para todos, na sua individualidade, o que nos faz questionar a inclusão.

Com a proposta de um novo “Perfil de saída do aluno da escolaridade obrigatória” a iniciar no próximo ano lectivo (2016-2017), novas directrizes estão a ser equacionadas na interdisciplinaridade, flexibilização, sustentabilidade ambiental, inclusão, diversidade, consciência corporal, preparação para a instabilidade, entre outros assuntos que o ensino artístico e as práticas contemporâneas de potencialização do individuo holisticamente são francamente solicitadas.

Uma escola para todos desde a infância é o objectivo das práticas aqui descritas no estudo de caso e nas propostas solicitadas para o ensino superior.

As escolhas, para o Projeto “O ambiente na Arte” de uma escola com um corpo discente de classe socioeconómica baixa e uma turma de décimo segundo ano, totalmente constituída por alunos com Necessidades Educativas Especiais devem-se, aos quase inexistentes estudos nestas circunstâncias, sendo características marginais, que nos poderão propiciar um olhar mais profundo sobre a inclusão quando reflectido em paralelo com outros mais pesquisados (como por exemplos: estudos sobre práticas de inclusão em turmas mistas – com alunos com e sem necessidades educativas especiais; estudos sobre práticas artísticas para desenvolvimento integral do individuo jovem e adulto; o ensino artístico inclusivo).

PROJETO “O AMBIENTE NA ARTE”

O Projeto “O ambiente na Arte” é desenvolvido, como já foi referido, numa turma de 12.º ano e todos os alunos que integram a turma têm Necessidades Educativas Especiais diversificadas (dificuldades cognitivas e por vezes motoras), numa escola secundária onde a maioria dos alunos apresenta dificuldades socioeconómicas. Importa também referir que este projeto é desenvolvido com a ajuda preciosa da Professora Carmen Moreira, docente da turma na área de biologia, que cede o tempo lectivo das suas aulas e constrói juntamente com os outros intervenientes as sessões incrementadas.

As sessões decorrem uma vez por mês, às quartas feiras, com a duração de três horas. São usadas, como recursos pedagógicos interdisciplinares que evocam a transdisciplinar, as práticas artísticas contemporâneas.

O uso do corpo na sua totalidade e com características próprias, a consciência da sua expressividade, de como este se relaciona consigo e com os outros, o lugar que ocupa e aquele que quer ocupar, as movimentações performativas e simbólicas são temas fundamentais nas sessões. Áreas escolhidas de acordo com as singularidades do corpo de cada elemento da turma e da importância que este tem para:

- uma visão holística do Ser Humano;
- desenvolver relações individuais e colectivas;
- comunicar (uso da linguagem corporal);
- potenciar a autoestima;
- o autoconceito e autorrepresentação;
- a inclusão respeitando a diferença;
- reconhecer as fragilidades pessoais e dos demais;
- experimentar a hibridez das práticas artísticas contemporâneas;

- identificar a partir do corpo ações simbólicas;
- sentir o corpo;
- a utilização dos sentidos como reconhecimento de lugares, situações e comunicação;
- usar e potenciar o corpo individual para responder a questões práticas do dia a dia e compreender conceitos abstractos.

O nome do projeto surge da amplitude de significados que pode ter o conceito “O ambiente na arte”, podendo se referir, por exemplo:

- à educação ambiental ou educação artística;
- àquilo que envolve a arte;
- o que existe na arte;
- relativo ao meio físico ou social da arte;
- condições biológicas, físicas, químicas onde nos desenvolvemos;
- atmosfera artística;
- circunstâncias artísticas onde vive um indivíduo;
- espaço artístico;
- relações sensoriais;
- quando usado o verbo “ambientar”, significa adaptar-se, tornar-se flexível.

MOTE

“A Viagem é o mote para a descoberta do mais íntimo que há em Nós, mas também, para o deslumbramento do caminho e para o encontro com o Outro. Assim começa, a tatear o sonho, o imaginário e o simbólico, a caminhada com uns meninos muito Especiais que fazem reivindicar novos lugares, com sentido, para os diferentes ambientes da Educação Artística na contemporaneidade.

Procuramos entre os mapas, entre as cartografias e linguagens que nunca ousamos experimentar uma comunicação passível de transpor as barreiras do nosso corpo ou da mente não normalizada.

No simbólico, na poesia e na metáfora entramos num mundo só nosso e intensificamos os nossos códigos, encontrando espaço para partilhar aquilo que por palavras não conseguimos. Pé ante pé (mesmo que estes não sejam iguais aos outros) criamos novos signos e um lugar de encontro.

Compreendemos que o caminho feito em conjunto é mais fácil e há sempre um lugar especial e confortável para cada um de nós.

Aprendemos que há lugares com regras que somos nós a ditar, e que, na nossa diferença, ensinamos ao outro como é viver dentro de corpos especiais.

Há lugares de partida que nos obrigam a parar os pés e a abrir as mãos. Este é um desses lugares.” (Texto escrito por Ângela Saldanha no seu diário de bordo, janeiro de 2017)

TRAJETO

1.ª Sessão

Na primeira sessão a turma reuniu-se com duas professoras (docentes dos estudantes implicados) e Ângela Saldanha, coordenadora do projeto, onde numa dinâmica de apresentação todos se conheceram e revelaram expectativas.

Como objeto espoletador de conversa, trazido por Ângela Saldanha, foi apresentada uma mala onde se inscrevia a palavra “voyage”, que serviu imediatamente de mote para a partilha de experiências sobre os conceitos de Viagem, de outras línguas, do simbolismo dos objetos e daquilo que eles nos impulsionam a fazer.

Viajaram pelo recinto escolar, conscientes do conceito de “Deriva” mostraram ao elemento exterior (Ângela Saldanha) os seus lugares, as histórias que conheciam deles; partilharam experiências; reconheceram lugares que espoletam reações; exprimiram desejos; percebem que todos andam de forma e ritmos diferentes; veem-se como um grupo com características próprias como todos os grupos; recolhem elementos do ecossistema florestal que nunca tinham olhando com especial atenção e criam laços entre todos os intervenientes.

Esta primeira ação, de apresentação de um espaço, que os alunos veem como seu e em que são os protagonistas principais da ação, revela-se muito importante para reconhecer os papéis que cada um infere em si, no grupo ou comunidade educativa, os objetivos e desejos que tem para a sua vida e compreender como os corpos se movimentam pelos espaços.



imagem 1: deriva pelo recinto escolar realizada na primeira sessão do projeto “O ambiente na Arte”

2.^a SESSÃO

O objeto espoletador (mala trazida na primeira sessão) ficou na escola como lembrança não só do decorrido na primeira sessão, mas também como um lugar onde se guardam coisas especiais encontradas nos caminhos que cada um percorre (a mala permaneceu na sala onde estes alunos normalmente têm as suas aulas o que prolongou a primeira sessão até à segunda).

A viagem continuou na segunda sessão com o objetivo de compreender como estes estudantes se relacionam com a expressão corporal e com atividades pouco diretivas. Um cartão de vários metros foi o elo de ligação para o desenvolvimento criativo e espontâneo em equipa.

De forma quase orgânica o grupo construiu uma narrativa em que cada elemento tinha o seu lugar em particular que se ia cruzando nos lugares do outro, criando espaços de alteridade.

Estas experiências suscitaram surpresas de acção, revelando sensibilidades e disponibilidades de acção mais imediatas do que as respostas dadas por estudantes sem necessidades educativas especiais.



imagem 2: expressão corporal e trabalho de grupo realizado na segunda sessão do projeto
“O ambiente na Arte”

3.^a SESSÃO

Neste tipo de trabalho de construção colectiva e de planificação gradual com as circunstâncias particulares dos alunos é importante compreender onde podemos interferir com elementos novos que possam contribuir para os objectivos individuais da turma.

Nesta sessão tivemos a presença da artista Ana Serra, de Lisboa (Portugal), que depois de conversar sobre a cidade onde vivia (só um dos alunos já tinha visitado Lisboa), e sobre as suas experiências profissionais na área artística, propôs que se realizasse um trabalho da percepção concreta de partes do corpo de cada um. Foram escolhidas as mãos para serem reproduzidas em gesso, como forma de pensar as singularidades.

O processo de trabalho revelou-se bastante diferente para os intervenientes onde as sensações do quente e frio foram percebidas de forma distintas e a maioria das vezes de forma exagerada.

Alguns estudantes, devido a situações traumáticas no passado, não queriam fazer a actividade, por isso existiu um processo de consciência das acções, objectivos e conversa individual para que fossem ultrapassadas dificuldades e alteradas as convicções negativas para positivas.



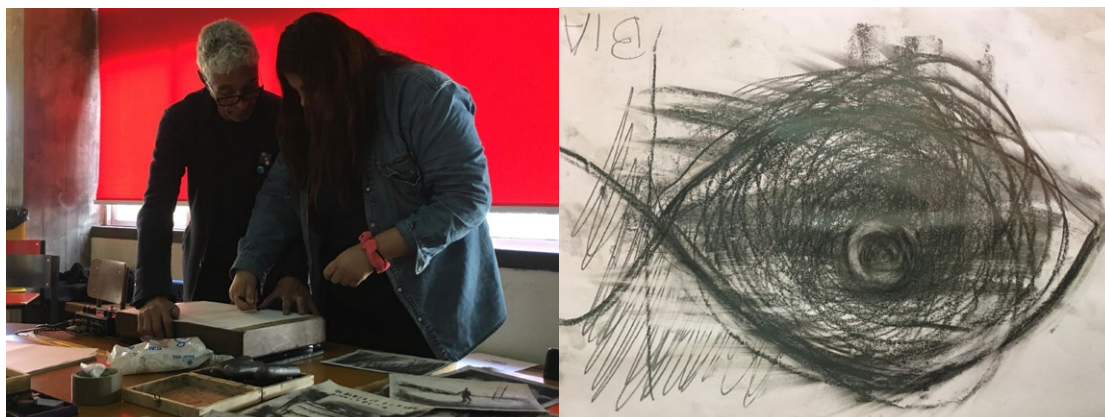
Imagem 3: trabalho com o Artista Ana Serra realizado na terceira sessão do projecto
“O ambiente na Arte”

4.^a SESSÃO

Os sentidos foram explorados na quarta sessão com a presença do Artista Ícaro, do Porto (Portugal).

A comunicação pela expressividade do traço, o som e pulsão do desenho foram os temas tratados nesta dinâmica sessão depois de uma viagem pela França e pelos lugares onde o artista viveu e estudou.

Sentir com todo o corpo o traço foi novidade para todos os alunos que viram no desenho uma forma de comunicar e expressar sensações. Uma outra linguagem capaz de partilhar (consigo e com os demais) aquilo que a voz/corpo por vezes não permite.



Imagens 4 e 5: trabalho com o Artista Ícaro realizado na quarta sessão do projecto
“O ambiente na Arte”

5.^a SESSÃO

“Repensar a imaginação” foi o mote para a quinta sessão onde questionamos a estética e a fonte de inspiração.

Os materiais base para trabalho criativo foram recolhidos na praia. Pedacos de madeira expulsos pelo mar, recheados de histórias de viagens. Troncos que precisam de pessoas que recriem as suas histórias e que os transformem em personagens geradoras de criatividade.

Nesta sessão falamos de mitologias, lendas, inspirações e seres invisíveis que nos ajudam a ser mais criativos.



Imagem 6: criação de um Silfo realizado na quinta sessão do projecto “O ambiente na Arte”

6.^a SESSÃO

A presença da artista Jaqueline, do Cariri (Brasil), foi uma agradável surpresa para todos. O país distante, do outro lado do oceano, é ele mesmo um lugar de descobertas constantes.

A mesma língua que se fala de forma diferente, a comparação do tamanho dos diferentes países, as músicas, as visualidades, as formas de estar, etc. foram desde logo os pontos de maior interesse.

As partilhas foram muitas, passando pelas diversas formas culturais e de experiências concretas, como a dança brasileira.

A consciência da diversidade cultural e da importância da sua partilha para o respeito intercultural foi o objectivo maior deste encontro.



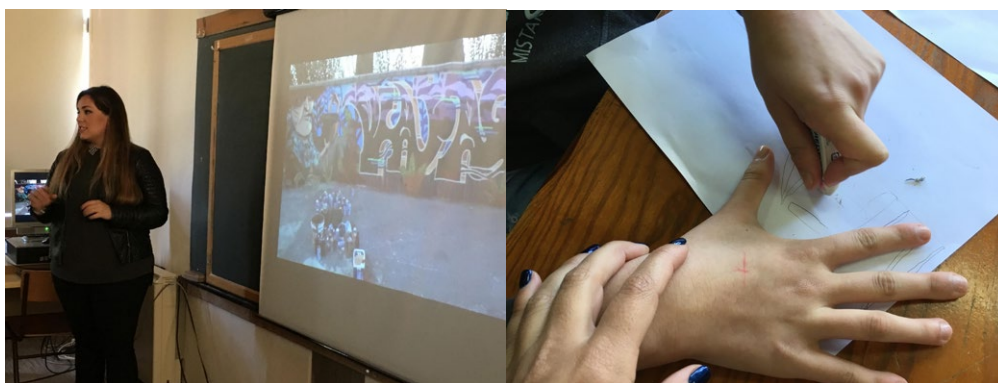
Imagem 7: partilha de estilos de dança portuguesas e brasileiras realizado na sexta sessão do projecto “O ambiente na Arte”

7.^a E 8.^a SESSÕES

Em duas sessões consecutivas tivemos a presença da artista Lorena Cova, de Jaén (Espanha), que falou sobre o país vizinho, das suas características e todos partilharam o que conheciam da história comum dos países.

A artista apresentou um tipo de arte pública, o graffiti e como este se tem desenvolvido em Espanha. Conversou sobre as dificuldades de viver nas margens, dos diferentes tipos de expressão, a cultura que envolve estas formas artísticas (música, linguagem, moda...) e propôs que todos realizassem uma sugestão de Graffiti para realizarem num lugar específico.

Depois de vários estudos e conversas sobre a legitimidade das obras públicas e da sua responsabilidade social foi decidido entre todos a planificação de uma cidade ideal para cada um dos elementos do grupo.



Imagens 8 e 9: trabalho com o Artista Lorena Cova realizado nas sétima e oitava sessões do projecto “O ambiente na Arte”

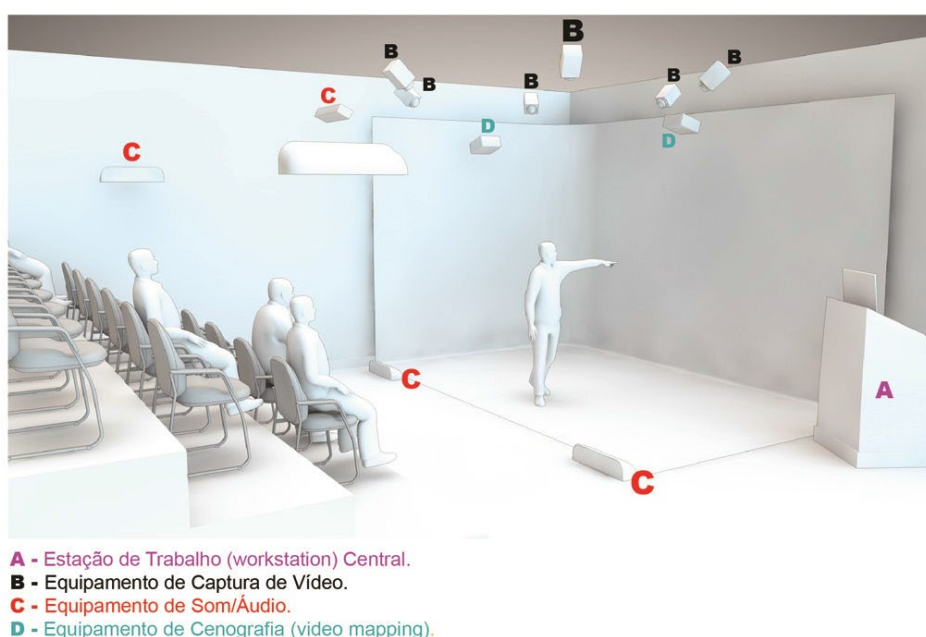
A construção da cidade em maquete para ser apresentada à restante comunidade escolar é o projecto que será desenvolvido no último período das aulas deste ano lectivo com a colaboração de outros artistas internacionais que continuarão a partilhar experiências e a construir em conjunto novas formas para desenvolver cada indivíduo na sua singularidade.

O PROJETO TELE-MÉDIA-ARTE

O projeto Tele-Média-Arte visa promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem artístico a distância online aplicado na lecionação de dois cenários teste, o doutoramento em média-arte digital e o curso de aprendizagem ao longo da vida “A experiência da diversidade”, através da exploração de facilidades de telepresença multimodal abarcando os canais visual, auditivo e sensorial diversificado, e ainda formas ricas de interação gestual/corporal. Para tal irá ser desenvolvido um sistema de telepresença a instalar no Palácio Ceia, sede da UAb (Universidade Aberta), a partir do qual serão desenvolvidas e testadas metodologias de ensino artístico em regime misto - presencial e a distância online - que sejam inclusivas a estudantes cegos e amblíopes.

O projeto prevê assim a implementação de estratégias pedagógicas para o ensino a distância online suportado por telepresença síncrona, por meio do agenciamento prático e interdisciplinar de metodologias artísticas (coreográficas, sonoro-musicais, plástico-visuais), as práticas científicas (das ciências exatas e sociais que necessitem de interação síncrona), às tecnologias digitais, visando desta forma o reforço e melhoria do MPV (Modelo Pedagógico Virtual) da UAb através do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa síncrona a distância abarcando características inclusivas para públicos cegos e amblíopes.

A figura abaixo ilustra uma possível disposição espacial do sistema de registo do Tele-Média-Arte.



Apesar do projeto se focar primordialmente no ensino e treino da média-arte digital e na diversidade intercultural, os seus resultados serão diretamente utilizáveis nas várias áreas de ensino e treino a distância que requeiram formas ricas de interação síncrona multimodal, tais como a experimentação nas ciências exatas, a comunicação bilateral e em grupo nas ciências sociais, entre outras. Também o processo acompanhamento dos estudantes de mestrado e doutoramento em fase de preparação da tese será significativamente melhorado, tendo em conta que se reforçarão formas de proximidade online junto de uma população geograficamente distante do espaço físico da universidade, considerando aqui ainda públicos comumente excluídos tecnologicamente como a população cega e amblíope.

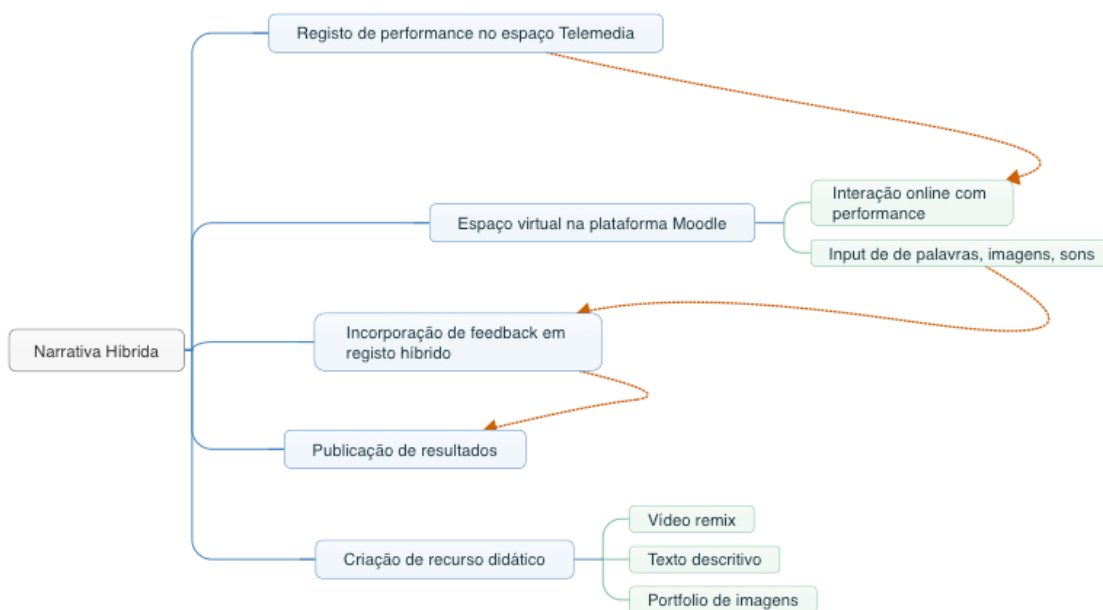
Neste momento, o projeto está em fase de desenvolvimento. Como área artística a ser inicialmente focada, considerou-se a do ensino da expressão corporal. Tendo como base o cenário de uma aula nessa vertente, foram identificados os seguintes requisitos pedagógicos e cognitivos (de forma a permitir um bom acompanhamento da aula), como sendo os mais significativos a serem suportados pelo sistema Tele-media-arte:

- A existência de um sujeito-professor;
- A existência de um aluno ou mais, remotamente localizados, acompanhando a aula de forma síncrona ou não, e com idade variada;
- É importante que o aluno realize a aula, e não a acompanhe ou assista, simplesmente;
- É importante o desenvolvimento sensorial, tirando proveito de diferentes canais de informação: áudio, visual e tátil;
- Deve permitir a inclusão e não diferenciação entre os alunos – especialmente pela limitação visual;
- Permitir ao aluno escolher a melhor forma de acompanhar a aula – por que canal, síncrono ou não;
- Trabalho de conceitos base (consoante o sentido, linguagem ou meio): movimento, tempo, silêncio, cor, gesto, som e espaço;
- Divisão pelos sentidos/linguagens/meios:
 - Visão: cor, luminosidade, deslocação, espacialidade;
 - Audição: sons limpos e concretos, silêncios, diferenciação entre agudos, médios e graves (para podermos associar a níveis de movimento), volume;
 - Tato: texturas, sensações térmicas e movimentos;

Por outro lado, é necessário que o Tele-Media-Arte seja apoiado por um ambiente de e-learning. Temos como objetivo dar aos participantes a possibilidade de acompanhar à distância uma performance artística, com algum grau de intervenção através de uma plataforma de e-learning (nomeadamente o Moodle da UAb).

O cenário considerado foi o de em ambiente de e-learning e em *apps* (Moodle Mobile) instaladas em dispositivos móveis. Um grupo de alunos/formandos pode contribuir para uma narrativa híbrida que faz convergir elementos multimédia (palavras, imagens, sons, vídeo) sobre a performance registada com o auxílio do sistema Tele-Media-Arte. O objeto criado será uma gravação em formato vídeo que representa um evento ao qual se ligam outras palavras, imagens, sons, com novo significado. A partir desta é possível desenvolver um recurso didático em e-learning.

A figura abaixo ilustra a sequência de etapas na interação em ambiente de e-learning:



O projeto Tele-Média-Arte está a ser financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e tem duração de um ano. A sua parceria envolve além da UAb, o INESC-TEC (Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores Tecnologia e Ciência), o CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação) e a APEC (Associação Promotora do Ensino dos Cegos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma Educação verdadeiramente inclusiva é um dos maiores desafios deste século.

Em Portugal com o aumento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos existe uma necessidade de repensar as práticas na integração das diversas áreas do saber e a amplitude de recursos para um ensino com sentido para jovens e adultos.

Os projetos apresentados neste texto, de forma resumida, revelam práticas de ação (uma em prática no ensino secundário e outra como proposta para o ensino universitário) de educação artística inclusiva.

“O Ambiente na Arte” (projeto a decorrer no ensino secundário) tem-se revelado eficaz na construção de pedagogias colaborativas e participativas com a comunidade escolar, transfor-

madoras, potenciadoras e de desenvolvimento do indivíduo, de acordo com um Perfil de aluno holisticamente educado.

O ensino à distância (ou e-learning) (usado no projeto “Tele-Media-Arte”) é uma forma de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. Este tipo de ensino possibilita que o aluno crie seu próprio horário para estudar pois as aulas são ministradas pela internet, com o auxílio de uma plataforma tecnológica e o aluno apenas comparece a instituição de ensino para realizar as provas.

Tendo em conta a identidade e os condicionalismos especiais do ensino a distância online importa conceber, desenvolver e testar em cenários de ensino-aprendizagem concretos estratégias pedagógicas mistas que conjuguem a ação online (aprendizagem colaborativa) e a ação presencial expositiva e ativa em conjunto com mecanismos pedagógicos/didáticos e tecnológicos que permitam a inclusão de públicos com necessidade especiais, especificamente cegos/ambliópes. Um bom exemplo de uma tentativa nesse sentido é o projeto Tele-Média-Arte, que poderá depois ser aplicado em outros contextos e áreas do saber.

REFERÊNCIAS

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei n.º51/2012, de 5 de Setembro

Decreto-Lei n.º176/2012, de 2 agosto;

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril.

**“DISEÑO DE UN CENTRO
DE EDUCACIÓN POR EL ARTE.
ACCIÓN-REFLEXIÓN
PARA FUTUROS DOCENTES”**

Clara Báez Merino

cbaemer@unex.es

Zacarías Calzado Almodóvar

zcalzado@unex.es

Ventura García Preciado

vengar@unex.es

Universidad de Extremadura (Didáctica de la Expresión Plástica)

INTRODUCCIÓN

Seguimos como en los años 60, empeñándonos en demostrar la importancia del arte y las imágenes en la educación formal de las escuelas y tratando la Expresión Plástica como “una nueva doctrina educativa que reivindicara el arte como “un campo exigente y disciplinado”. (1). A pesar de nuestros esfuerzos, cada vez nos quitan más tiempo en el horario escolar para las actividades artísticas. Se publican libros y estudios que demuestran que el pensamiento divergente es necesario para no caer en el mecanicismo industrial alienante, pero los medios de comunicación-alineación de las masas solo se hacen eco de los informes PISA que evalúan a los escolares según los patrones de la cultura o incultura institucionalizada.

Le echamos la culpa siempre a los otros, los docentes, las familias, los gobernantes, los periodistas sensacionalistas. Cuando el clima escolar está a punto de estallar, la administración promueve campañas de concienciación para que las familias recuerden que los profesores no solo enseñan mates o lengua, también enseñan a pensar, a valorar, etc. Pero ¿cómo ven los profesores la situación? ¿Están contentos en sus puestos de trabajo? Seguro que conocen los fallos y multitud de posibles soluciones, incluso más de uno hasta se atreverá a poner alguna en práctica.

A través de unas encuestas repartidas en los centros de Educación Primaria de Badajoz y sus pedanías (45 centros con 450 docentes) estamos descubriendo cómo ven esos profesionales la materia de Educación Plástica, en relación a sus contenidos específicos y en relación también al resto de las materias escolares y a la vida en general de la escuela. ¿Sueñan los docentes con espacios diferentes? ¿Intervienen activamente en la mejora de su entorno profesional? ¿Utilizan el arte para educar de manera más eficiente?

Estas y muchas más preguntas relacionadas las planteamos a nuestro alumnado universitario, futuros docentes en todas las etapas educativas, después de la transformación del CAP en Máster del Profesorado de Educación Secundaria en el curso 2009/2010. En especial a estos últimos se lo planteamos como un ejercicio más completo de diseño y discusión en grupo. Serán docentes pero pensarán como artistas, y desearán que su alumnado se contagie de su forma artística de ver y comprender el mundo y de actuar en todos los ámbitos de la vida. Para ello hacen un examen minucioso de todos los detalles, tanto físicos como psicológicos, que envuelven su futuro trabajo.

EL EDIFICIO

¿Nos limitamos a cumplir con la ley de espacios públicos que nos indica cuántas ventanas, baños, salidas de emergencia, etc. debemos poner, o diseñamos “un entorno acogedor e intelectual y emocionalmente estimulante en el que todo tipo de alumnado y profesorado encuentre un lugar para aprender”? (2).

La disposición del mobiliario, los colores de las paredes, infinidad de detalles que se nos escapan a simple vista, además de influenciar psicológicamente a las personas, nos hablan de

la cultura escolar que comparten, del lenguaje visual y los símbolos que valoran y de los que ignoran (3).

Nuestros futuros docentes son conscientes de todas estas necesidades, y diseñan centros escolares diferentes de los que conocen, más cercanos a los espacios culturales que a las escuelas tradicionales. Algunos de ellos son arquitectos, otros diseñadores, músicos, profesionales de las Bellas Artes, y en sus dibujos se nota un cuidado especial de los detalles, un conocimiento profundo de las leyes de percepción visual, y de la motivación por medio de los lenguajes artísticos.

Sin embargo, en nuestro estudio hemos encontrado que la gran mayoría de las actividades plásticas se desarrolla en las aulas generalistas de primaria. Tan solo unos pocos centros disponen de aulas específicas de plástica, o de espacios polivalentes. Estas aulas no suelen tener lavabo ni zonas de seguridad, con lo que condicionan las actividades que se pueden realizar en ellas. En otra de las preguntas del cuestionario, sobre actividades/técnicas/materiales utilizados, se confirma esta hipótesis. Sin un espacio adecuado, los ejercicios que manchan o requieren bastante espacio, quedan relegados al tamaño del pupitre y los utensilios secos.

EL ENTORNO

En el casco antiguo de la ciudad para acceder fácilmente a los recursos culturales urbanos, en la naturaleza para disfrutar de aire puro y tranquilidad, en un barrio residencial... la educación no formal, el "aprendizaje situado" (4) y la "aculturación o inculturación" procedente de nuestros iguales (5) se deben tener en cuenta, en especial en lo referente a las imágenes y estímulos cotidianos. La comunidad educativa la forman no solo el profesorado y el alumnado del centro. Las familias y el barrio en el que se ubica la escuela tienen parte importante en la vida de los escolares, ya que muchas de sus pequeñas excursiones o visitas las realizan a lugares próximos a su centro, ya sean museos, teatros, iglesias, o centros comerciales.

Los centros escolares diseñados por nuestro alumnado tienen todo esto en cuenta, aunque se nota cierta predilección por las zonas campestres. Es curioso que al plantear el mismo ejercicio en Holanda, en la ciudad de Meppel, el alumnado ubicara sus escuelas ideales rodeadas de agua. Una incluso era un barco, que navegaba por los canales, enseñando y aprendiendo de la vida natural en movimiento.

Las escuelas de primaria de nuestra ciudad se encuentran principalmente dentro del casco urbano. Unas más céntricas que otras, todas tienen fácil acceso a los espacios culturales y artísticos. Al preguntarles sobre las visitas a museos/exposiciones que organizan para su alumnado, todas coinciden en preferir el Museo Arqueológico, y casi la mitad tiene en cuenta también el Museo Etnográfico de Olivenza (población cercana a Badajoz).

LA ORGANIZACIÓN

Horario rígido o flexible, ratio y modos de agrupación del alumnado, materias aisladas o interconectadas, cargos directivos o asamblea. Al pensar en el docente, todos los grupos universitarios coinciden en profesionales con vocación, preferiblemente “artistas-pedagogos” (6).

Los docentes de primaria encuestados se dividen entre la organización de la clase de plástica como una más, explicando algún tema o ejercicio y dejando que el alumnado lo elabore, ó dejar que cada estudiante sea autónomo y realice las tareas de plástica al acabar las otras materias.

Esta segunda opción puede parecer avanzada, responsable, madura, pero al indagar sobre la evaluación de los ejercicios de plástica, nos damos cuenta del error. Si el docente no explica algún tema o técnica, no plantea unos objetivos, unos retos, y lo deja todo o casi todo en manos del libro de plástica (respuestas de otras preguntas del cuestionario), tampoco evalúa convenientemente dichos trabajos. (respuesta a otra de las preguntas posteriores del cuestionario). Se consideran un mero pasatiempo, sin valor académico, ni psicológico, ni personal.

LOS RECURSOS

Tecnología, aulas-taller, espacios polivalentes, materiales, personal, especialistas, mantenimiento. Las necesidades de los centros que diseña nuestro alumnado serán diferentes entre sí, pero todas coinciden en aprovechar al máximo todos los elementos de la comunidad educativa.

En especial los recursos visuales y la formación permanente del profesorado. Libros, pantallas, ordenadores, ordenación del aula para promover los grupos y el autoaprendizaje (recordemos que nuestro alumnado está compuesto por artistas musicales y visuales, acostumbrados a utilizar las artes como fines y como medios de aprendizaje).

En cuanto a los centros de primaria de nuestro estudio, insistimos en que se encuentran en situaciones desfavorecidas en cuanto a los recursos artísticos. Los centros actuales son generalistas, pocos inciden en las artes como herramientas de aprendizaje, y el equipamiento es escaso. Tan solo los 3 colegios de nuestra ciudad adheridos al programa mus-e (7) de animación a la cultura a través de la música y las otras artes, cuentan con espacios, material y personal altamente cualificado.

EL CURRÍCULUM Y LA METODOLOGÍA

Basándonos en las directrices que marca el DOE para las diferentes enseñanzas en Extremadura, haremos hincapié en los objetivos y competencias artísticas como ejes de unión de todas las materias. O más audazmente podríamos decir que “el objetivo de la educación es la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión” (8).

Como buenos docentes posmodernos trataremos “de conducir al alumnado hacia una comprensión completa del impacto de la vida social sobre la creación de conocimientos y la cons-

trucción de la propia identidad” ... “para comprender y aceptar mejor la diferencia de los demás” (9).

Por proyectos, disciplinas, a través del arte, resolución de problemas, trabajo cooperativo, comunidades de aprendizaje... La metodología varía en cada grupo, pero se basa en combinar la acción y la reflexión, y en la seguridad de que “las artes hacen que construyamos nuestra propia mente” (10).

Constructivismo, multiculturalidad, comprensión de la cultura social...

Al realizar esta actividad en la asignatura de Expresión Plástica, insistimos en la importancia de las materias artísticas en los procesos intelectuales y formativos del individuo. De hecho, el alumnado del máster de Formación del Profesorado de Secundaria, prefiere el “aprendizaje basado en proyectos” a la organización actual por materias.

Para los docentes de primaria encuestados, el dibujo es una herramienta muy útil a la hora de explicar conceptos complicados. Pero ahí acaba la transversalidad de las imágenes en las aulas actuales. No se permite al alumnado hacer fotografías o vídeos, y el profesorado lo hace con poca frecuencia. Los dibujos que realizan, de temática libre, tampoco se analizan para complementar la información sobre la evolución (o evaluación) continua del alumnado. Se desaprovecha, en general, una fuente de información muy valiosa en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

CONCLUSIONES

Después de varios años desarrollando este ejercicio, hemos observado que lo abordan de manera entusiasta, incluso cuando les hacemos ver que son demasiado idealistas en su proyecto e intentamos que pongan los pies en el suelo. Reconocen que las escuelas que imaginan no existen, pero desean pensar en ellas como posibilidades, no como quimeras. Prefieren marcarse metas ambiciosas y saben que aspirar a ellas los hará fuertes. P. 153: “Este espíritu crítico les permite, además, (al alumnado) visualizar un país ideal para todos sus ciudadanos y trabajar ilusionadamente en pos de esa meta”. (11) La reflexión en grupo nos enriquece a todos y nos hace darnos cuenta de que no estamos solos ante el peligro. Nuestro objetivo número uno es “hacer de la educación un arte” (12).

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARKAN, 1965, citado por EFLAND, FREEDMAN, STUHR; 2003:115.
2. HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J., 2004:24.
3. ACASO, M., 2009:45.
4. EISNER, E., 2004:125.
5. HARGREAVES, D., 1989:173.
6. LAFERRIÈRE, G., 1997:22.

7. <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/> (02/02/2017)
8. READ, H., 1982:36.
9. EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P., 2003:81.
10. EISNER, W., 2004:43.
11. EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P., 2003:153.
12. EISNER, W., 2004:15.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. (2009): *La educación artística no son manualidades*. Ed. Catarata. Madrid.
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Ed. Paidós. Barcelona.
- EISNER, W. (2004): *El arte y la creación de la mente*. Ed. Paidós. Barcelona.
- HARGREAVES, D. J. & Alt. (2002): *Infancia y educación artística*. Ed. Morata y M.E.C. Madrid.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. (2004): *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. M.E.C. Madrid.
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ed. Ñaque. Ciudad Real.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Ed. Paidós. Barcelona

**ITSASOAN ZEHAR
(A TRAVÉS DE LOS MARES)**

Pello Ulazia Ibarzabal

INTRODUCCIÓN

Ya en 1972, el profesor en Arte y Educación Elliot Eisner defendía la importancia de la educación artística en los sistemas educativos por sus posibilidades inéditas de representación, enriquecimiento intelectual y desarrollo creativo. Así, se destacaba la capacidad de simbolización del arte, la capacidad de desarrollar estrategias creativas de pensamiento o la capacidad de los artistas como visionarios y desveladores de razones y valores ocultos. En esta misma línea, autores actuales como Imanol Aguirre Arriaga, Doctor por el Departamento de Filosofía de los Valores y Antropología Social y Profesor de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Pública de Navarra, se reafirman en estos principios y subrayan que “estos avances en psicología de la creatividad y el descubrimiento de nuevas dimensiones intelectuales rompen con la tendencia uniformizante de la inteligencia lógico-racional (la única inteligencia valorada como tal durante muchos años)”.

Actualmente, y aunque el currículo reconoce que el arte ofrece un potencial educativo sensible y creativo sustancial para el desarrollo integral en las etapas educativas, no se aplican, debido probablemente a diversos factores, las metodologías necesarias para desarrollar dichas posibilidades educativas. Desde el convencimiento de que la educación artística posibilita el desarrollo de la creatividad, del pensamiento cualitativo, perceptivo, de la expresión personal (capacidades que más allá de producir elementos “bellos”, repercuten en una forma de pensar, de crear y de actuar en los alumnos), este proyecto colaborativo pretende poner en valor dichas cualidades, aplicando el hecho artístico en el grupo de alumnos y alumnas de Diversificación Curricular de 4º de ESO.

Por lo tanto, entendiendo la educación como una apropiación cultural que se extiende y distribuye más allá de la escuela, el reto consiste en conocer las prácticas que ahí se suceden para articular políticas de mediación educativa. Para ello, el artista conocedor de los mecanismos interdisciplinares del “saber hacer” del arte, colabora con el profesorado e intermedia con las distintas vías pedagógicas a fin de que el alumnado conozca e identifique el legado histórico, cultural y patrimonial del País Vasco de los siglos XVI, XVII y XVIII. Y siempre desde una perspectiva estética, pondrá en valor los mecanismos constructivos de un “Arte” que tiene que ver “con el mostrar, con el hacer ver, con el aparecer de las cosas, más que con el decir sobre las cosas” (Laka, 2010:4).

1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA.

1.1 PRIMER BLOQUE DE EJERCICIOS.

Partiendo de acontecimientos ocurridos entre los siglos XVI y XVIII en el contexto marítimo País Vasco, y valiéndose de diversas y variadas fuentes de información (Visitas al Museo de *Albaola*, Gipuzkoa, lectura de la novela “Lo que tengo que contarte”, visita de los arqueólogos y cineastas Ander Arrese y Eñaut Tolosa, información de los diferentes medios de comunicación, visita a la réplica de la nave “Nao Victoria” amarrada en Ondarroa y la visita a la Oficina

de Turismo de Mutriku, Gipuzkoa), el proyecto comienza con la elaboración de un resumen divulgativo en el que se recoge el alcance e importancia de estos acontecimientos.

Siglo XVI. En 1565 se hundirá en la costa de Canadá, en Red Bay el ballenero San Juan, un ejemplo de los primeros buques de carga transoceánicos que zarpaban del País Vasco hacia Terranova y reflejo del esplendor y hegemonía mundial de la industria marítima vasca.

Siglo XVII. En septiembre de 1615, y tras el hundimiento de su barco a consecuencia de una tormenta, marineros vascos se ven obligados a permanecer en tierras de Islandia varios meses más de los previsto, lo que desencadena una serie de acontecimientos que terminan en el asesinato de 32 de ellos, todos ellos de Gipuzkoa. Ese mismo año, el islandés Jón Gudmunsson recogerá en un libro que los marineros eran inocentes y dará a conocer la relación de cordialidad que se daba entre vascos e islandeses.

Siglo XVIII. Ilustración. José Antonio de Gaztañeta e Iturribalzaga (Mutriku, 1656 - Madrid, 1728), científico e ingeniero naval del siglo XVIII, se considera precursor en el mundo de la ingeniería naval y reflejo de los primeros indicios de la Ilustración en el País Vasco.



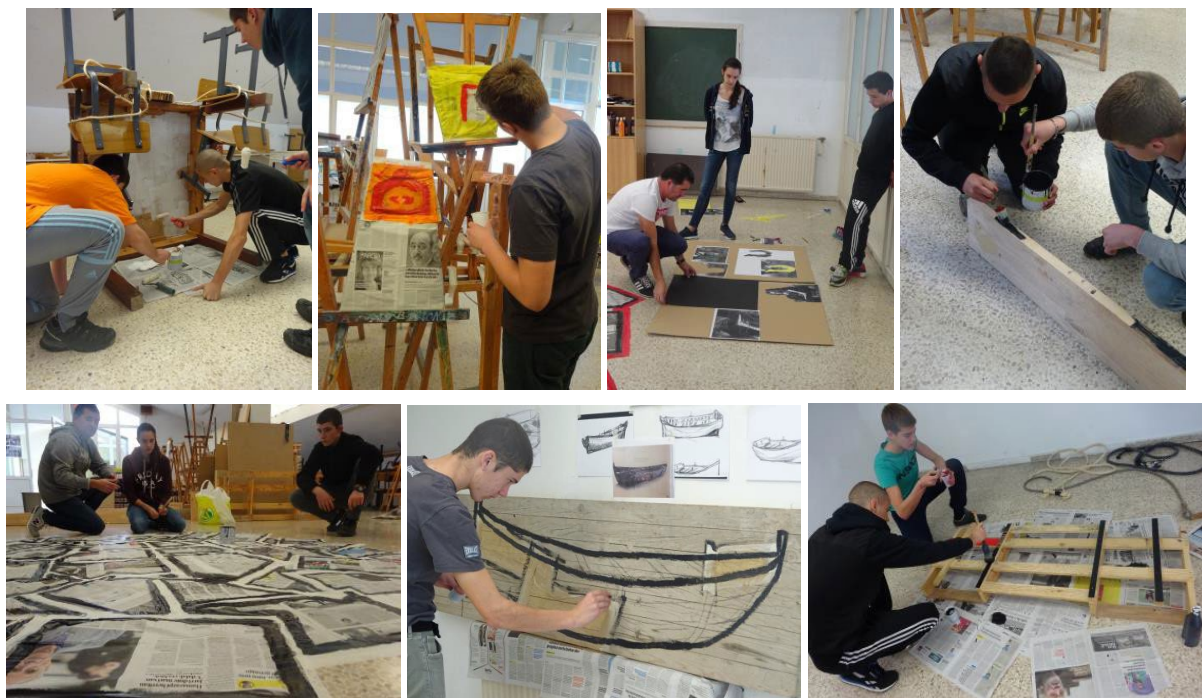
Figuras 1, 2 y 3. A la izquierda: Visita guiada al Museo Albaola (octubre 2015). San Sebastián, Gipuzkoa. Fuente: propia. Centro: Visita guiada a la Oficina de Turismo de Mutriku (noviembre 2015). Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia. A la derecha: Visita a Nao Victoria (noviembre 2015). Ondarroat, Bizkaia. Fuente: propia.

1.2 SEGUNDO BLOQUE DE EJERCICIOS.

A continuación, y bajo la dirección del artista (conocedor de los mecanismos transversales del “saber hacer” del arte), el alumnado toma como referencia la documentación fotográfica que ha ido acumulando a lo largo de la experiencia pedagógica para su reinterpretación y re-construcción. El proyecto culmina con el desarrollo de instalaciones, esculturas y montajes fotográficos o pictóricos que completan el relato artístico final de *Itsasoan zehar*.

Los talleres plantean la incursión del hecho artístico como actividad lúdica y como ámbito de expresión y comunicación de los conocimientos teóricos y experienciales adquiridos en el proyecto pedagógico *Itsasoan zehar* de Santo Tomas Lizeoa. La metodología didáctica de estos talleres está orientada a definir nuevas posibilidades constructivas de los conocimientos teóricos

y experienciales, buscando soluciones innovadoras desde una lógica plástica. En definitiva, a experimentar con los conocimientos y mecanismos intrínsecos del “saber hacer” del arte.



Figuras 3 a 9. Talleres plásticos (enero 2016). Donostia, Gipuzkoa. Fuente: propia.

1.3 TERCER BLOQUE DE EJERCICIOS.

Finalmente, los alumnos transmiten el conocimiento adquirido presentando y exponiendo en público (Casa de Cultura de Aiete, Donostia, Gipuzkoa) todo el corpus desarrollado a lo largo del proyecto, corpus que adquirirá también forma de catálogo y que es enviado a diversas Euskal Etxea (colectividades vascas de América) a fin de difundir “a través de los mares” los acontecimientos que han marcado la historia del País Vasco. De esta forma culmina un proyecto pedagógico donde los alumnos no solo adquieren un conocimiento didáctico específico, sino que se convierten en protagonistas de un evento cultural cuyo objetivo es la transmisión de unos hechos que han marcado la historia de nuestro país.

Por lo que respecta al nivel comunicativo y artístico del “corpus” elaborado, habría que destacar el planteamiento didáctico con que se exponen los rasgos más relevantes acaecidos en el País Vasco en la Edad Moderna (que han marcado la historia de este país), pero sobre todo, el notable nivel estético de las obras e instalaciones. Estos rasgos vienen a justificar su exposición pública, porque revelan el potencial curricular de las experiencias didácticas innovadoras y porque adquieren en ellas su máxima categoría estética.

Por lo tanto, esta muestra expositiva nos sirve para confirmar que el proyecto *Itsasoan zehar* ha respondido a los objetivos curriculares planteados en el programa de diversificación, pero también para corroborar la dimensión social y cultural que estas dinámicas cooperativas (Cen-

tro Educativo Santo Tomas Lizeoa, líneas de investigación de la Escuela Universitaria BAM, Casa de Cultura de Aiete...) pueden alcanzar, en este caso: la mejora educativa como un propósito colectivo planteado desde distintos ámbitos institucionales.



Figuras 10. Grupo de alumnos de 4º ESO. Mutriku, Gipuzkoa. Fuente: propia.

CONCLUSIÓN.

Tal y como apuntábamos en el tercer punto, el interés de esta práctica pedagógica se centraba en la contribución del hecho artístico en los sistemas educativos. Argumentábamos dicha contribución, entre otros, por sus posibilidades inéditas de representación, enriquecimiento intelectual y desarrollo creativo.

Después de culminar la exposición *Itsasoan zehar*, concluimos que el proyecto ha posibilitado a los alumnos/as experimentar unas praxis artísticas contemporáneas inéditas para ellos/as, que les ha supuesto, en mayor o menor medida, descubrir nuevas vías de creación intrínsecas del “saber hacer” del arte. Pero subrayamos que lo verdaderamente importante de esta experiencia no ha radicado tanto en el grado de aprehensión o sistematización de estos mecanismos singulares del arte (ya que para ello habría que trabajar de forma más continuada), sino en el grado de implicación e identificación de los alumnos/as con sus obras construidas. Es evidente que en este tipo de praxis artística el artista orientador, como experto en temas estéticos, tiene una relevancia sustancial en la tipología de la obra desarrollada, pero lo relevante y sorprendente de estas dinámicas radica en el modo en el que los alumnos/as se identifican con sus proyectos personales y en el grado en que lo hacen suyo.

Este grado de implicación del alumnado nos permite asegurar que *Itsasoan zehar* ha supuesto para el grupo de diversificación de 4º de ESO, un notable refuerzo en su identidad como estudiante, ya que desde nuevas formas de aprender se han “recontrado” en la indagación y en la creación. Y, precisamente, lo diferenciador de este tipo de metodologías educativas estriba en que aprenden de las experiencias vividas; explayando su innata curiosidad en la inda-

gación, dando cauce a su natural “rebeldía” desde nuevas vías transversales de construcción y poniendo en valor el pensamiento crítico desde la sensibilidad plástica.

Por lo tanto, después de culminar este propósito “experimental”, estamos en disposición de corroborar que el lenguaje artístico es una vía pedagógica de gran interés para el conjunto del alumnado y en especial para el grupo de diversificación, porque les permite ampliar perspectivas y posibilidades de nuevas formas de pensar y de actuar, además de desarrollar sus potencialidades expresivas de subjetivación reforzando así su emancipación personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro. Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Laka, X. (2010). *Tesis Doctoral: Síntesis de las artes. Relaciones Escultura Arquitectura*.

Experiencia Azterlan. Bilbao: EHU-UPV.

**MOVILIZACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS
DE LAS ARTES POR UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA COMO PATRIMONIO
UNIVERSAL.**

Sergio Villalba Jiménez
Universidad de Sevilla
svj@us.es

Paloma Palau Pellicer
Universitat Jaume I de Castellón
ppalau@uji.es

INTRODUCCIÓN

Sería impensable entender que el acceso libre a la educación no pertenece a los principios más básicos de un Patrimonio inherente a la Humanidad. Si así fuera, hablaríamos de un pensamiento inmoral y similar a la destrucción de cualquier elemento cultural o natural protegido. En 1999 comienza en Europa uno de los procesos de reforma universitaria más dramáticos para el concepto de dimensión pública educativa. El eje discursivo viene a socavar la cimentación de unos de los pilares fundamentales del llamado *Estado del Bienestar*, idea que tras la Segunda Guerra Mundial intentó estabilizar democracia y prestaciones sociales con un modelo económico capitalista de carácter moderado y proteccionista. Esta herencia de la economía keynesiana chocó frontalmente con modelos como los que propusiera George Stigler y especialmente Milton Friedman con sus *Chicago Boys*; perteneciente al sector republicano norteamericano fue importante asesor de Richard Nixon, Ronald Reagan, Margaret Thatcher y George W. Bush. Si ya este currículum denota a cualquier ciudadano lúcido la catadura moral de un liberalismo salvaje, baste contemplar la lista con la decisiva influencia en el derrocamiento de alternativas político-económicas como el Chile de Salvador Allende y la posterior política privatizadora de Augusto Pinochet. Este dictador fue avalado por un orden institucional e internacional que impidió su enjuiciamiento y condena con el apoyo específico de figuras como la propia *Dama de Hierro*, que además de simpatía ideológica pagaba tributo a los favores prestados por su aliado en la Guerra de las Malvinas.

Esta introducción resulta necesaria por el olvido histórico de generaciones que paradójicamente vivieron estos procesos, así como de una joven ciudadanía que parece aceptar (vamos a pensar que por pura ignorancia formativa) que el único modelo económico existente se llama neoliberalismo económico, traducido popularmente como *globalización*. Ese engañoso cuño extiende sus redes a realidades sociales, antropológicas, políticas y educativas como algo consustancial al tiempo vivido...algo irrevocable e indiscutible. Es en este contexto donde se decide a finales de los 90 establecer un giro radical en la concepción y desarrollo de los modelos de enseñanza, y se empieza la siega por la parte menos conflictiva desde un punto de vista social: la universidad. En efecto, en esa diatriba moralizante de una Europa supuestamente unida e interesada en espacios comunes (parece haberse demostrado con creces lo contrario), viene a establecerse una Declaración de Bolonia que en esencia parece dibujar un universo de felicidad colectiva donde docentes y alumnado disfrutarán de una movilidad y acceso a recursos y experiencias sin parangón, homologando títulos y sentando la cimentación de una supuesta prosperidad conjunta del conocimiento.

La realidad fue bien distinta y aunque hoy en día se niega o pretende ocultar, Bolonia nació con un objetivo fundamentalmente económico que no era otro que la competitividad en un mercado globalizado con modelos paradigmáticos como el estadounidense, que esencialmente convertía la educación superior en negocio rentable para unos pocos. Los estudiantes pasan a ser clientes, los centros son empresas del sector servicios y los rectores directivos responsables de la rentabilidad de un negocio (Gutiérrez Díez, E., Guamán, A., Jorge Alonso, A., Ferrer, J., 2013: 11- 12). En definitiva, todas las acciones se encaminan al mismo objetivo y toda la ma-

quinaria está perfectamente engrasada para su consecución. Este proceso ha sido progresivo y poliédrico, tocando todos los ámbitos posibles en una larga lista de repercusiones de difícil restitución, una vez han sido ejecutadas. La privatización del modelo educativo implica la disminución de recursos públicos que aumenta la precariedad laboral, e instaura la autofinanciación económica conseguida mediante el desembarco de intereses empresariales que pliegan la investigación a su propio beneficio. Se establece también una subida de matrículas y una devaluación del título de grado a formación básica, lo que fuerza a la instauración del máster como elemento básico para el empleo. La solución trágica para paliar este problema es el crédito bancario que progresivamente sustituya al programa de becas; no es más que una perversa sinergia del sistema que vuelve a favorecer a los más poderosos. Todo ello excluye a un sector social importante que no tiene recursos económicos adecuados, pero además garantiza unas élites en clara sintonía ideológica con las leyes del mercado.

Igualmente las reformas ahondan en modelos institucionales de corte empresarial, con agencias de verificación externas que inundan todo legajo educativo con las palabras excelencia y ranking. En una obsesión enfermiza y falsa se establecen universidades de primera y segunda (que reciben menos recursos), se supedita la investigación a la publicación en revistas de impacto controladas por potentes grupos editoriales, y se aumenta la docencia como carga y castigo a todo aquel que no cumple con estos preceptos. Por último, la reforma implanta un sistema de gobernanza que fusiona los consejos de gobierno y social de las universidades en un órgano que elegiría al rector, y que a su vez nombraría a los decanos. Habría que pensar que los trasvases de todas estas fórmulas a otros niveles (bachillerato, secundaria o primaria) no son un planteamiento tremendista, sino una más que probable consecución procesual.

No es difícil recoger las sintonías políticas en nuestro país por los gobiernos del Partido Popular y más hipócritamente del Partido Socialista Obrero Español, que han apostado por estos procesos de manera rotunda y sin paliativos. Bajo estas teorías, la idea de propiedad pública y colectiva de la educación, la sanidad o el abastecimiento de agua potable –entre otras cuestiones básicas– se transforman en “servicio público” es decir, el Estado no tiene obligación de mantener estructuras propias y dicha “prestación” puede efectuarla cualquier servidor que cumpla las condiciones apropiadas. Por ejemplificar al respecto, el aumento de la educación concertada o privada en el sector educativo es una consecuencia inmediata que –en estos años y sorprendentemente– ha propiciado curiosas coincidencias ideológicas como la exministra de Educación Esperanza Aguirre (manifiestamente de derechas y seguidora *tatcheriana*), y un vicepresidente, también exministro de Educación y profesor universitario como Alfredo Pérez Rubalcaba. Dios los cría.

La esfera académica no es menos culpable de esta situación, de hecho la propia Conferencia de Rectores y la jerarquía catedrática ha sido mayoritaria en la apología boloñesa. Hoy reculan en el mejor de los casos o esgrimen que faltaron medios. Bochornoso sin discusión alguna son las figuras directoras de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), un auténtico órgano de control sectorial que a lo largo de su polémica historia ha demostrado su carácter parcial y sectario. Por citar algunas lindezas, sus tribunales de evalua-

dores no son especialistas de la disciplina que revisan ni emiten informes detallados de sus valoraciones. Rafael van Grieken –uno de sus exdirectores– llega a justificar impudicamente la evaluación positiva de artículos académicos si tienen una difusión masiva, aunque no tengan la menor relevancia científica. En cualquier caso, la guinda la culmina una indefensión legal absoluta ante cualquier reclamación posible a estas evaluaciones (Bocardo, 2017). No es difícil entender el grado de miedo, la corrupción intelectual y la doblegación disciplinaria a la que el personal docente e investigador se somete por la promoción de su plaza. Hablamos de una suerte de entrega total de principios y actitudes, en aras de una estructura al más puro estilo de los caciques rurales del XIX. Cualquier discrepancia con el sistema está directamente redirigido a la autoexpulsión. Sólo se investiga lo que interesa al mercado, sólo se enseña lo que plantea como válido la propia estructura económica; aunque consideremos positivo para la sociedad un espacio u objeto de estudio, si no presenta ninguna instancia o interés de transferencia a la transacción económica, queda excluido (Manzano, V. y Andrés Zambrana, L., 2007:53). Por supuesto, cualquier iniciativa crítica se anula inmediatamente mediante la invisibilidad de un limbo académico que pulveriza lo no procedente.

El panorama actual no es otro que una aceleración de los procedimientos. Tras el Real Decreto 14/2012, (que asfixió la plantilla docente y en cuyas consecuencias nos detendremos más adelante), el RD 415/2015 –el llamado *anecazo*– encareció las tasas universitarias, hizo que los niveles para una acreditación universitaria fueran estratosféricos y falsarios (no olvidemos que es el paso previo *sine qua non* a la presentación y superación de una oposición, a lo que añadir listas de espera en su convocatoria). Añadamos ahora un repaso al panorama de la balanza entre universidades públicas y privadas, y nos arrojan cifras alarmantes que parecen no soliviantar una respuesta social necesaria. Las 51 universidades públicas se enfrentan a 32 centros privados. Los últimos han ido aumentando las transferencias y opcionalidad de la población universitaria, de forma que ocupan ya un 13% del pastel de las titulaciones de grado; si vamos al postgrado, los másteres privados copan un 32% del total, lo que significa que uno de cada tres se realizan en el sector no público. La tendencia seguro que progresará en la misma línea (Sánchez Caballero, 2017).

DOCENTES, ESTUDIANTES Y EMBUDOS ¿INVERSIÓN DE FUTURO?

La carrera docente universitaria siempre ha sido una carrera de fondo pero en los últimos tiempos se ha convertido en una carrera de obstáculos. Desde el mencionado decreto del 2012, el profesorado universitario se encuentra con la carrera docente e investigadora estancada. Durante 5 años que se cumplen el 20 de abril de 2017, la imposición de la tasa de reposición en la Universidad pública, ha paralizado a todo el profesorado acreditado que cumple con los requisitos para promocionar (De la Torre, 2015). Pese a rectificaciones actuales de carácter propagandístico, estas medidas estrangulan el funcionamiento actual y el futuro de las instituciones que aseguran la formación superior y la creación y difusión del conocimiento. Las políticas de las universidades para solventar esta situación no han hecho más que disimular un problema que crece cada año. Este fenómeno se hace mucho más patente en las figuras de

contratados acreditados, puesto que estas plazas cuentan en la tasa aunque no supongan nuevas contrataciones e incremento del número de personas trabajando en la Universidad. De este modo, dicho profesorado no sólo ha quedado a la espera para acceder a una plaza laboral, sino en una situación de inestabilidad y precariedad profesional indefinida.

Hemos entrado en el bucle del absurdo. Estos contratos interinos por los que han optado las universidades, en lugar de dar curso a la promoción, son un uso perverso, al que, según los equipos rectorales, se ven conducidos como consecuencia del margen que ofrece la tasa de reposición. Otro parche a causa de la tasa, que se debe a la dificultad de los equipos de gobierno para dar salida a esta situación y al mismo tiempo dar soluciones al PDI. Hemos normalizado la anormalidad de una grave situación.

La Universidad, en lugar de cuidar y luchar por su personal, está modelando futuros profesionales resentidos, desmotivados, individualistas y desconfiados: muchos, cada vez más, esperando a que venzan sus contratos para pasar a figuras provisionales; ordenados en listas que cada año son más largas e irreales. El bloqueo de la promoción supone un agravio económico (en cuanto a poder adquisitivo y bienestar social) para el profesorado. Así como, la pérdida de estatus académico que perjudica el currículum, pues el contrato temporal es causa de no poder figurar en equipos de investigación de proyectos I+D+I, o como investigador/a principal; solicitar sexenios; formar parte la Escuela Doctoral; o, estar en tribunales de Tesis de otras universidades. Además de la inestabilidad laboral puesto que no se pueden ya prever las posibilidades reales de promoción y, aún más, la posibilidad real de continuación en un puesto de trabajo más allá del fin de contrato, aún habiendo cumplido con los objetivos necesarios de méritos y capacidad para conseguir la acreditación a un puesto superior. Desigualdad de oportunidades tras la paralización de las convocatorias de contratos y plazas de profesorado. Ya que cada comunidad ha adoptado una fórmula distinta. De modo que, en el acceso a convocatorias de concursos y oposiciones van a encontrarse una situación de desigualdad muy diferente a la de hace unos años, distorsionando la competencia laboral.

En definitiva, todo un cúmulo de perjuicios que no sólo se dan dentro sino también fuera de la propia Universidad y que perjudican, entre otras cosas, las relaciones con otros colegas que a la larga dejan de contar contigo. Es vergonzoso pertenecer a una institución que es cómplice de un sistema que nos maltrata. Por descontado, a corto y a largo plazo afecta a la calidad de la docencia, pues invertir el tiempo en luchar por el puesto de trabajo, negociar cada vez que se toma una nueva decisión precaria o la incertidumbre infinita no contribuyen a la creatividad. La Universidad pública que queremos, la que deseamos todos aquellos que consideramos que la Educación pública de calidad no es un privilegio, sino un derecho, debería garantizar un trabajo digno.

Por ello, consideramos que la repercusión directa que tiene en nuestro vida profesional, además de no poder acceder a un puesto digno, ni continuar con nuestra carrera docente e investigadora, es motivo suficiente para iniciar acciones que además de visibilizar el problema muestren nuestro desacuerdo. Y, todo ello, teniendo presente que esta situación, lejos de evo-

lucionar favorablemente, empeora cada año. Hoy por hoy la única alternativa es perseverar dentro de la institución por la dignidad de esta profesión e insistir en la colectividad para realizar acciones más efectivas que den visibilidad en beneficio de toda la comunidad universitaria.

OBJETIVOS

1. Las acciones de visibilización se centran en los siguientes puntos:
2. Reclamar un sistema justo de promoción y no sujeto a criterios en los que se excluyen las necesidades del sistema universitario.
3. Mostrar a la sociedad la problemática relativa a la situación de precariedad que vive la universidad con acciones de visibilización desde la práctica artística y la investigación basada en las artes.

Debatir y reflexionar sobre los diferentes aspectos que forman parte de la problemática universitaria actual, con el fin de promover una universidad sostenible y eficiente.

MÉTODO

Las acciones planteadas al inicio del curso tienen como principal objetivo implicar al alumnado en la actualidad universitaria desde el debate y la reflexión crítica. Así como, provocar respuestas con los lenguajes plásticos que posicionen conceptual y materialmente las ideas. En esta línea se crea el proyecto *Standby. Proyecto artístico de movilización educativa* para mostrar el estado de espera en el que se encuentra la comunidad universitaria. Dar visibilidad, de manera lúdica y utilizando el lenguaje plástico, a una situación que obliga a reinventar la profesión, y en consecuencia la trayectoria vital en la que se encuentra la comunidad universitaria. El propósito es mostrar con una exposición la acción artística en la que se ha involucrado al profesorado, alumnado y personal de administración de la Universitat Jaume I. La exposición que acogerá el vestíbulo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la misma universidad, reflejará a través de la fotografía y la instalación las consecuencias de los recortes universitarios, conmemorando así los cinco años que se cumplirán de esta situación en abril de 2017.



Imagen 1. Cartel de la conferencia *Educación, Pensamiento Crítico y Práctica Artística*, impartida por el profesor Sergio Villalba Jiménez.

Desde el 5 de septiembre de 2016 hemos invertido tiempo en informar de las acciones que, guiadas por la profesora Palau desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica se iban a llevar a cabo durante el curso 2016/2017 en la Universitat Jaume I. En primer lugar, planteamos iniciativas desde la práctica artística con la instalación y el performance vinculadas a la docencia, involucrando a 230 alumnos/as de 4º del Grado de Maestro/a de Educación Primaria en la asignatura de Artes Visuales. Para reforzar estas estrategias, en noviembre de 2016 organizamos la “Conferencia Educación, Pensamiento Crítico y Práctica Artística” (Imagen 1) impartida por el profesor Villalba e invitado por el Área y el Grupo de Innovación Educativa ARDID (Departamento de Educación de la Universitat Jaume I) dentro del proyecto *El Arte Contemporáneo como Herramienta de Pensamiento Crítico y Actitud de Cambio Social*. Una propuesta para comenzar con el objetivo de visibilización que analizó la profesión docente en relación a las artes y las implicaciones éticas basadas en la dialéctica entre la educación y el pensamiento crítico. Destacamos algunas reflexiones del alumnado respecto a su participación en *Standby. Proyecto artístico de movilización educativa* (Imagen 3) y la

conferencia a la que asistieron, “hemos podido comprobar durante esta práctica, que mediante un objeto cotidiano se puede construir una crítica o metáfora y, tal como se mencionó en la conferencia de Sergio Villalba, el objetivo es reivindicar aquello que queremos cambiar, es decir, manifestar una situación con la que no estemos conformes mediante el arte y si estas actuaciones consiguen despertar el espíritu crítico y reivindicativo, es un gran paso.” (Alba, alumna)

“La idea de exponer nuestras metáforas me parece una manera de ampliar la crítica que queremos hacer, de conseguir que más personas se pregunten qué pasa y se paren a pensar. Pienso que será una acción reivindicativa, de protesta, para conseguir que mucha más gente empatee con nosotros/as, que sienta lo que sentimos y se una a las reivindicaciones y las protestas, en definitiva, que luche.” (Anna, alumna)

“Espero conservar las ganas de ambos, que quieren y tienen de transmitir a los demás que se puede cambiar a base de esfuerzo y de pensamiento crítico enriquecedor, cito textualmente las palabras de Sergio Villalba que me dejaron estupefacto: “si a un perro se le da una patada y no se queja ¿Por qué no darle otra?” refiriéndose a como esta hoy en día la educación con la finalidad de que tenemos que sacar los dientes y hacernos respetar.” (José Carlos, alumno)

“el proyecto del embudo es una metáfora “reivindicativa” dónde todos y cada uno de los que hemos participado ha reivindicado lo que quiere expresar en cuanto a la educación.” (Raquel, alumna)

“Esta práctica me ha parecido muy interesante, ya que con ella he aprendido a ver la faceta crítica del arte. Tal y como comentaba Sergio, el arte debe estar al servicio de la sociedad, en tanto que es una poderosa herramienta de expresión que sirve además de medio de comunicación. En el siglo en el que vivimos, aspiramos no solo a que el arte sea de calidad estética, sino a que este presente al mundo, además, un mensaje potente e inspirador que invite a la transformación de la realidad presente.” (Paloma, alumna)

En febrero la participación se hizo extensiva al personal de administración, profesorado y alumnado de todas las titulaciones de la universidad a través de un correo masivo enviado el 7 de febrero de 2017 (Imagen 2) y que reproducimos a continuación,

¿Quieres participar en el proyecto artístico **standby**?

Queremos visibilizar el estado de espera en el que se encuentra la comunidad universitaria. Esta pausa forzosa que nos obliga a reinventar la profesión, y en consecuencia nuestra propia trayectoria vital. Para visibilizar esta situación, os propongo una acción artística que refleje esta situación. El propósito es configurar un gran mural fotográfico que acogerá el vestíbulo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el mes de abril, conmemorando así los 5 años de recortes universitarios.

Ven. Hazte una foto. Y participa con tu acción para salir del embudo. ¡sólo serán 10 minutos!

Si estás interesada/o en participar te esperamos en el despacho HC2403DD (4ª planta) Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el siguiente horario:

Miércoles 8 (9-11.30h) // Jueves 9 (14 a 17h) // Viernes 10 (9- 13h)

Imagen 2. Correo enviado el 7 de Febrero de 2017 a la Comunidad Universitaria de la Universitat Jaume I para invitarles a participar en el

Toda la comunidad universitaria fue invitada a participar a través de esta convocatoria. La Universitat Jaume I actualmente cuenta con 1.400 profesores/as, 611 miembros de personal de administración y servicios y 13.993 alumnos/as. De los cuales acudieron 102 entre alumnado, personal de administración y profesorado, que quisieron manifestar a través de la imagen su particular reflexión sobre la situación que hemos comentado anteriormente.

RESULTADOS- CONCLUSIONES

No es ninguna novedad constatar que la sociedad en la que vivimos es cada vez más individualista, y en consecuencia la manera de relacionarnos dentro del colectivo está también cada vez más deteriorada. Sin embargo, los desafectos que provoca esta profesión, en ocasiones, nos brindan una oportunidad para expresar a través del lenguaje artístico, a modo de catarsis, nuestra manera de vivir una situación compleja. El escenario que se ha recreado para construir el mural fotográfico ha motivado la complicidad entre los participantes de los distintos colectivos provocada por la propia vivencia. La pieza colectiva nos representa recreando simbólicamente con un embudo y diferentes objetos nuestra particular idea del “embudo universitario”.



STANDBY. Proyecto artístico de movilización educativa_ppalau@uji.es

Imagen 3. Fragmento de Standby. Proyecto artístico de movilización educativa

Si hubiera que escribir un corolario al respecto, todas las acontecimientos desarrollados en este tiempo empujan a desconfiar depresivamente de la institución universitaria y sus componentes –salvo honrosas excepciones– lo que incluye, confluencias espontáneas y epifanías colectivas. Todo fenómeno en nuestro espacio laboral no es aleatorio ni inocente, por contra es enredado, intencionado y sobre todo implica el poder como eje fundamental, lo que puede incluir un formalismo progresista oficializado. Es de entender que los máximos responsables en materia educativa en estos años, desde los propios ministros, secretarios generales de universidades, rectores, decanos, catedráticos y expertos en general, deberían haber sabido sopesar el alcance de los cambios y sus consecuencias, de lo contrario sus puestos y responsabilidades estaban sobredimensionados a sus capacidades, o lo que es peor...eran conscientes y culpables de esa realidad. No sabemos si hay posibilidad de revertir lo iniciado, pero hemos tratado de hacer visible a la sociedad la situación de desmontaje y adulteración que sufre la universidad pública. Asumir que la educación universitaria no será un derecho es una neofoma de indefensión aprendida.

Concienciar del grave proceso puesto en marcha, identificar a sus responsables y tratar de pararlo es una posibilidad y una obligación ética del conjunto de la ciudadanía. Por ello, iniciamos acciones que además de visibilizar el problema muestren nuestro desacuerdo en un contexto local que refleja la realidad y la actualidad universitaria en general. Dos docentes, en medio de la devastación moral generalizada que hemos descrito. El vacío de un esfuerzo vital y vocacional en nuestras profesiones nos empuja a contarlo de forma metafórica, artística y conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

Bocado, E. F. (28 de marzo de 2017). La arbitrariedad mecánica de la ANECA. *Diario16*. Recuperado de <http://diario16.com/la-arbitrariedad-mecanica-de-la-aneca/#comment-6824>

De la Torre, Noa (24 de octubre 2015) "Embudo universitario: profesores acreditados sin poder promocionar", periódico *El Mundo* (Comunidad Valenciana). Recuperado de <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/10/24/562b3fb022601d501a8b45a0.html>

Gutiérrez Díez, E., Guamán, A., Jorge Alonso, A., Ferrer, J. (2013): *Qué hacemos por una educación superior al servicio de la sociedad con recursos suficientes y de calidad, frente a quienes quieren acabar con la universidad*, Madrid: Ediciones Akal S.A.

Manzano, V. y Andrés Zambrana, L. (2007): *El Diseño de la Nueva Universidad Europea. Algunas Causas. Algunas Consecuencias*. Andalucía: Coedición Fundación Estudios Marxistas-Universidad y Compromiso Social-Atrapasueños Editorial.

Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337

Sánchez Caballero, D. (28 de marzo de 2017). "La universidad privada se come la tarta de los máster y ya tiene a uno de cada tres alumnos", *eldiario.es* Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/universidad-privada-disparado-ultimos-publica_0_625038400.html

Vicente, Daniel y Berzosa, Toni G. (25 de septiembre 2016) "Los profesores contratados de la UJI duplican a los 452 titulares", periódico *El Mundo* (Comunidad Valenciana). Recuperado de <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/castellon/2016/09/25/57e7e83f268e3e153c8b4621.html>

“CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURAL” DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

M^a Cristina Iglesias Chaves
mciglesiasch@upsa.es

M^a Ángeles Ruiz Valeros
maruizva@upsa.es

Noemí Sánchez-Carralero Carabias
nsanchezca@upsa.es

Universidad Pontificia de Salamanca/ Facultad de Educación. Salamanca (España)

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, donde conviven diversas culturas, estamos familiarizados con los términos “Mundo Globalizado”, “Integración” o “Pluriculturalidad”. Sin embargo, lo cierto es que la multiculturalidad social, en concreto la existente en nuestras aulas, y sus repercusiones sobre la convivencia, es, actualmente, un debate abierto y candente. La existencia de dicho debate evidencia una necesidad plausible de acometer, con contundencia y como parte específica del curriculum escolar, dicha realidad.

Los maestros tienen ante sí, por tanto, un reto de difícil consecución; además, la falta de abordaje del mismo, trae consigo consecuencias negativas en la convivencia grupal, repercutiendo negativamente sobre la eficacia educativa.

La potenciación de una convivencia positiva en el aula exige el cultivo de la tolerancia entre los niños. Ello supone un trabajo específico de aspectos relacionados directamente con el conocimiento y acercamiento hacia aquel que es “diferente a mí”; “lo diferente”, siendo una característica intrínseca a la naturaleza del ser humano, es, paradójicamente, una de las realidades más difíciles de aceptar por parte de las personas.

Nuestra propuesta va encaminada a trabajar, concretamente, la competencia *Conciencia y expresiones culturales* así como la competencia *Social y cívica*, ambas claves para la LOMCE, que las determina como fundamentales para el pleno desarrollo personal, social y profesional de todo ciudadano.

El eje vertebrador escogido para llevar a cabo nuestra propuesta es la Educación Artística; se trata de un potente instrumento que garantiza, por una parte, aprendizaje significativo y gratificante, por tanto favorecedor de un terreno abonado para posteriores aprendizajes, y por otra, la puesta en práctica en el aula, de dinámicas promotoras de intercambios personales que favorezcan el conocimiento mutuo, facilitando la correcta consecución de los estándares de aprendizaje evaluables, referidos a dichas competencias.

En cada una de las sugerencias de trabajo planteadas, aparecen actividades relacionadas con cada una de las áreas de Educación Artística, Valores Sociales y Cívicos, sin olvidarnos de las Ciencias Sociales, cuyos contenidos, ayudan al niño a ubicar cada una de las culturas que se le presentan.

LA COMPETENCIA “CEC” DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UNA PROPUESTA PARA EL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Uno de los pilares fundamentales en los que se apoya la nueva ley es promover la convivencia social, ello exige valorar la libertad de expresión y el diálogo entre culturas y sociedades, así como la realización de experiencias artísticas compartidas. Para potenciar el desarrollo de las competencias se requiere utilizar metodologías activas y contextualizadas (Orden

EDU/65/2015). “Las escuelas deben propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten re-construir pautas de socialización, que regeneren los lazos sociales y articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo”. (Boggino, 2007, p.129).

La convivencia entre niños de diferentes nacionalidades y culturas es un hecho patente con el que los profesionales de la educación tratan a diario. Por esta razón hemos considerado que, además de contemplar en nuestro trabajo la singularidad de cada niño, debemos atender a las peculiaridades étnicas o culturales de los diversos grupos sociales que pueden estar conviviendo en un mismo espacio didáctico.

Partimos de los diferentes orígenes de los niños integrantes del aula; de las peculiaridades y expresiones artísticas de sus lugares de procedencia para favorecer el conocimiento, respeto y relación intercultural como fuente de enriquecimiento.

Se han elegido cinco de las culturas que están presentes significativamente en nuestro entorno, pudiendo ser sustituidas, según el contexto cultural del grupo concreto. Se pretende que los niños conozcan y vivencien otras culturas, buceando en sus costumbres y expresiones artísticas.

El proyecto está estructurado para desarrollarse durante un curso escolar, dedicando a cada una de las culturas seleccionadas, un periodo de tiempo determinado. Se han escogido criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del área de educación artística, adaptándolos a la edad de seis años. Con ello pretendemos, favorecer el desarrollo y la adquisición de la competencia de Conciencia y Expresiones Culturales.

Se articula una primera fase de introducción a la cultura a conocer. A través de la proyección de imágenes del paisaje, de escenas propias de las costumbres de los pueblos, acompañadas de una música de fondo popular, el maestro/a irá explicando datos relativos a la extensión, situación espacial, variedad cultural, idiomática, climática y de alimentación. Los objetivos perseguidos son, propiciar un primer acercamiento a cada cultura, creando una atmósfera ambiental que ayude a vivenciarlas, e iniciar a los niños en el análisis de las imágenes, en su contexto social y cultural.

En segundo lugar, se realizarán actividades agrupadas en tres tipologías (Berrocal, 2003): Actividades de sensibilización, de experimentación y actividades propiamente de creación. Consideramos que el estudiante, no sólo debe desarrollar el conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos para apreciar las diversas culturas, sino que debe desplegar también su capacidad de expresión y comunicación de ideas, experiencias y emociones propias. Indudablemente, la puesta en práctica de las capacidades mencionadas, favorecerá la creación de su identidad cultural como miembro de un grupo social.

Como punto de partida de esta fase, se ha escogido una canción popular de cada uno de los países originarios que forman parte de las culturas seleccionadas. Preferentemente, se aportan versiones realizadas por niños intentando crear un vínculo identificativo y afectivo con los mismos. Las canciones sirven como eje vertebrador en torno al cual se articulan las actividades del área de educación artística. La escucha activa de las mismas permitirá la inmersión del

alumnado en un ambiente específico que, junto con la apreciación de imágenes fundamentalmente del arte popular, favorecerán y estimularán su propia acción creativa a través de la interpretación musical y la creación artística con diversos materiales plásticos.

1. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE POR BLOQUES DISCIPLINARES

Se exponen las claves seleccionadas para esta propuesta, correspondientes a cada uno de los bloques que integran el área de Educación Artística (Educación Plástica y Educación Musical) y las áreas de “Ciencias Sociales” y “Valores Sociales y Cívicos”.

Véase las siguientes tablas:

EDUCACIÓN PLÁSTICA		
Bloque 1. Educación Audiovisual		
<i>Contenidos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>
Las imágenes fijas en el contexto social y cultural. Interpretación, valoración y comentarios de la información que proporcionan.	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y de las imágenes fijas que forman parte del contexto cultural del grupo. - Ser capaz de elaborar imágenes nuevas, empleando técnicas muy sencillas, a partir de los conocimientos adquiridos. 	- Analiza de manera sencilla y utilizando la terminología adecuada imágenes fijas de su entorno atendiendo al tamaño, color, forma y función.

EDUCACIÓN PLÁSTICA		
Bloque 2. Educación Artística		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - La percepción. Descripción oral de sensaciones y observaciones. - Elaboración de dibujos, pinturas y collages recreando aspectos característicos de las manifestaciones artísticas de diferentes culturas analizadas. - Colores primarios y secundarios. Exploración de mezclas y manchas de color con diferentes tipos de pintura y sobre soportes diversos. - El ritmo visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual. - Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final. - Conoce diferentes manifestaciones artísticas significativas de las culturas vinculadas a los miembros del grupo adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasifica los colores primarios y secundarios y los utiliza con sentido en sus composiciones. - Utiliza diferentes técnicas para sus creaciones, cuidando el material y el espacio de uso. - Lleva a cabo sencillos proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas. - Reconoce algunas de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y artístico vinculadas con alguno de los miembros del grupo

EDUCACIÓN PLÁSTICA		
Bloque 3. El Dibujo Geométrico		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Las estructuras geométricas y los elementos naturales. Exploración de sus posibilidades expresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar conceptos geométricos básicos en las manifestaciones artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica formas geométricas simples (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo).

EDUCACIÓN MUSICAL

Bloque 1. La escucha

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa de obras breves, instrumentales y vocales, seleccionadas por representar distintos estilos y culturas. - Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características. - Discriminación auditiva tanto de los diferentes instrumentos como de voces. - Conocimiento y práctica de actitudes de respeto en audiciones en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la escucha activa de diferentes paisajes sonoros para indagar en las cualidades del sonido - Analizar la organización de obras musicales sencillas (vocales e instrumentales) y descubrir correctamente de manera oral los elementos que las componen. - Conocer y respetar las normas de escucha de audiciones en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y respeta utilizando el lenguaje corporal las cualidades de los sonidos del entorno natural y social - Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características - Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas de la escucha de audiciones en el aula.

EDUCACIÓN MUSICAL

Bloque 2. La interpretación musical

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - La voz, repertorio de canciones al unísono - Esquemas rítmicos y melódicos básicos - La partitura. Grafías no convencionales para la interpretación de canciones - Introducción al lenguaje musical, conceptos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar vocalmente composiciones sencillas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, describe y recrea las cualidades de la voz - Conoce e interpreta canciones al unísono de distintos lugares y estilos, como introducción al lenguaje musical

EDUCACIÓN MUSICAL		
Bloque 3. La música, el movimiento y la danza		
<i>Contenidos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>
El sentido musical a través del control corporal. Posibilidades sonoras del cuerpo Práctica de técnicas básicas de movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras y piezas musicales.	- Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal.	- Identifica el cuerpo como instrumento de expresión y adquiere capacidades básicas de coordinación y movimiento.

Tabla nº 1: Elementos Curriculares seleccionados para el área de Educación Artística para 1er. Curso. Ed. Primaria.
Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de Educación Primaria.

CIENCIAS SOCIALES		
Bloque 2. El mundo en que vivimos		
<i>Contenidos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>
- El paisaje del entorno: medio natural y medio humanizado	Observar y conocer algunas características del sol, la tierra, la luna, describiendo fenómenos cotidianos. Explicar los elementos que forman el medio natural, identificando las consecuencias de la acción humana sobre el paisaje natural, identificando las semejanzas y diferencias entre paisaje natural y el humanizado	Valora y explica las características asociadas al ser humano en su entorno próximo y en otros. Identifica y describe elementos concretos naturales y humanos del paisaje y pone ejemplos de cada uno de ellos.

CIENCIAS SOCIALES		
Bloque 3. Vivir en sociedad		
<i>Contenidos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>
<p>Las organizaciones sociales más próximas: la familia y la escuela.</p> <p>Nuestra ciudad. Nuestro Pueblo. Ayer, hoy y mañana.</p>	<p>-Explicar la importancia que tiene la organización social y los derechos y deberes que se adquieren al formar parte de ellas.</p> <p>Identificar, comprender y reconocer su pertenencia a ciertos grupos sociales.</p> <p>Conocer las normas de convivencia</p> <p>-Comprenderla organización social del entorno próximo.</p>	<p>-Identifica, respeta y valora los principios de los grupos sociales de referencia.</p> <p>Identifica a los componentes de los grupos y describe sus funciones y su organización, valorando la igualdad</p> <p>Respetar las normas de convivencia y las reglas establecidas en la familia y en la clase.</p> <p>- Diferencia las peculiaridades del pueblo respecto a la ciudad y reconoce e identifica los distintos espacios existentes en su entorno.</p> <p>- Conoce los distintos tipos de barrios, dentro de su ciudad e identifica la ciudad y el pueblo con sus semejanzas y diferencias.</p>

Tabla nº 2: Elementos Curriculares seleccionados del Área de Ciencias Sociales para 1er. Curso. Ed. Primaria.

Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de Educación Primaria

VALORES SOCIALES Y CÍVICOS		
Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona		
<i>Contenidos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje evaluables</i>
- El paisaje del entorno: medio natural y medio humanizado	Construir el estilo personal basándose en la respetabilidad y la dignidad personal. Desarrollar el propio potencial, manteniendo una motivación intrínseca y esforzándose para el logro de éxitos individuales y compartidos.	- Explica el valor de la respetabilidad y la dignidad personal. Razona el sentido del compromiso respecto a uno mismo y a los demás. Actúa de forma respetable y digna. Trabaja en equipo valorando el esfuerzo individual y colectivo para la consecución de objetivos. -Explica razones para asumir sus responsabilidades durante la colaboración. Realiza propuestas creativas y utiliza sus competencias para abordar proyectos sobre valores sociales.

Tabla nº 3: Elementos Curriculares seleccionados del Área de Valores Sociales y Cívicos para 1er. Curso. Ed. Primaria. Elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de Educación Primaria.

2. APLICACIONES DIDÁCTICAS

Presentamos las aplicaciones didácticas para cada una de las culturas utilizando la misma estructura y adaptando las actividades a las características intrínsecas de cada una de ellas.

Como punto de partida haremos ver a los niños que todos somos diferentes, incluso dentro de nuestra propia familia. Verán también diferencias entre los compañeros de clase, entre diferentes razas, culturas...pero...todos tenemos algo en común: Vivimos en el mismo planeta compartiendo el mismo sol y luna. Se les muestra imágenes del globo terráqueo y del sol y la luna, para finalmente focalizar su atención en España y en concreto en su lugar de residencia, recalcando, que las personas que allí viven, pueden proceder de cualquier punto del mundo y que todas son bienvenidas.

Se comienza con la inmersión cultural descrita en la introducción del punto 2 para después pasar a las actividades descritas a continuación.

2.1 CULTURA AFRICANA

Se ha seleccionado la canción congoleña “*Olelé molibá mákási*” (Anexo 1). Inspirada en una historia popular donde se describe el trabajo de los pescadores de la aldea y sus esfuerzos por conseguir alimento para sus familias. Aunque los tiempos sean difíciles, remando juntos remontaremos las dificultades. Habla del día a día de los pescadores que regresan siempre con las manos vacías, buscando otros lugares donde pescar e invocando con sus cantos a sus antepasados (a Benguela) y a los espíritus del río Kasai, para que les ayuden y facilite la pesca. Conjuro y a la vez canto de alabaza, esta canción de adultos forma parte también del repertorio de los niños que a la vez que cantan, juegan a ser pescadores (Grosleziat, Nouhen y Mindy, 2014).

Características musicales: Compás 4/4, ritmo de [♩.♩.♩ Z], extensión de 4º J.

Actividades de sensibilización

- Audición activa. Plano sensorial (descubrir sensaciones y sentimientos, percibir el carácter alegre o triste de la música), plano descriptivo (evocar personajes, imágenes, situaciones...) y plano musical (dinámica: reconocer una secuencia melódica, contrastes de intensidad, cresc- decrec, timbre, duración, ritmo...).
- Los ritmos africanos, instrumentos populares (d’jembe y todo tipo de tambores, arco, calimbas, koras...), danzas africanas.
- Valor estético y atractivo visual del arte africano. Observación de las características y elementos visuales (color, formas, texturas...) que se presentan y son utilizados en los ritos tradicionales africanos. Pintura corporal, elaboración de objetos simbólicos como máscaras, tótem...
- Identificación de las formas geométricas en los motivos étnicos del arte africano.

Actividades de experimentación

- Acompañamiento rítmico obstinado [♩.♩.♩ Z] con los instrumentos corporales, con algunos de los instrumentos rítmicos más populares de la cultura africana: d’jembe, kabasa, y aquellos que aporten los propios alumnos.
- Melodía: Interpretación del estribillo, por imitación y en grupo.
- Exploramos el color. Colores primarios y secundarios. Mezclas de color con la técnica de las témperas.
- Creación de ritmos visuales y diseños decorativos utilizando la técnica de estampación a partir de yuxtaposiciones de colores. Utilización de productos vegetales: patata, manzana, pera, zanahoria, hierbas, hojas de formas diferentes..., tampones elaborados a partir de corcho, tizas, goma de borrar, madera, poliestireno, arcilla, cartón...

Actividades de creación

- Improvisación rítmica: los alumnos con ayuda del profesor buscan diferentes células rítmicas para acompañar la melodía, realizan encadenamientos rítmicos
- Improvisación melódica: sobre la melodía en obstinato realizar improvisaciones libres.
- Cantar, acompañar rítmicamente, improvisar, inventar, coreografiar... otras melodías aportadas por los alumnos o el profesor, como puede ser: "Shosholoza" (Anexo 1). Se trata de una melodía original de Zimbabwe, muy popular en África del Sur.
- El ritmo y la palabra en sí misma (avanzar, ir para delante) simulan los sonidos de un tren de vapor que llevaba a los inmigrantes rodesianos que iban y venían entre Zimbabwe y África del Sur trabajando en las minas sudafricanas.
- Realizar una coreografía que simule el avance lento del tren hacia la mina (ver enlace)
- Creación y decoración de máscaras a partir de material de reciclaje, pasta de papel, maderas, pintura decorativa.

2.2 CULTURA ESLAVA

Se ha seleccionado una melodía muy popular actualmente en Rusia, "Antochka" (Anexo 2). Se trata de la melodía de unos dibujos animados de gran éxito en el país. Habla de la vida cotidiana y las picardías de Antoshka, un simpático niño de corta edad que cada día sorprende a sus padres con nuevas ocurrencias y bromas.


El ritmo reiterativo y vibrante, y la simplicidad melódica constituyen dos de las características básicas de esta canción.

Características musicales: Compás 4/4, ritmo caracterizado por el contratiempo y la anacrusa, configurada en forma de pregunta respuesta, y con extensión de 7º M.

Actividades de sensibilización

- Audición activa. (Ver definición anterior).
- Los ritmos del este de Europa, instrumentos populares (acordeón, badalaika, panderos...), danzas eslavas.
- Observar la simetría en los motivos decorativos rusos a partir de la proyección de pinturas y artesanías de la zona.

Actividades de experimentación

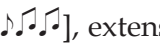
- Acompañamiento rítmico en obstinato [] con los instrumentos corporales, con algunos de los instrumentos rítmicos más populares como panderos, badalyka y bandoneón o acordeón... y aquellos que aporten los propios alumnos.
- Melodía: interpretación. (Ver definición anterior).
- Diseñar y pintar con rotuladores cenefas recreando motivos decorativos rusos (formas geométricas, motivos florales)
- Elaboración de collages con papeles diversos (celofán, seda, charol, pinocho, pintados, estampados...) y con materiales del entorno cotidiano (botones, cordones, hojas...) evocando y recreando motivos de la cultura eslava.

Actividades de creación

- Improvisación rítmica. (Ver definición anterior)
- Improvisación melódica. (Ver definición anterior).
- Cantar, acompañar rítmicamente... otras melodías aportadas por los alumnos o el profesor como “*Va kouzntisé*” (Anexo 2) melodía original de Rusia, es una canción humorística de oficio (el de herrero).
- Con un ritmo vibrante y pegadizo, acompañado de una badalaika (instrumento popular ruso) y un acordeón, esta melodía nos invita a bailar y a cantar al ritmo constante que recuerda la cadencia de los golpes del martillo en el yunque
- Realizar una coreografía donde el ritmo y el movimiento característico de las danzas eslavas esté presente.
- Decoración de *pisankas* (huevos de pascua que son utilizados como símbolos del sol, de la vida, de la belleza, de la bondad...) utilizando motivos y diseños del arte popular eslavo.

2.3 CULTURA ORIENTAL

La canción “*Molihua*” -*Bella flor de Jazmín*- (Anexo 3) es una melodía del siglo XVIII muy popular en china. En Occidente también resulta una melodía muy conocida, fue incluida por Puccini en la ópera “*Turandot* (1926), pero además fue utilizada para la ceremonia de apertura de los Juegos Olímpicos en 2010 en China (Yannuzzi, 2016). Habla de la belleza de la naturaleza y de la flor de jazmín, que simboliza esperanza y espiritualidad.

Características musicales: Compás binario 2/2, ritmo [, extensión de 14ºJ (estribillo 8ºJ). Portamentos característicos (marcados con ligadura). Escala pentatónica.

Actividades de sensibilización:

- Audición activa. (Ver definición anterior).
- Los ritmos y la melodías orientales, instrumentos populares (violines chinos como el *Erhu*, de dos cuerdas, o el *Jinghuo el Zhonghu*, de diferentes tonos; el *Guan*, instrumento de viento chino de doble lengüeta, o el *Sheng*, órgano de boca; también los instrumentos de cuerda como la *Pipa*, similar a un laud, o el *Koto*, similar al arpa....), danzas orientales.
- Visualizar diversas obras de arte gráfico oriental clásico y contemporáneo (Zhao Mengfu, Tang Yin, Marc Allante...)
- Análisis técnico, valoración e interpretación de la información que aportan las imágenes.

Actividades de experimentación

- Movimiento oscilante del cuerpo en pulsos, expresar con el movimiento del cuerpo el carácter de la música.
- Melodía: interpretación del estribillo de la canción "*Molihuá*", por imitación y en grupo.
- Invitar a los alumnos orientales a que aporten los instrumentos musicales que conocen o que tienen en sus casas (si esto no es posible los aportará el profesor). Explorar y tocar los instrumentos, conocer cómo están contruidos y qué sonido tienen, y acompañar con ellos la canción.
- Experimentación con la pintura de acuarelas y las tintas. Diferentes modos de usar los pinceles y otros instrumentos (cañas, pajitas, esponjas...). La aguada y el grafismo lineal.

Actividades de creación

- Improvisación melódica: Los alumnos con ayuda del profesor reproducen e inventan diferentes melodías con la escala pentatónica como base.
- Cantar, improvisar... otras melodías aportadas por los alumnos o el profesor como por ejemplo "*Golondrinita*" (Anexo 3), canción infantil muy popular en China.
- Si bien originalmente proviene del tema principal de una película ("El diario de una enfermera") Esta melodía reúne las características propias y más destacables de la música tradicional del país.
- Coreografiar la canción.
- Diseñar gráficamente el árbol de la vida, motivo de gran carga simbólica en el arte chino.
- Decorar cantos rodados con pintura acrílica creando composiciones artísticas que evoquen elementos de la naturaleza (árboles, flores, animales...)

2.4 CULTURA HISPANOAMERICANA

Hemos seleccionado “*La rumba de los animales*” (Anexo 4). Se trata de una canción infantil de Jorge Velosa, célebre cantautor de origen Colombiano. Creó un nuevo género musical denominado *Carranga* que se ha convertido en una de las referencias de la música popular colombiana.

Esta célebre melodía permite trabajar uno de los ritmos más populares de la cultura hispanoamericana, además de la utilización de los instrumentos populares; la cadencia de las voces y el propio texto que alude a los instrumentos tradicionales, nos permiten acercarnos a esta cultura. Se trata de una melodía muy simple y reiterativa donde, en forma de eco, se van encañando los diferentes motivos musicales.

Características musicales: Compás cuaternario 4/4, ritmo asincopado [♪♪♪♪], extensión de 7ª J, forma AA, BB, CC, BB.

Actividades de sensibilización

- Audición activa. (Ver definición anterior).
- Los ritmos y la melodías andinas, instrumentos populares (charango, rascador, siku, zampoña...), danzas (cumbia, la marinera, el vallenato...)
- Apreciación de la riqueza cromática de las artesanías del arte hispanoamericano.
- Observación de los motivos decorativos del arte precolombino.

Actividades de experimentación

- Expresar con el movimiento del cuerpo el carácter de la música. Reproducir en obstinado la célula rítmica [♪♪♪♪], interpretar en eco y/o en forma de diálogo el estribillo de la canción.
- Melodía: interpretación del estribillo de la canción “*La rumba de los animales*”, por imitación y en grupo, realizando acompañamiento instrumental o *a capella*.
- Invitar a los alumnos sudamericanos a que aporten los instrumentos musicales que conocen o que tienen en sus casas (si esto no es posible los aportará el profesor). Explorar y tocar los instrumentos, conocer cómo están contruidos y qué sonido tienen, y acompañar con ellos la canción.
- Explorar el contraste de colores, la complementariedad del color a partir recortes de papel.
- Elaborar diseños decorativos con la técnica del collage a partir de tiras de papel de colores variados.

Actividades de creación

- Improvisación melódica: los alumnos con ayuda del profesor reproducen e inventan diferentes textos y melodías (pueden realizar los ecos solo con el ritmo, improvisar segundas voces, etc).
- Cantar, acompañar rítmicamente...otras melodías aportadas por los alumnos o el profesor. Podríamos utilizar “*El cóndor pasa*” (Anexo 4), una canción muy popular del Perú.
- Es una composición instrumental en la que se utilizan los instrumentos populares andinos como la zampoña, la quena y los tambores peruanos (realizados con piel de camélidos). La versión vocal habla del contacto y el respeto del hombre hacia la naturaleza.
- Realizar una coreografía.
- Elaborar tapices con retales y lanas de colores insertando en su caso semillas.
- Diseñar y elaborar motivos florales bordados sobre cartulina de colores.

2.5 CULTURA ESPAÑOLA

Teniendo en cuenta que en la comunidad en la que nos encontramos el mayor porcentaje de alumnado es de nacionalidad española, se propone la realización de un trabajo de campo, en el que el alumnado, junto a sus familias, recuperen y traigan al espacio del aula un variado repertorio de canciones propias de sus lugares de procedencia o el de sus familiares. Para ello, los alumnos traerán al menos una canción aprendida, y a ser posible grabada, que algún miembro de su familia (padres, abuelos...) les habrán enseñado previamente. Cada niño explicará lo que conoce al respecto de la canción que aporta (origen, letra...), siendo posteriormente aprendida y cantada por el conjunto de la clase junto a él.

En relación al bloque artístico-plástico los alumnos se encargarán de traer diferentes piezas de artesanía popular que tengan en sus casas para posteriormente realizar un acercamiento a cada una de ellas con el conjunto de la clase. Se describirán los materiales con los que han sido elaboradas y los parámetros con los que han sido diseñadas o decoradas.

Actividades de sensibilización

- Contextualización de cada una de las canciones aportadas por nuestros alumnos.
- Audición activa. (Ver definición anterior).
- Los ritmos y las melodías españolas, instrumentos populares y danzas.
- Arte popular español. Muebles, cerámica, tejidos...

- Conocer y analizar básicamente las grandes obras de arte de diversos artistas españoles de referencia (Velázquez, Goya, Dalí, Picasso, Miró, Tapies...)

Actividades de experimentación

- Expresar con el movimiento del cuerpo el carácter de la música.
- Interpretación de la canción con acompañamiento instrumental o a capella.
- Explorar y tocar los instrumentos, conocer cómo están contruidos y qué sonido tienen, y acompañar con ellos la canción.
- Elaborar con arcilla piezas de cerámicas a partir del método de modelado de presión manual y a partir del método de churros.
- Recrear diversas obras de arte con la técnica de las ceras.

Actividades de creación

- Improvisación melódica.
- Improvisación rítmica.
- Elaborar instrumentos musicales con materiales de reciclaje, semillas, arena, cuerdas... (maracas, guitarras, tambores...) y decorarlos artísticamente con pinturas acrílicas creando diseños decorativos originales.
- Utilizar los instrumentos elaborados por ellos mismos creando composiciones rítmicas variadas.

CONCLUSIONES

Como sostiene Giráldez (2007), las prioridades para la planificación del futuro pasan por el desarrollo de nuevos recursos creativos y por el enriquecimiento personal y social de la diversidad cultural. La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal, y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

No cabe duda de que es, en las primeras etapas educativas, donde debemos comenzar a promover el enriquecimiento personal a partir de la diversidad cultural; el trabajo de la tolerancia hacia la diversidad humana, en cualquiera de sus facetas, correlaciona con el enriquecimiento personal del que habla Giráldez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, P., Giráldez, A. (coords.) (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Berrocal, M. (2003). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En Caja, J. (coord.) *La educación visual y plástica hoy*. Barcelona: Graó
- Boggino, N. (2007). *Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas. Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada*. Sevilla: Homosapiens
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza editorial
- Grosleziat, Ch., Nouhen, E. y Mindy, P. (2014). *Canciones infantiles y nanas de baobab*. Barcelona: Kókinos
- Jiménez, M. A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias*. Madrid: PPC
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, 4/5/2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº 295, 10/12/2013)
- 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 (BOE nº 25, 29/01/2015)
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL nº 117 de 20/06/2014)
- Parejo, J.L., Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación conceptual e implicaciones prácticas. *3rd Multidisciplinari Internacional Conference on Educational Research*. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf> [septiembre 2016]
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52 de 1/03/2014)
- Soussana, N., Hoarau, J. (2007). *Canciones infantiles y nanas de babushka*. Barcelona: Kókinos.
- UNESCO (2005). *Convención sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (París, 3-21 octubre)
Recuperado de
<http://www.iedf.org.mx/sites/DDHH/convenciones/17.pdf> [septiembre 2016]
- Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la

Unión Europea L394. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf [septiembre 2016]

Yannuzzi, L. (2016). *Mama Lisa`s World. Música y Cultura Internacional*. Recuperado de <http://www.mamalisa.com/?t=eh>. [agosto16]

ANEXOS

CULTURA AFRICANA

UÉLÉ MOLIBÁ MÁKÁSI

Popular Congo

4
O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si. O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si. Mbo-ka na ye

8
mbo-ka na ye mbo-ka mbo-ka Ka - sa - i. Mbo-ka na ye mbo-ka na ye mbo-ka mbo-ka Ka - sa - i.

13
O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si. O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si. E e o -

20
- e e e e o Ben-gue-la o - ya E e o - e e e e o Ben-gue-la o - ya

29
O - ya o - ya O - ya o - ya O - ya o - ya O - ya o - ya O - ya o - ya O - ya o - ya

35
O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si. O - le-le o - le-le mo-li - ba ma-ka-si.

Partitura "Olelé molibá mákási". Transcripción propia.
(Grosleziat, Nouhen, y Mindy, 2014, pista 1).

Texto original

Olélé Olélé moliba makasi (bis)
Luka luka
mboka na yé (bis)
Mboka mboka Kasai.
Eeo ee eeo Benguela aya (bis)
Oya oya
Yakara a
Oya oya
Konguidja a
Oya oya.


Traducción

¡Olelé! ¡olelé! La corriente está muy fuerte.
¡Remad! ¡Remad!
El valiente
Su país, su país, es el Kasai.
¡Eeo, ee eeo, que venga Benguela!
Ven! ¡Ven!
El valiente
Ven! ¡Ven!
El generoso
Ven! ¡Ven!

SHOSHOLOZA

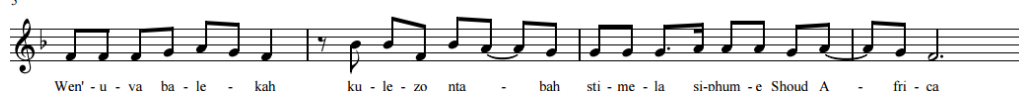
Popular Sudáfrica

$\text{♩} = 120$



Sho - sho - lo - za ku - le - zo nta - bah sti - me - la si-phum - e Shoud A - fri - ca

5



Wen' - u - ya ba - le - kah ku - le - zo nta - bah sti - me - la si-phum - e Shoud A - fri - ca

Partitura "Shodholoza"

Audio: <https://www.youtube.com/watch?v=saJmOw0GGyI>

Texto original

Shosholozah

Ku lezontabah,

Stimela siphum' eSouth Africa

Wen' uyabalekah

Ku lezontabah

Stimela siphum' eSouth Africa

Traducción

Sigue adelante

sobre aquellas montañas

tren de Sudáfrica

Te vas alejando

sobre aquellas montañas

tren de Sudáfrica

CULTURA ESLAVA

ANTOSHKA


Popular eslava

$\text{♩} = 120$




An - toch - ka An - toch - ka pai - dion ka - pat kar - toch - ku, An - toch - ka An - toch - ka pai - dion ka - pat kar - toch - ku Di - li

6



di - li tra - li va - li E - to my nie pra - kha - di - li, ¡E - to nam nie za - da - va - li! E - to my nie pra kha -

11



di - li ¡E - to nam nie za - da - va - li! ¡E - to nam nie za - da - va - li! pa - ram pam pam pa - ram pam pam

Partitura "Antoshka". Transcripción propia.

Audio: <https://www.youtube.com/watch?v=9BrdDOIt1tg>

Texto original

Антошка, Антошка,

Пойдём копать картошку!

Антошка, Антошка,

Пойдём копать картошку!

Дили - дили, трали - вали,

Это мы не проходили

Traducción

Antoshka, Antoshka

Vamos a plantar patatas!

Antoshka, Antoshka

Vamos a plantar patatas!

Dee dee - lee - lee, tra - lee - lee

Nosotros no lo aprendimos (en la escuela)

Это нам не задавали. ..
 Антошка, Антошка,
 Сыграй нам на гармошке!
 Антошка, Антошка,
 Сыграй нам на гармошке!
 Дили - дили, трали - вали,
 Это мы не проходили
 Это нам не задавали. ..

Nosotros no lo estudiamos...
 Antoshka , Antoshka
 Toca el acordeón para nosotros!
 Antoshka , Antoshka
 Toca el acordeón para nosotros!
 Dee dee -lee -lee , tra -lee -lee
 Nosotros no lo aprendimos (en la escuela)
 Nosotros no lo estudiamos...

VA KUZNITSE

Popular rusa

♩ = 140

Va ku, va kuz - nit - sé Va ku, va kuz - nit - sé va kuz - nit -
 sé ma - la - dy - ié kuz - ni - ét - sy va kuz - nit - sé ma - la - dy - ié kuz - ni - ét - sy

Partitura "Va kuznitsé". Transcripción propia.
 (Soussana y Hoarau, 2007, pista 21).

Texto original

Va ku, va kuznitsé, (bis)
 Va kuznitsé maladyié kuzniéstsy. (bis)
 Ani, ani kuiut, (bis)
 Ani kuiut, prikalatchivaiut
 K siébié Duniu prigavarivaiut.
 Paidiom, paidiom, Durnia, (bis)
 Paidiom, Dunia, vo liésok, vo liésok,
 Dunia, lapuchok, lapuchok.
 Sachtchiom, sachtchiom Dunié, (bis)
 Sachtchiom Dunié sarafan, sarafan. (bis)
 Nasi, nasi, Dunia, (bis)
 Nasi, Dunia, nié marai, nié marai,
 Pa prazdnitchkam adiévoi, adiévai.
 ...

Traducción

En la fragua, en la fragua,
 en la fragua hay jóvenes herreros.
 Ellos forjan, ellos forjan,
 Ellos forjan, ellos ponen clavos,
 y llaman a Dunia.
 Vamos, vamos Dunia,
 vamos Dunia, al bosquecito, al bosquecito, Sarviom,
 a coger, Dunia, bardana, bardana.
 Cosamos, cosamos para Dunia.
 Cosamos para Dunia un sarafan, un sarafan.
 Llévalo, llévalo, Dunia
 Llévalo, Dunia, bien limpito, bien limpito,
 Para las fiestas, póntelo, póntelo.

CULTURA ORIENTAL

MÓLÍHUÁ

Popular china

♩=96

Hao yi duo mei - li de mo - li hua. Fen-fang mei - li man zhi - ya you xiang you bai - ren ren kuā

7

rang wǒ lái jiāng nǐ zhāi xià song gei bié rén - jiā mó - li - huā ya mo - lì - huā

Partitura "Molihua". Transcripción propia.

Audio: <https://youtu.be/7Igej1xYVhQ>

Texto original

hǎo yī duǒ měilì de mòlìhuā
hǎo yī duǒ měilì de mòlìhuā
fēnfāng měilì mǎn zhīyá
yòu xiāng yòu báirén rén kuā
ràng wǒ lái jiāng nǐ zhāi xià
sòng gěi bié rénjiā
mòlìhuā ya mòlìhuā.

Traducción

¡Que bella flor de jazmín!
¡Que bella flor de jazmín!
Bellas ramas llenas de flores fragantes,
Perfumadas y blancas, todos las admiran.
Déjame recogerte,
Te ofreceré a alguien más*,
¡Flor de jazmín, oh, flor de jazmín!

LITTLE SWALLOW

Xiǎo yàn zi

♩=60

Xiǎo yàn zi, chuān huā yī nian nian chūn tiān lái zhè lǐ wǒ wèn yàn zi nǐ wèi shā lái yàn zi shuō

8

zhè lǐ de chūn tiān zuì měi lì. Xiǎo yàn zi, gāo su nǐ jīn nian zhè lǐ gēng měi lì

14

wǒ men gāi qǐ le dà gōng chāng ahuáng shàng le xīn jī qì huán yǐng nǐ cháng qǐ zhū zài zhè lǐ

Partitura "Little Swallow". Transcripción propia.

Audio: <https://youtu.be/oNfQSIXM12s>

Texto original

Xiǎo yàn zi, chuān huā yī
nián nián chūn tiān lái zhè lǐ
wǒ wèn yàn zi nǐ wèi shā lái

Traducción

Golondrinita, vestida de colores
Vuelve aquí cada primavera.
Le pregunté "¿Por qué vienes aquí?"

yàn zi shuō zhè lǐ de chūn tiān zuì měi lì	Me dijo "La primavera aquí es la más linda" Xiǎo
yàn zi gào su nǐ	Golondrinita, déjame decirte:
jīn nián zhè lǐ gèng měi lì	Es más lindo aquí este año wǒ men gài qǐ le dà gōng
chǎng	Construimos grandes fábricas
zhuāng shàng le xīn jī qì	Y equipamos nuevas máquinas
huān yíng nǐ cháng qī zhù zài zhè lǐ.	Por favor, quédate aquí para siempre

CULTURA HISPANOAMERICANA

LA RUMBA DE LOS ANIMALES

MÚSICA PARA NIÑOS

Jorge Velosa

$\text{♩} = 120$

5 Que to - dos los a - ni - ma - les se fue - ron au - na pro - me - sa. Que

9 to - dos los a - ni - ma - les se fue - ron au - na pro - me - sa. El

12 pe - rro to - can - do el ti - ple y el ra - tón la pan - de -

16 re - ta. El ga - to to - can - do chu - choyel ar - ma - di - llo la trom -

20 re - ta. El ga - to to - can - do chu - choyel ar - ma - di - llo la trom -

25 pe - ta. El pe - rro le di - jo al ga - to y el ar - ma - di - llo al ra - tón: no

28 se mea - de - lan - te mu - cho por - que se me pier - den

32 son. No se mea - de - lan - te mu - cho por - que se me pier - den

Partitura "La rumba de los animales". Transcripción propia.

Audio. <https://www.youtube.com/watch?v=rGSc98hw9IQ>

Texto original

Que de todos los animales

se fueron a una promesa (bis)

El perro tocando tiple y el ratón la pandereta

El gato tocando chuchoyel

y el armadillo la trompeta (bis)

*El perro le digo al gato
y el armadillo al ratón
no se me adelante mucho
porque se me pierde el son (bis)*

EL CÓNDOR PASA

Tradicional del Perú

$\text{♩} = 70$

El con-dor de los an-des des-per - tó con la luz de un fe - liz a - ma - ne - cer Sus a - las len - ta - men - te des - ple - gó y ba - jó a el ri - oa - zul pa - ra be - ber Tras el la Tie - rra se cu - brió de ver - dor dea - mor y paz Tras el la ra - ma flo - re - ció y el sol bro - to en el tri - gal en el tri - ga - al mm mm El con - dor de los An - des des - cen dió al lle - gar un fe - li - iz a - ma - ne ce - er mm mm

Partitura "El cóndor pasa"

Audio: <https://www.youtube.com/watch?v=IlplnrT7YP4>

Texto original

*El cóndor de los andes despertó
con la luz de un feliz amanecer,
sus alas lentamente despego
y bajo al rio azul para beber.*

*Tras el la tierra se cubrió
de verdor, de amor, y paz
tras el, el prado floresió
y el sol broto en el trigal.*

*El cóndor al pasar me dijo a mi
sígueme más allá y tu verás,
en la espalda del cóndor me senté
y a volar cada vez más el cielo alcanzar.*

*Mirar, mirar hacia la tierra
tan distinto de lo que vi,
fronteras no se pueden ver
todo el mundo desde ahí, es lo que vi.*

**PROYECTOS BOLONIA DE INNOVACIÓN
ARTÍSTICA-EDUCATIVA
EN LA E. U. MAGISTERIO DE ZAMORA**

**Galo Sánchez Sánchez
galo@usal.es**

**Miguel Elías Sánchez Sánchez
miguelelias@usal.es**

**Antonio Sánchez Martín
antoniosanchez@usal.es**



ANTECEDENTES

La Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, Universidad de Salamanca, asume los principios de la reforma de la enseñanza superior y promueve nuevas metodologías que priorizan el protagonismo del estudiante en beneficio de su propio aprendizaje. En muchos casos, a través de proyectos creativos y compartidos con otros agentes, ya sean varias áreas de conocimiento o colaboraciones con centros escolares no universitarios.

La conciencia de que *aprender haciendo* es la mejor herramienta de aprovechamiento para el futuro maestro nos ha impulsado a varios profesores a colaborar en acciones transformadoras. Consideramos que la mejor educación posible es aquella que integra al máximo los proyectos realizados desde cada área de conocimiento y que un centro es educativamente más inteligente si progresa hacia la mejora y se plantea los nuevos retos como una tarea de alta responsabilidad profesional. Especialmente si se involucra en el proceso de investigar en la acción docente escolar donde se validen sinergias entre los docentes universitarios y los maestros en activo en centros escolares (Blanco, N.; Molina, M^a D.; López, A. , 2015).

La enseñanza universitaria de hoy nos exige a los profesores una actitud proactiva que ponga el trabajo en equipo como uno de los primeros baluartes. Colaborar juntos en proyectos que vayan más allá del trabajo en la soledad del aula es ya una fortaleza sobradamente contrastada. Componer propuestas de trabajo que incidan en la acción coordinada de varias áreas, en colaboración con centros escolares y entidades locales da a dichos proyectos un calado de mayor aplicabilidad, acercando la universidad a ámbitos del aprendizaje servicio proyectándolo hacia el valor más práctico de los estudios universitarios de Magisterio.

Algunas de nuestras motivaciones para afrontar con mejores resultados la calidad educativa se apoyan en el compromiso del mayor número de profesores posible con la orientación global del centro, la disponibilidad para ofrecer ideas y retos que articulen los objetivos colectivos a medio y largo plazo, y la flexibilidad y creatividad con que los profesores (y en general toda la comunidad educativa del centro) asuman su función educativa e innovadora.

En este orden de cosas la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora ha promovido algunos proyectos vinculados a la educación artística que han sido coordinados por los profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal que vamos a explicar a continuación.

OBJETIVOS

A lo largo de nuestra experiencia profesional hemos podido comprobar que la educación artística es un vehículo idóneo para generar trabajos en conexión desde diversas áreas y muy flexible en cuanto a su transversalidad educativa (Hernández, 2008).

En nuestro caso la realización de estos proyectos se enfoca hacia los siguientes objetivos:

- Promover un aprendizaje basado en proyectos que permita a alumnos y profesores compartir la experiencia en todo su recorrido.
- Dar oportunidades de desarrollar proyectos con aplicabilidad real a la escuela, fundamentados en la creatividad artística y en el potencial creador.
- Acercar los conocimientos técnicos a la realidad escolar y verificar su fiabilidad en situaciones reales.
- Desarrollar los programas de las asignaturas artísticas con un alto nivel de experiencia real, yendo de la práctica a la teoría para apuntalar mejor los conocimientos.
- Propiciar investigación en la acción artística entre los profesores.

NUESTROS PROYECTOS ARTÍSTICOS

Desde el año 2012 en la Escuela de Magisterio de Zamora hemos considerado los proyectos artísticos como un valor añadido al puramente educativo, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial de maestros, conectando con la implicación hacia el entorno próximo y proyectando su acción como foco de formación en el contexto local y provincial. Algo que ha ayudado a recuperar el papel sociocultural de la Escuela, situándola en el territorio del debate educativo y haciéndose cargo de su obligación de contribuir a la reflexión colectiva tanto en dicho debate como en la incorporación de nuevas metodologías docentes, implicando a toda la sociedad, invitando a tomar voz a los agentes sociales, los educadores, los padres y madres y los estudiantes. Una perspectiva sistémica donde todos forman parte,

cada uno en su medida, del universo educativo: “*Pensar para crear, crear para innovar, innovar para avanzar*” (Atance, 2001:173).

Existe ya una bibliografía abundante sobre trabajos compartidos entre los centros escolares y las universidades, en una lógica recíproca de apoyo entre la investigación y la docencia (Hernández, 2000; Navajas y Rigo, 2008; Jiménez; Aguirre; Pimentel (coord.) 2009).

Nuestros proyectos educativos artísticos se sitúan en una perspectiva de educación *para y por el arte*, asumiendo las funciones de desarrollo del sentido estético y de la capacidad creadora de nuestros alumnos para lograr la mayor aplicación posible en un futuro de su competencia escolar (Giráldez y Pimentel, 2011).

Para nosotros, ofrecer al alumnado (futuros profesionales educativos) una visión amplia donde la interrelación de los lenguajes artísticos tenga acogida, supone acrecentar su competencia para comprender el sentido educativo del potencial artístico. Por eso, los proyectos artísticos los entendemos como la oportunidad de aunar las diversas respuestas creativas de nuestros alumnos ante los retos a resolver. El desarrollo de cada propuesta nos ofrece aprendizaje y madurez a todos los intervinientes, acercando de un modo muy provechoso los lenguajes artísticos y ofreciendo claves de intervención educativa para que sea el alumno quien extraiga conclusiones desde el conocimiento adquirido a través de la experiencia y sus posibilidades de adaptación a las futuras circunstancias (Sánchez, 2010).

El proyecto artístico compartido entre las áreas nos sitúa en un espacio de permanente aprendizaje cooperativo, en una mesa de ideas creativas que requieren de una selección razonada para determinar finalmente las que se lleven a cabo. “En estos casos, mientras cada disciplina se sigue desarrollando de forma autónoma, se acuerdan momentos para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos comunes en los que intervienen las distintas disciplinas y que pueden además integrar contenidos de otros ámbitos artísticos que no están habitualmente representados” (Giráldez, 2009:93)

En definitiva, la oportunidad de trabajar en común las áreas de plástica/visual y de expresión corporal (Arguedas, 2004) nos abre una puerta a la colaboración docente y a la coordinación de contenidos que ayuden a nuestros alumnos a disponer de una visión más abierta del hecho expresivo y artístico.

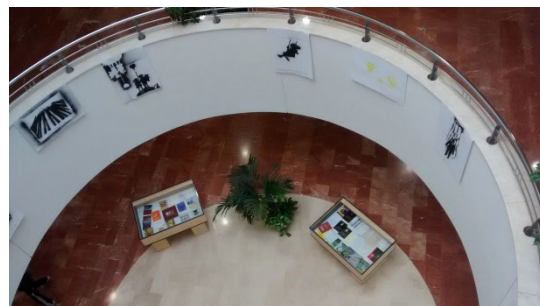
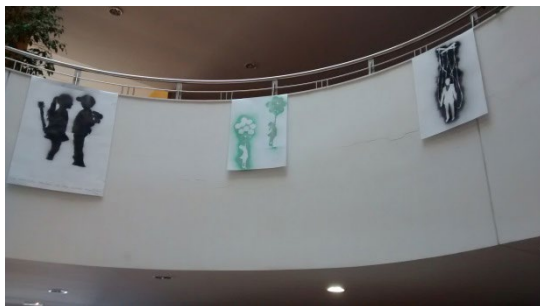
EXPOSICIONES ABIERTAS A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El formato de exposición de trabajos de aula alrededor de un eje temático brinda a los alumnos la oportunidad de conocer mejor una época y sus influencias artísticas. Es el caso de la exposición titulada *Primeras Vanguardias Artísticas en la Escuela*. Una manera de acercar la estética de una época histórica a la comprensión y su estudio, así como abrirla al conocimiento de toda la comunidad educativa, las visitas de centros escolares y la ciudad en general. Ingredientes que fortalecen a nuestra institución educativa como foco de información y saber. Contando

además con la favorecedora arquitectura de la Escuela con un vestíbulo amplio que vertebra el centro de paso de todos y un lucernario que pone el énfasis en lo mostrado.



Primeras vanguardias artísticas en la Escuela, mayo a septiembre 2013



Exposición vestíbulo, noviembre 2014

Las exposiciones son otras veces el trabajo resultante de la cooperación con agentes externos a la Escuela, como el caso de la titulada *Chao de ferro*, colaboración realizada con la ciudad portuguesa de Castelo Branco y la propuesta artística vinculada al profesor y artista Carlos Matos.



Taller de trabajo para el montaje Chao de Ferro



Exposición Chao de Ferro, diciembre 2015



Exposición Superhéroes educativos, mayo a septiembre 2014

En ocasiones la propuesta llega de la interacción con los centros educativos. En estos casos las temáticas se diversifican alrededor de cuestiones artísticas más centradas en la visión infantil del arte y el trabajo realizado con los maestros en interrelación Universidad-centros escolares.



Los centros educativos nos cuentan su modelo educativo, noviembre 2013

PROYECTOS ARTÍSTICOS Y DE MOVIMIENTO EXPRESIVO EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO

Integramos el programa de las asignaturas de *Didáctica de la expresión plástica y visual* con la de *Educación corporal a través del movimiento*, generando proyectos de intervención con centros escolares. Nos visitan durante una jornada y viven una experiencia educativa diferente, acompañados de sus maestros. Una jornada que permite a los niños sucesivas experiencias de motricidad y arte, y a nuestros estudiantes de Magisterio la creación de todos los ingredientes de un proyecto creativo con el diseño, el

desarrollo y la evaluación de cada una de las fases de intervención (Sánchez y Coterón, 2010).



Las aulas de Magisterio se preparan para recibir a los niños y trabajar juntos el área artística. Noviembre 2013

Otras veces tienen formatos de encuentro y representación de montajes artísticos que se exponen ante un público invitado en el salón de actos del Campus.



Encuentros escolares en la escena, mayo 2016

PROYECTOS ARTÍSTICOS Y DE MOVIMIENTO EXPRESIVO FUERA DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO

La posibilidad de colaborar con un centro escolar nos permite acudir a sus instalaciones y realizar las actividades en su contexto. En este caso, el proyecto titulado *Cuenta qué te cuenta la educación*, puso a trabajar en sinergia a los estudiantes de Magisterio con el equipo docente del CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) de Zamora con el objetivo de recrear la escenografía necesaria para su plan anual de actuación y convivencias educativas de escolares de 5º y 6º de Educación Primaria.



Proyecto "Cuenta que te cuenta la Educación",
Escuela de Magisterio-CRIE de Zamora, septiembre 2014

A través de dicho proyecto de actuación se pudo llevar a cabo la ambientación y la decoración de los diferentes espacios ("lugares de libro", decoración general de las aulas y salas del CRIE, rincones, "cueva" del ladrón de cuentos, espacio de "magia, photocall, chimenea de los cuentos, espacio de "cine" ...).

Este trabajo fue sumamente importante, ya que permitió conferir al CRIE de Zamora una visión fantástica como auténtico "País de los cuentos" (Sánchez, 2015) que de otra forma no habría sido posible.

Por otra parte, mediante esta colaboración educativa se han conseguido otros fines educativos vinculados al acercamiento de los alumnos de Magisterio (futuros maestros) a un lugar específico de innovación educativa.

En los siguientes enlaces puede visualizarse detalladamente el proceso de esta intervención, así como las fases de este plan de colaboración entre el CRIE de Zamora y la E.U. Magisterio de Zamora, vinculándose desde la propia denominación al centro de interés del mundo de los cuentos y el fomento de la lectura y la escritura del plan de actuación del CRIE:

<http://criezamora.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

<http://cuadernosdepintor.blogspot.com.es/2014/09/proyecto-crie-2-grado-educacion.html>

PROYECTOS DE CRECIMIENTO DIDÁCTICO Y METODOLÓGICO EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO

En el marco de nuestra visión contemporánea de la educación apoyamos la consigna de “Otra educación es posible”, en conexión con líneas pedagógicas de mayor integración de la práctica en la teoría, del aumento de protagonismo del alumno en sus experiencias educativas y en la revisión de la figura del docente. En este caso, la invitación al Campus de la profesora María Acaso nos permitió sumergirnos en toda una nueva manera de ver la educación del siglo XXI y reflexionar juntos sobre los cambios a promover.

“El término *rEDUvolution* condensa mediante la hibridación de los términos *revolución* y *educación* la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda” (Acaso, 2013:11).

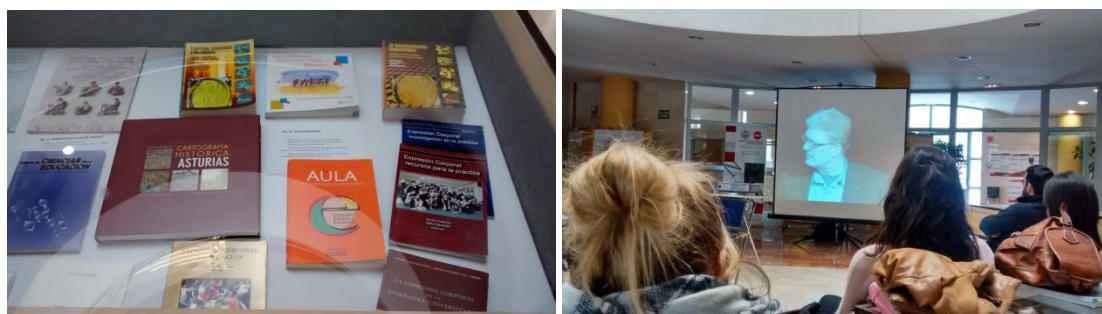


El proyecto EDUPUNK nos habla de *Otra educación es posible*, noviembre 2013.



REDvolution con María Acaso. Otra educación es posible. Marzo 2014

Compartimos una Escuela que abre los ojos y analiza la nueva realidad en que nos movemos, la influencia determinante de las nuevas tecnologías y las redes sociales, la perentoria necesidad de transformar la escuela y ofrecer un lugar a la creatividad y a la innovación buscando sin tregua las formas metodológicas que mejor se adapten a cada situación de aprendizaje, vertebrando una comunidad que aprende porque asume el valor del conocimiento como hecho sensible.



Semana Cultural noviembre 2014

PROYECTOS DE INTEGRACIÓN DEL CAMPUS VIRIATO

A través de acciones artísticas a modo de grafitis o perfoances, la visibilidad de la acción artística pone el acento en la afirmación de una comunidad educativa viva y creativa. Una defensa del aprendizaje holístico, de la alegría de aprender y la satisfacción del trabajo compartido. Un territorio idóneo para la colaboración entre el cuerpo, la educación física, la expresión corporal y las artes plásticas y visuales (Coterón y Sánchez, 2013).



Grafiti e instalaciones en el Campus Viriato, diciembre 2014



Semana Cultural noviembre 2015



Taller laboratorio de movimiento. Proceso creativo, 2015



Puesta en escena en el Anfiteatro del campus Viriato, 2015

PROYECTOS DE AMPLIA REPERCUSIÓN CULTURAL QUE INCLUYEN UN PROYECTO EDUCATIVO Y ARTÍSTICO

Ir más allá del breve espacio del aula, integrarse en una iniciativa más amplia y yuxtaponer la acción docente, el taller artístico y la situación de aprendizaje en un contexto más amplio. Con ese objetivo se hacen acuerdos con entidades locales o asociaciones para dar un matiz más reivindicativo o de connotación artística, como el proyecto de conmemoración del poeta León Felipe, en colaboración con la comunidad judía de Zamora, las instituciones locales y las jornadas de poesía sefardí de la Universidad de Salamanca.



ZAMORA

MARTES, 4 DE OCTUBRE DE 2015 | 11

Un homenaje sefardí al poeta tabarés

Un cantautor y siete escritores israelíes honran a León Felipe mañana en un acto en la Escuela de Magisterio

Natalia Sánchez. Los versos de León Felipe cobrarán vida en la recepción de la Escuela Universitaria de Magisterio en un reconocimiento «digno» al poeta tabarés. «En Zamora con León Felipe» siete poetas israelíes «descubrirán» en hebreo al tiempo que integrantes de la comunidad universitaria o del Ayuntamiento leerán los mismos versos en castellano, según explicaron ayer en el Campus Viriato.

El homenaje al tabarés se complementará con la actuación del prestigioso cantautor israelí, Avi Meskin, quien, gracias al interés de la Embajada de Israel, estrenará creaciones de León Felipe así como de los autores participantes, como punto de inicio del XVIII Encuentro de Poetas Iberoamericanos que se celebra en el Teatro Lope de Vega de Salamanca el miércoles y el jueves y que rinde tributo a León Felipe y a Juan Ruiz Poma.

El encuentro poético siempre cuenta con un invitado que no pertenece a la comunidad latinoamericana y en esta ocasión fue la Asociación de Poetas y Escritores de Israel la que pidió ser invitada con la condición de venir a Zamora, a la tierra de León Felipe a leer sus versos en hebreo para agradecer lo que hizo por su pueblo», explica el coordinador de la actividad y profesor del Campus Viriato, Miguel Elias Sánchez. El doctore aseguró que el reconocimiento se produce gracias a «la confluencia» de la Escuela Universitaria de Magisterio, del Ayuntamiento de Zamora y del centro Isaac Campañón.

El tributo concluirá con el descubrimiento de una placa que homenajea a León Felipe y donde aparecerá un fragmento del poema «Auschwitz», escrito tanto en castellano como en hebreo, y donde también se reconocerá a los maestros víctimas del Holocausto «en el vestíbulo del edificio», concretó el director de Magisterio, Galo Sánchez, mientras que la concejala de Cultura del Ayuntamiento de Zamora, María Eugenia Cabezas, aseguró que la ciudad de Zamora «no podía faltar a esta cita que honra a una de las figuras literarias más importantes».

Por su parte la secretaria del centro para el estudio y la investigación de la cultura judía y sefardí en Zamora, centro Isaac Campañón, María Antonia Murel, indicó que «la cultura es patrimonio de todo el pueblo» y explicó que la entidad que representa se suma a la actividad porque «León Felipe tuvo que ver mucho con el pueblo judío». El «fue un exiliado español que en la 2ª Guerra Mundial escribió mucho sobre el pueblo judío, dado que a los judíos los consideraba sus amigos y sus hermanos».

Versos del zamorano, serigrafiados en espacios del Campus

Los alumnos de 2º Grado de Educación Infantil van a serigrafiar versos de León Felipe tanto en el vestíbulo Magisterio como en dependencias del Campus universitario. Los estudiantes, que concurren ayer la tarea tuvieron que interrumpir las varias sesiones por la lluvia que caía sobre la ciudad, también participaría activamente en el homenaje, dado que van a realizar una performance tras la lectura de poema «Auschwitz».

Los fragmentos de León Felipe y la placa, entregada por el Ayuntamiento zamorano, «serigrafiarán» en el Campus como un símbolo que firma de poesía las dependencias universitarias y toda la ciudad», explicó el profesor Miguel Elias Sánchez. El doctore también es autor de la muestra que protagoniza la portada de la antología preparada sobre León Felipe en el congreso.

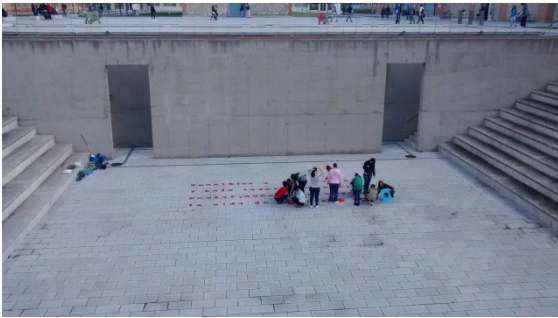
«El texto desde todo referentes a Zamora», explicó al tiempo que defendió que el acto que abre el congreso Iberoamericano «está en inicio de la presencia de este encuentro en Zamora porque, sin duda, que más está en próximas ediciones en Zamora».

El congreso contará a más de 70 poetas procedentes de 17 países y entre los autores que acudieron está previsto contar con la presencia del poeta zamorano, Jesús Hilario Tundidor, ganador del Premio Castilla y León de las Letras de 2013.

Versos serigrafiados en el foso del anfiteatro del Campus. [Foto: 2 de las Fotos]

Desde la izquierda, María Antonia Murel, María Eugenia Cabezas, Galo Sánchez y Miguel Elias Sánchez. [Fotografía: M. P. P. P.]

Repercusión del proyecto en los medios



Trabajo de proceso de los alumnos



Homenaje a León Felipe, octubre 2015

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA EN LENGUAJES ARTÍSTICOS Y DE EXPRESIÓN CREATIVA

Lograr una visión global e integradora de los lenguajes artísticos solo se puede hacer con mucha cooperación entre docentes y la máxima inmersión posible en diversas iniciativas. Por eso tratamos de incorporar a la formación de nuestros alumnos todas las fuentes posibles de movilizados creativos, como cursos y seminarios que les ayuden a ver más allá de lo obvio.



Curso de cuentos y cuentacuentos, abril 2016

CONCLUSIONES

Tras la lectura de las páginas anteriores se puede deducir que la educación artística-visual resulta evidentemente un vehículo muy idóneo en la formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, con la intencionalidad de generar transversalidades educativas innovadoras.

En este sentido, desde nuestras aulas universitarias pretendemos siempre proyectar hacia la sociedad soluciones a las nuevas realidades educativas, realizando prácticas específicas que aúnen la literatura, la música, la plástica, la pintura, la escultura y la expresión corporal. Es decir, que todo lo visual y bello nos dirija hacia un aprendizaje más sentido y permanente para el alumnado a lo largo del tiempo.

Así se justifican todas las intervenciones artístico-expresivas anteriormente detalladas.

Por tanto, lo que se pretende es avanzar en la utilización de la creatividad como gran valor educativo dentro de cualquier contenido didáctico, intentando no reservarlo exclusivamente a ninguna rama específica del saber.

En este orden de cosas, la Educación Formal, tendente a agrupar las áreas del conocimiento en compartimentos muchas veces estancos, nos ha llevado a poseer una visión del desarrollo de la creatividad unida casi exclusivamente a algunas ramas del arte. Con este tipo de trabajos se busca que la persona pueda potenciar su sensibilidad humana y sus posibilidades de creación en otras muchas intervenciones cotidianas, incluso en las del ámbito motriz.

“Les proporcionamos pequeñas parcelas de intervención, y sólo les permitimos aportar propuestas, que se convierten casi siempre en variantes de las alternativas planteadas anteriormente por el profesor. Sus creaciones autónomas suelen limitarse a reducidas franjas de tiempo dentro de las sesiones prácticas” (Sánchez, A. y Del Villar, F., 2.000: 201).

De acuerdo a estos postulados, para avanzar en la creatividad y la autonomía individual de los futuros profesionales de la educación es necesario dotarlos de una independencia o emancipación que probablemente sólo nos pueda proporcionar la interiorización de ciertos pensamientos y de ciertas conductas a través de la práctica, que en el campo de la expresión artística requieren de una experimentación personal imprescindible.

Resumiendo de manera “expresiva”, a lo largo de la puesta en práctica de nuestros proyectos artísticos y plásticos en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora podemos concluir el sentido de todas nuestras intervenciones de acuerdo a las siguientes palabras del profesor Galo Sánchez en la Revista Aula de la Universidad de Salamanca:

“Considerando el sentido de cada forma expresiva –obra artística-, se puede inferir que puede haber un mismo principio de creación en todas las disciplinas artísticas, que no es otro que la *expresividad*. La expresividad está en la base de todas las artes y su lenguaje son las metáforas, verdaderos vehículos de su fuerza simbólica (...) Un lenguaje que habla directamente de emociones y se vincula con la vida interior de la persona que lo siente” (Sánchez, G., 2010: 27).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Madrid. Paidós Espasa Libros.

Arguedas, C. (2004). La Expresión Corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, vol. 28, año 001. Universidad de Costa Rica, pp. 123-131.

Atance, J. (coord.) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid. Colección Aulas de Verano, serie Principios: MECD.

Blanco, N.; Molina, M^a D.; López, A. (2015) Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, 49-60.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, nº 24, 117-122.

De la Torre, S. y Violant, V. (2001) Estrategias creativas en la enseñanza universitaria, *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 4, ASOCREA, Asociación para la Creatividad.

Giráldez, A. y Pimentel, L. (coord.) (2011) *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid, OEI.

- Gómez, J.; Navarro, J.L.; Jové, G. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 43-55.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar*, 26, pp. 39-51.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, nº 26, pp. 85-118
- Jiménez, L.; Aguirre, I.; Pimentel, L. (coord.) (2009) Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid, OEI: Fundación Santillana.
- Navajas, R, y Rigo, C. (2008) Arte y Expresión Corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente, en *Revista Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 3/ 2008 (pp. 189-202).
- Pascale, P. (2005) ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Revista Arte, individuo y sociedad*, vol 17; 61-84.
- Sánchez, A. (2015). País de cuentos. Informe final Memoria Anual 2014-2015 del CRIE de Zamora. Zamora. Documento inédito.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa, *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 16, 21-32.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2010). Educación artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física, *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 16, 113-134.
- Sánchez, A. y Del Villar, F. (2.000). El análisis de la autonomía de los alumnos en E.F. como medio de formación y de reflexión del maestro especialista en Educación Física. En Contreras, O.R. (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios, volumen II, 199-212.
- Sánchez, A. y Calvo, J. (2.003): La velada temática: Experiencia interdisciplinar de dinamización de los talleres de un campamento de verano a través de la Expresión Corporal. En Sánchez, G. (coord.) *Expresión, Creatividad y Movimiento*. Salamanca. *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Amarú Ediciones.

|FUNDACIÓN**CB**