

# ESCUELAS CREADORAS

## ESCUELAS DEL CAMBIO

EL ARTE COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN



Adolf Murillo, Jesús Tejada, M<sup>a</sup> Elena Riaño, Noemy Berbel y Remigi Morant (Coords.)

edictOràlia





**ESCUELAS CREADORAS**  
**ESCUELAS DEL CAMBIO**



# ESCUELAS CREADORAS ESCUELAS DEL CAMBIO

El arte como herramienta de transformación

COORDINADORES

**Adolf Murillo**

Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València

**Jesús Tejada**

Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València

**M<sup>a</sup> Elena Riaño**

Universidad de Cantabria

**Noemy Berbel**

Universitat de les Illes Balears

**Remigi Morant**

Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València

COLECCIÓN



**edictOràlia**

VALÈNCIA 2020

Con la colaboración del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives,  
de la Universitat de València, la Fundació Daniel & Nina Carasso,  
Aglaya Project y el Laboratorio para la Investigación  
de Procesos Creativos Contemporáneos AD LAB

COLECCIÓN ARTSLAB Educación artística contemporánea  
DIRECCIÓN Jesús Tejada & Adolf Murillo

COORDINADORES DEL PRIMER VOLUMEN *Adolf Murillo, Jesús Tejada,*  
*M<sup>a</sup> Elena Riaño, Noemy Berbel & Remigi Morant*

© De los textos: **sus autores**  
© De la introducción: **Adolf Murillo Ribes**  
© De las imágenes: **sus autores**

*1ª edición, junio de 2020*

Ilustración de cubierta: *Cartell de les I Jornades Escoles creadores:*  
*Escoles del canvi*, de Laura Pérez Granell, 2019

Diseño gráfico y maquetación: EdictOràlia Llibres i Publicacions  
Al cuidado de la edición: Josep Lluís Galiana

Versión online  
ISBN: 978-84-9133-482-8  
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-482-8>

Versión impresa  
ISBN: 978-84-120023-8-6  
depósito legal: V-1031-2020



Aquesta obra està sota una Llicència  
Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional.

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista de la ley. Diríjense a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesitan fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) · 91 702 19 70 / 93 272 04 45).



#### EDITORIAL CHIEF

Jesús Tejada & Adolf Murillo\_ *Universitat de València, España*

#### ADVISORY BOARD

Alfredo Bautista\_ *Educación University of Hong Kong*

Oscar Odena\_ *University of Glasgow, UK*

Andrew King\_ *University of Hull, UK*

Evangelos Himonides\_ *London College University, UK*

José Luís Aróstegui\_ *Universidad de Granada, España*

Remigi Morant\_ *Universitat de València, España*

Oswaldo Lorenzo\_ *Universidad de Granada, España*

Graça Mota\_ *Politécnico do Porto, Portugal*

Mario Piatti\_ *Conservatorio Giacomo Puccini, La Spezia, Italia*

Maravillas Díaz\_ *Universidad del País Vasco, España*

M<sup>a</sup> Elena Riaño\_ *Universidad de Cantabria, España*

Ana Luisa Veloso\_ *Politécnico do Porto, Portugal*

Eduardo Lopes\_ *Universidade de Évora, Portugal*

Tomás Thayer\_ *Universidad Austral de Chile*

Claudio Merino\_ *Universidad de Chile*

Marcela Oyanedel\_ *Universidad de Chile*

Mario Arenas\_ *Universidad de La Serena, Chile*

José Luis Navarro\_ *Universidad Nacional Autónoma de México*

Alejandro Olarte\_ *University of Arts, Finland*

Sari Muhonen\_ *University of Helsinki, Finland*

Marco Katz\_ *McEwan University, Canada*





## ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
<i>Josep Lluís Galiana</i>	11
INTRODUCCIÓN	
<i>Adolf Murillo Ribes</i>	13
LA CREATIVIDAD SE APRENDE CREANDO: DERIVAS PEDAGÓGICO-CREATIVAS SOBRE UN DECÁLOGO DE ONCE	
<i>Adolf Murillo Ribes &amp; M<sup>a</sup> Elena Riaño Galán</i>	17
ARTE + ESCUELA. EJERCICIOS DE RESISTENCIA	
<i>Sofía de Juan Sánchez</i>	39
IMPULSANDO EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LAS AULAS: LA IMPROVISACIÓN MUSICAL	
<i>Laura Navarro Ramón &amp; José Luis Aróstegui Plaza</i>	55
HACIA UNA REVOLUCIÓN GRÁFICA DEL SISTEMA EDUCATIVO. APUNTES SOBRE EL PAPEL DEL PENSAMIENTO GRÁFICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE	
<i>Clara Megías Martínez</i>	77
¿DÓNDE ESTÁ EL GERMEN DE LAS ESCUELAS CREATIVAS?	
<i>Alicia Arnau Aparicio</i>	93
EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD MUSICAL EN PROYECTOS INTERCOMUNITARIOS: LOS ENFOQUES DE PROFESIONALES EN IRLANDA DEL NORTE	
<i>Óscar Odena</i>	113
EL PROFESORADO DE MÚSICA ANTE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	
<i>M. Paz López-Peláez Casellas</i>	141

PARTYLAB. UNA PROPUESTA HOLÍSTICA SOBRE LA FIESTA Y SUS MODOS DE ACCIÓN COLECTIVA	
<i>Álvaro Valls</i>	155
MÚSICA PARA CAMALEONES ELECTRÓNICOS	
<i>Alejandro Olarte</i>	175
ARTE SONORO Y LUTERÍA EXPERIMENTAL: APLICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	
<i>Gabriel Delgado Aguilera</i>	187
BASKET BEAT: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ELEMENTOS CLAVE E INTERROGANTES	
<i>Josep M<sup>a</sup> Aragay Borrás &amp; David Sitges Sardà</i>	199
BIOGRAFÍAS DE LOS AUTORES	221

## PRESENTACIÓN

El arte es experimentación en estado puro y sale a nuestro encuentro solo si somos capaces de explorar territorios desconocidos y de aventurarnos más allá de los límites que imponen las normas académicas y sus formas canónicas. Los procesos artísticos son espontáneos, azarosos y transitan por las sendas de la libertad, la emancipación de sus creadores y la construcción de identidades propias y críticas, pero también por las tierras movedizas de la belleza y de la verdad. El arte no es una colección de objetos, no es un monolito sacralizado al que rendir culto devoto, tampoco una calle de sentido único. Los procesos artísticos y sus herramientas, sus aportaciones e implicaciones con la vida cotidiana, sus logros y sus avatares, nos incumben a todos, porque nadie vive ajeno a la actividad artística, ni a la posibilidad de emocionarse gracias a ella.

Que el arte se encuentre presente en la sociedad y sea la verdadera herramienta de transformación puesta al servicio de todos sus miembros significa que el arte debe tener una presencia clara, nítida y muy potente en las aulas. Es responsabilidad de artistas y docentes, de padres y legisladores también, que los procesos creativos tengan un papel protagonista en todos los estadios y niveles educativos. La obra *Escuelas creadoras: escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación*, que inaugura esta nueva colección —*ARTS-LAB: Educación artística contemporánea*—, surge precisamente de la necesidad de profundizar en el debate de las ideas, de iniciar nuevos procesos creativos, de aportar nuevos recursos y materiales didácticos, de renovar e innovar nuevas estrategias educativas en torno a las artes y su crucial papel en la enseñanza.

A iniciativa del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (IUCIE), de la Universitat de València, esta nueva colección nace con la importante misión de servir de tribuna a cuantas reflexiones y debates se susciten en torno a la creatividad, a sus nuevas formas de manifestarse y a todas sus posibilidades de innovación en el ámbito educativo. Con el objetivo de que este primer volumen y los que le sigan disfruten de una mayor difusión y repercusión en la amplia comunidad educativa, el IUCIE ha buscado cómplices fuera del estric-

to ámbito universitario para llevar a cabo el proyecto, iniciando así una colaboración con la editorial valenciana EdictOràlia Llibres i Publicacions. Un joven sello editorial fundado en 2016 que nace en un momento de gran entusiasmo global por la activación rizomática de nuevos conceptos e ideas estéticas y de una enorme agitación artística, que pretende unirse a la reflexión y al debate de los procesos creativos contemporáneos. Así pues, las obras de esta nueva colección disfrutarán de una edición impresa a cargo de EdictOràlia Llibres i Publicacions y de otra digital (en línea) a cargo del IUCIE de la Universitat de València.

Demos, por tanto, la bienvenida a este nuevo, prometedor e ilusionante proyecto editorial, artístico e investigador, que no dudamos se convertirá más pronto que tarde en un foro de referencia para el debate de las ideas, de la experimentación artística, de la comunicación de nuevas y revolucionarias experiencias educativas y para la transformación de la enseñanza gracias a la creatividad y a los procesos que acciona.

Finalmente quisiera señalar que este primer volumen de la Colección *ARTSLAB: Educación artística contemporánea*, coordinado por los profesores Adolf Murillo, Jesús Tejada y Remigi Morant (Universitat de València), M<sup>a</sup> Elena Riaño (Universidad de Cantabria) y Noemy Berbel (Universitat de les Illes Balears), no hubiera sido posible, en primer lugar, sin la implicación y generosidad de sus autores, artistas y profesores que, comprometidos con el arte y la innovación estética y educativa a través de sus diversas, numerosas y siempre sorprendentes prácticas, han compartido sus hallazgos, investigaciones, experiencias y procesos artísticos. También quisiera agradecer al profesor Francesc J. Hernández Dobon por su importante labor al frente del Institut de Creativitat i Innovacions Educatives y facilitar que esta iniciativa sea una realidad. No podemos dejar de citar a la Fundación Daniel & Nina Carasso por su inestimable patrocinio y a entidades colaboradoras como Aglaya Project y el Laboratorio para la Investigación de Procesos Creativos Contemporáneos AD LAB. Por último, pero no menos importante, mi agradecimiento personal al profesor, amigo y verdadero artífice de esta primera obra que ahora ve la luz Adolf Murillo Ribes, por su increíble capacidad de trabajo, su complicidad y sus infatigables esfuerzos por combatir y doblegar la, demasiadas veces, tozuda realidad.

**Josep Lluís Galiana**

*Saxofonista, improvisador, escritor  
y director editorial de EdictOràlia Llibres i Publicacions*

## INTRODUCCIÓN

Dicen que cuando los sueños se comparten dejan de ser sueños. Por ello entendemos que *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio* deja de ser un sueño y se convierte en una declaración explícita, abierta y colectiva para repensar las artes como una herramienta de transformación en la educación en general y en la escuela en particular. Así pues, la escuela debería ser el epicentro de esta transformación para convertirse en la palanca de cambio donde detonen unas formas de aprender el arte alejadas de la repetición de patrones y el monocolor del traje único.

Hemos asumido con cierta naturalidad que las artes van asociadas a la creatividad, pero esto no quiere decir que en nuestros contextos educativos las artes se desarrollen de forma creativa. Las formas repetitivas, descontextualizadas, alejadas de los intereses del alumnado, alineadas en prácticas obsoletas, vinculadas a las manualidades o al uso excesivo de unas formas de ver y entender la música, permanecen inamovibles y perviven dentro de las prácticas artísticas en los centros educativos.

Las artes, salvo claras excepciones, permanecen encajadas dentro de la normalidad de los centros. En demasiadas ocasiones, su función más destacada y visible se limita a la aparición estelar en festivales o celebraciones lúdico-festivas coincidiendo con los momentos *hit* del calendario escolar. El abuso de este tipo de prácticas ha seguido alimentando el monstruo. Lo original y lo potencialmente educativo de las artes permanece en muchos casos oculto, latente, esperando un cambio que no termina de cuajar. Pero los cambios no se esperan, como las ideas, se construyen.

Continuamos con cierta ceguera cultural pensando que la permanencia de las artes está garantizada en nuestros sistemas escolares y, por ello, el esfuerzo por transformarnos debe ser asumido con cierta urgencia. Si no ponemos en el centro de las prioridades la renovación de las prácticas artísticas corremos el peligro de desaparecer a golpe ministerial.

La construcción de una escuela más porosa al contexto y a la vida de extra-muros debe ser un elemento a tener en cuenta. La escuela inclusiva también

significa tener en cuenta las voces de nuestros alumnos, sus formas de hacer, entender y aceptar e incorporar sus intereses artísticos y culturales como oportunidades para una construcción cultural colaborativa entre profesores y alumnos, entre escuela y sociedad. La cultura no es un simple objeto de adoración. La cultura es una construcción social viva y mutable que necesita ser alimentada de forma continua.

La escuela del siglo XXI debe ser una escuela donde el arte facilite la exploración de lo desconocido y se integre como herramienta y estrategia transversal que nos permita observar el mundo y a sus habitantes con toda su diversidad y misterios. El misterio es lo que nos marca el límite de lo que conocemos. Como nos indica Luís Camnitzer, nos desafía para desmitificar dicho límite y poder avanzar hacia el siguiente misterio y es lo que permite transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento.

Si por alguna rendija se coló cierto aroma a cambio o ruptura, si se apreciaron pequeñas señales, con docentes implicados y con ganas de transformar la educación artística, tras el tsunami devastador de la pandemia y sus efectos sobre la cultura y del *estatus quo* de la educación que conocemos, se esfumó literalmente.

Así pues, todo ello nos lleva irremediamente hacia la imperiosa necesidad de forzar un cambio a través de un pensamiento radical de lo que deberá ser la escuela del siglo XXI y el papel de las artes como catalizador de otra escuela posible y necesaria. Una escuela de procesos más lentos, artesanales y reflexivos, sostenible y ecológica, donde el pensamiento artístico sea parte del antídoto para engullir las prisas, donde lo rutinario se convierta en un reto continuo a través de la aplicación de procesos de aprendizaje basados en las creatividades.

Aunque la educación artística está diseñada para estimular en los estudiantes reflexiones productivas, creativas, perspicaces y gratificantes sobre el arte y la vida en formas sociales similares a las que son buenas para la sociedad en general, es esta una afirmación que no es suficientemente apreciada por el pensamiento educativo en general ni dirigida adecuadamente en la educación artística. Una educación artística que, a través de un enfoque social, necesita más énfasis para tener un mayor efecto en la educación pública.

Maud Hickey señala que, en comparación con el arte visual, donde el «gara-bato» de los niños pequeños es una forma culturalmente aceptada de expresar y comunicar el propio pensamiento visual, en la música el modelo dominante es el de «jugar dentro de las líneas», fuertemente anclado a la notación o a un modelo proporcionado auditivamente, con poca o ninguna intervención creativa en el material por parte de los estudiantes. De manera similar, Jackie Wiggins, en relación con el control y la creatividad del profesor, observa que «la visión

tradicional de la creación musical en la escuela consiste en que el profesor de pie frente a la sala dirige a los estudiantes que están llevando a cabo las instrucciones del profesor». Entre otros factores, el problema también radica en la falta de oportunidades sustanciales para la formación del profesorado en lo que respecta explícitamente al aprendizaje creativo y la enseñanza de la creatividad. Si como afirma Nicolas Bourriaud, el arte es una forma de encuentro, esta forma toma consistencia y adquiere una existencia real solo cuando se ponen en juego a través de las interacciones humanas. Por consiguiente, la esencia de la práctica artística residiría en la invención de relaciones entre sujetos: cada obra de arte en particular sería la propuesta para un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito. Si así lo llegamos a entender, estos espacios de intercambio en las prácticas artísticas en nuestras escuelas nos llevarían a establecer nuevos marcos que aportan la confianza para poder equivocarse. Y con ello, facilitar las derivas, el tiempo para experimentar lo fronterizo, para practicar el *remix* y reivindicar el error o el desvío como nueva oportunidad. Todo esto de ninguna manera bajo el control absoluto de la penalización, sino más bien, como oportunidad para conectar y generar una construcción de conocimientos abrazando siempre lo común.

Para aceptar estas nuevas formas de hacer en colaboración, profesorado y alumnado han de construir nuevas relaciones basadas en la confianza y la horizontalidad. Serán pues los profesores los facilitadores de sus estudiantes y los que ayuden a la creación de nuevos escenarios de aprendizaje que pongan en el centro al alumno, con sus potenciales, sus contradicciones y sus creencias. Esto permitirá la construcción de nuevos discursos en relación con las artes.

Es por ello por lo que el libro que tenemos entre las manos es una especie de híbrido donde las artes se entremezclan para generar nuevas formas enriquecidas en el abordaje de lo artístico en nuestras escuelas. En sus capítulos, encontraremos ideas, anhelos, realidades, experiencias desde lo formal, visiones desde lo informal, nuevos recursos y formas de pensamiento artístico, pero en la suma de todos estos planteamientos existe un posicionamiento claro de todas las personas que lo han escrito, una visión compartida que implica la necesidad de un cambio que permita la transformación de las artes en la escuela. Los logros del arte y su valor tienen que contribuir al bien común de la misma manera que la ciencia, las matemáticas y los negocios. El papel de la educación artística es mostrar lo valioso que es el arte para la sociedad, más allá de la utilidad. Queremos y debemos alejarnos del concepto de las artes como auxiliares a la que se refiere Elliot W. Eisner, el potencial de las artes reside en las mismas artes y no es sus posibles beneficios colaterales.

Ahora no valen excusas. Más allá de ese pensamiento neoliberal que convierte el arte en mercancía y cosifica las experiencias para convertirlas en algo

desechable, coleccionable convertido en un simple producto de consumo de quita y pon, emerge una nueva conciencia del arte como herramienta de transformación, que pone en el centro a los estudiantes y sus creatividades, reconociendo a cada individuo como un potencial infinito para crear y participar de forma colectiva de este acto tan humano que es crear, siendo este, sin lugar a dudas, una de las claves donde radica parte de la solución. Una solución que nos permitirá revelar lo que todavía en muchos casos continua oculto.

Al prestar mayor atención a la multitud de formas creativas diversas, la educación artística expresa lo social e insiste en que lo hace principalmente para que el mundo y la escuela sean mucho mejores.

**Adolf Murillo Ribes**  
*Universitat de València*  
*Institut de Creativitat i Innovacions Educatives*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Camnitzer, L. (2017). Ni arte ni educación. In M. S. M. M. Madrid) (Ed.), *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Eisner, W. E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wiggins, J. H. (1999). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 143, pp. 65-90.



## LA CREATIVIDAD SE APRENDE CREANDO. DERIVAS PEDAGÓGICO-CREATIVAS SOBRE UN DECÁLOGO DE ONCE

Adolf Murillo Ribes

*Universitat de València\_Institut de Creativitat i Innovacions Educatives*

M<sup>a</sup> Elena Riaño Galán

*Universidad de Cantabria*

Para este artículo del libro *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio*, hemos decidido mi amiga y colega M<sup>a</sup> Elena Riaño y yo perdernos entre reflexiones, deseos y vivencias. Para ello, vamos a construir un texto, a la manera de una deriva. Un formato que nos gusta aplicar en los talleres de creatividad artística y que en muchas ocasiones impartimos de forma conjunta. El ejercicio es jugar a una especie de «cadáver exquisito», pero sin ver los textos hasta estar finalizados por ambas partes. Solo en ese momento, buscaremos las conexiones en línea entre Hong Kong y València para poder articular un discurso a dúo. La consigna de este ejercicio o juego tendrá como detonante unas frases de nuestro decálogo creativo. Unos principios que nos inventamos hace un tiempo y que tanto nos sirven para animarnos, desbloquearnos, aprender, imaginar, reírnos o quién sabe. En realidad, no sabemos hacia qué lugar, idea o forma nos podrá llevar la creatividad. De lo que estamos bien seguros es de que el viaje, como siempre, será enriquecedor e inesperado.

**PRINCIPIO 1.** No hay ninguna norma.

**PRINCIPIO 2.** Lo más importante es el trabajo en equipo y la creación colaborativa.

**PRINCIPIO 3.** En la creación no hay ideas malas; solo ideas que no fluyen.

**PRINCIPIO 4.** No dejes de compartir. Los descubrimientos compartidos nos hace mejores.

- PRINCIPIO 5.** Crear no es una competición; es un reto para la imaginación humana.
- PRINCIPIO 6.** Inspírate en los espacios porosos entre las artes y expáñdelos a cualquier conocimiento.
- PRINCIPIO 7.** Si las artes te hacen pensar, vamos por buen camino.
- PRINCIPIO 8.** Aprende con y de los demás, pero no olvides ser tú mismo.
- PRINCIPIO 9.** Si no te sale a la primera, no dejes de intentarlo.
- PRINCIPIO 10.** Inventa nuevas reglas. Si no funcionan, rómpelas.  
Si funcionan, regálalas.
- PRINCIPIO 11.** Lo que crees muéstralo con pasión.

Y por fin llego el día. M<sup>a</sup> Elena, a sus 11.05 de la noche, y yo, a mis 16.05 de la tarde, hemos compartido por fin nuestras derivas. Sin duda, ha sido un momento mágico, lleno de complicidades, cruces, ampliaciones y desviaciones. Aunque hemos decidido que no vamos a revelar la autoría de los textos. Así, os animamos a continuar este juego infinito sobre la creatividad.

### **PRINCIPIO 1. NO HAY NINGUNA NORMA**

Quizás empezar de esta manera tan contundente nos debería como mínimo aturdir, pero mi intención no es en absoluto esa misión. El objetivo real es, más que aturdir, provocar un despertar. Seguro que en alguna ocasión habéis podido pensar sobre las normas. Hay normas de todo tipo. Para organizar el día, para circular con los vehículos, para realizar un debate, para salir de compras, para organizar a los otros —esta última suele gustar poco—, pero no en todas las facetas de la vida romper las normas implica realizar un acto vandálico o hacer daño al prójimo.

Romper con las normas implica *de facto* romper con lo establecido, porque las reglas que sirvieron para unos menesteres pretéritos, entendemos que ahora en el siglo XXI no nos sirven. «Las personas creativas gustan de formular reglas a medida que avanzan y ponen en tela de juicio normas, truismos y suposiciones» (Sternberg & Lubart, 1997).

Romper las normas implica un desafío, pero también forjar un carácter que nos permita sortear las resistencias. La resiliencia es una característica de los que asumen la creatividad como *modus operandi*. Abrazar la creatividad implica la construcción de un caparazón contra la crítica fácil, desarrollar estrategias para poder explicar los porqués del cambio y asumir que en la mayoría de las ocasiones, el reconocimiento, si viene, tardará en llegar. Lo que nos mueve es el placer de descubrir lo nuevo entre lo viejo, en cómo a partir de una idea

el universo del conocimiento se expande de forma exponencial. Lo que nos interesa no se paga con dinero.

Estos valores pueden y deben ser exportados a la educación con la intención de generar individuos, libres, autónomos y críticos. La creatividad pone sobre la mesa el gran dilema: educar como emancipación o educar como domesticación. En cierta manera, asumir las normas como una especie de dogma nos lleva justo al precipicio de la sinrazón. Como decía el gran filósofo Heráclito, todo fluye, nada permanece. No afrontar el cambio y transformar las normas implica en cierto modo una traición al conocimiento científico y la innovación. No se puede avanzar sin salirse del marco. Así pues, desafiar las normas con respeto e inteligencia implica abrazar el riesgo y ensanchar los espacios de la imaginación. Pensar en procesos más que en productos, agilizar la mirada, aprovechar lo extraño, generar más preguntas que respuestas.

### PRINCIPIO 1.1 NO HAY NINGUNA NORMA

La frase «no hay ninguna norma» podría relacionarse *a priori* con el concepto de «libre albedrío». Cuando se piensa en este, rápidamente nos vienen a la cabeza implicaciones vinculadas con la justicia, la ética, la moral o la religión, en cuanto a que el libre albedrío nos concede libertad para elegir entre el bien y el mal. Sin embargo, no hay nada mejor que defina la esencia del ser humano que su capacidad para tomar decisiones propias voluntariamente. Trasladando esta idea al campo artístico podríamos preguntarnos: ¿no es la libertad de acción la esencia implícita en todo acto creador?

La primera —«no norma»— de este decálogo de once pretende, desde nuestra postura, hacer reflexionar al docente sobre esta cuestión. El aula es un lugar para la experimentación, un laboratorio de ideas donde todo puede ocurrir; un espacio mágico en el que poner en práctica el método de ensayo y error al más puro estilo heurístico, el que favorece la construcción del conocimiento mediante la probatura, desde la posibilidad de múltiples alternativas y también desde la observación y la escucha. Cuando planteamos a nuestros estudiantes iniciar un nuevo proyecto creativo, durante el proceso buscaremos soluciones en un devenir de conjeturas donde iremos tomando decisiones, desechando ideas, explorando caminos y eligiendo modos de acción. La solución o soluciones —pues a diferencia del método científico en las artes no hay un único resultado— quizá no serán las mejores, pero sí aquellas por las que habremos optado.

La negación de las normas, por tanto, es entendida aquí como la ausencia de ciertos elementos que, en este contexto creativo, se contraponen a la pre-

sencia de otros: a) ausencia de certezas o de verdades absolutas frente a lo que supone la incertidumbre creativa; b) ausencia de rigidez en las guías o pautas docentes frente a enfoques flexibles y dúctiles; c) ausencia de concepciones cerradas y finitas sobre los resultados frente a la idea de creaciones inacabadas y en constante evolución.

Son estas algunas anotaciones de partida que me vienen a la cabeza en el ejercicio de intentar elaborar estos once principios en los que creo (en los que creemos algunos) firmemente.

## **PRINCIPIO 2. LO MÁS IMPORTANTE ES EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA CREACIÓN COLABORATIVA**

Al leer y repetir una y otra vez este principio pienso:

Que la historia de los movimientos políticos, sociales o religiosos más revolucionarios, independientemente de ideologías, causas o creencias, se caracteriza por haber generado un sentimiento identitario compartido. Que las construcciones más sorprendentes a lo largo de la historia son el resultado del duro trabajo y del esfuerzo de muchas personas, no de una sola. Que, en el mundo natural, algunas especies como las hormigas o las abejas, entre otras, han demostrado su eficacia en la resolución de problemas y la productividad mediante un comportamiento colaborativo. Son algunos ejemplos que indican y evidencian la existencia de una inteligencia colectiva capaz de ofrecer resultados óptimos.

Sin embargo, si intento extrapolar esta forma de actuar al ámbito educativo me doy cuenta de que los esfuerzos por lograr un sistema educativo de calidad no han dado muy buen resultado. Tenemos suficientes evidencias que demuestran que, tras las numerosas reformas educativas de las últimas décadas, la eficacia brilla por su ausencia. Señores de los ministerios y miembros del baile político de este país, a todos quienes dictáis las leyes y aprobáis los decretos: ¿Dónde están la colaboración y el trabajo compartido dirigidos al aumento de la calidad en materia educativa? ¿Dónde ha quedado el compromiso social ante el escenario desolador de la sociedad actual, en la que imperan el individualismo y la competitividad? Igualmente me cuestiono la medida en que nosotros, docentes, tenemos ese sentimiento colaborativo y de trabajo en equipo con otros colegas. ¿O actuamos en solitario?

Si algo debemos aprender del pasado es a no cometer los mismos errores. La colaboración es el secreto del éxito, bien entendida, desde actitudes participativas, de reconocimiento del otro, intentando lograr objetivos comunes, desde la empatía y el respeto mutuo, contribuyendo a fomentar un clima de

trabajo positivo donde la comunicación fluya de forma natural, poniendo lo mejor de uno mismo para buscar soluciones ante las dificultades, teniendo la mente abierta...

Difícil, pero no imposible. Supone un reto y como tal, requiere esfuerzo personal y profesional.

¿Cuál es la recompensa? Dejo intencionadamente esta pregunta al aire...

Yo lo tengo muy claro.

## **PRINCIPIO 2.1 LO MÁS IMPORTANTE ES EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA CREACIÓN COLABORATIVA**

Desde el imaginario visual de Hollywood nos vienen a la mente fantásticos equipos publicitarios o de grandes empresas donde todo funciona como un engranaje perfecto. Mesas redondas, *post-it*, grandes fotografías con líneas de colores que las unes buscando y generando conexiones, espacios abiertos y ambientes que facilitan la libre circulación de personas y el encuentro con el pensamiento. Lo cierto es que el trabajo en equipo es el gran olvidado en la educación y en muchísimas facetas de la vida, continúa siendo el invitado ausente.

Nos queda mucho camino por recorrer en la cultura de la colaboración y sobre todo en nuestro campo de acción. Todavía hoy, la visión que prevalece es un enfoque puramente «Fordista» de montaje en cadena. La creación colaborativa, pues, implica compartir ideas y generar las estrategias para transformarlas y hacerlas crecer de forma conjunta. Son la suma de las diferencias, de esas pequeñas aportaciones individuales trabajadas de forma colectiva las que permiten generar potentes proyectos.

En la creación colaborativa no nos vale el «dime que tengo que hacer y lo hago», la idea es un «hacer en compañía» y lo que hace mejores a los proyectos es esa sensación de trabajo compartido fruto de un proceso donde todos los engranajes funcionan perfectamente, para ello y como afirma Catmull (2015), la responsabilidad compartida en los equipos es la que permite transformar las ideas e ir mucho más allá. Todo el mundo debe poder aportar en cualquier momento del proceso y sobre cualquier idea.

La educación, como en tantas otras cosas, va a ser crucial en estos años para producir un cambio de la cultura individual a la cultura de equipos. La tendencia hacia las metodologías centradas en el aprendizaje basado en proyectos y los enfoques cada vez más multidisciplinares van a poner en jaque a cierta miopía metodológica basada en lo individual, repetitivo, mecánico, que ya no encaja en nuestras sociedades. Los grandes desafíos de la humanidad o se superan en equipo o no se podrán abordar.

**PRINCIPIO 3. EN LA CREACIÓN NO HAY IDEAS MALAS;  
SOLO IDEAS QUE NO FLUYEN**

Las ideas son unos seres encantadores y valiosos que suelen escasear, como casi todo lo bueno en la vida. Si una imagen vale más que mil palabras, una idea es una imagen mental, algo nuevo que emerge proveniente de algún misterioso lugar. Las ideas tienen vida propia y disfrutan jugando a disfrazarse, a cambiar su aspecto y a aparecer de diferentes formas. A veces, nos confunden, nos llevan a la locura; otras, nos encandilan y atrapan.

Las ideas son juguetonas, como los pequeños duendes que merodean por los bosques encantados de los cuentos infantiles. También, como ellos, caprichosas. En una ocasión, una idea estaba recreándose en su existencia, ensimismada, cuando algo la hizo cambiar abruptamente. Nunca supimos el porqué de una decisión tan repentina y espontánea, aquella que la llevó a desaparecer súbitamente y sin explicación alguna. Nuestra amiga nunca más regresó, quedando así un espacio vacío que otra idea tendría que habitar. Y así es como funcionan. Ciertas ideas son viajeras, van y vienen, a la deriva; otras son menos nómadas y al llegar a un lugar deciden echar raíces y ocupar un territorio en el que construir y dejar su legado.

Las ideas son como los superhéroes de los cómics, porque tienen la capacidad de cambiar las cosas y son un bien común. Ellas dan buena cuenta del progreso de la humanidad en cada invención, en cada nuevo desafío.

Sin embargo, hasta la más brillante y genuina de las ideas necesita fluir para poder crecer y desarrollarse, para materializarse y hacerse visible. No olvidemos que las ideas, las entendamos o no, son esenciales en este mundo, porque nos mantienen creativos, despiertos, motivados y nos alimentan el alma. Para ir a su encuentro tan solo tenemos que prestar mucha atención, observar al detalle y escuchar lo que ellas tienen que contarnos. En ese preciso momento, podremos llegar a su interior, ese lugar valioso y único de alguna recóndita parte donde están los descubrimientos.

**PRINCIPIO 3.1 EN LA CREACIÓN NO HAY IDEAS MALAS;  
SOLO IDEAS QUE NO FLUYEN**

*Las ideas son como los imbéciles: no existen definiciones, hay solo ejemplos*

**Marco Magnani**

Hay que producir ideas y aprender a depurarlas. Seguramente influenciados por el *fast for all* nuestra capacidad para generar y someter las ideas a un pro-

ceso de refinado suele ser nula. Trabajando con niños y adolescentes durante mucho tiempo, aprendí lo importante que es guardar como un tesoro cada una de esas ideas que un día parecían no encajar con nada y al día siguiente daban forma a un universo capaz de iluminar nuestras caras y romper con esas resistencias que no nos dejaban avanzar.

Trabajar de esta manera con las ideas implica una profunda transformación en nuestro sistema educativo. Implica asumir el caos inicial típico en el comienzo de una tarea creativa para atravesar diferentes fases que en cada caso y grupo serán completamente diferentes. Sin ese caos difícilmente se puede crear alguna cosa interesante. El hecho de organizar el caos implica la construcción de nuevas estructuras y aplicado al aprendizaje supone la generación de conocimiento.

El control de las tareas generadas en las aulas ha sido tan férreo que, cuando queremos que nuestro alumnado vuele, no han tenido la oportunidad de aprender a volar. De ahí esa pregunta tan frecuente: ¿Está bien hecho esto? ¿Qué debe durar mi creación? Y que se repite insistentemente durante todo el proceso. Las preguntas revelan inseguridades y miedos provocados en la mayoría de los casos por espacios controlados donde se corta con el desarrollo de la imaginación, con la observación, la capacidad de decidir, de equivocarse, de inventar, de aprender del otro, de conocer nuestros propios límites... todo esto favorece el desarrollo de individuos dependientes y con poca capacidad de decisión.

Trabajar con las ideas de forma creativa es un proceso largo, con una fuerte carga reflexiva. Necesita de un tiempo más lento que nos permita enlazar ideas y construir conexiones. A través de las ideas, la creación transmite un impulso, una energía que empuja a la sociedad (tanto si es rígida o abierta) a transformarse, a cambiar (Corradini, 2011).

#### **PRINCIPIO 4. NO DEJES DE COMPARTIR. LOS DESCUBRIMIENTOS COMPARTIDOS NOS HACE MEJORES**

*Quien es señor de su propia creatividad sabe que no perderá nada  
regalando una idea o cualesquiera de los frutos de la creatividad.  
Generará otra.*

**Matteo Corradini**

Seguro que os habréis encontrado con ese tipo de gente que guarda bajo llave cada material, idea o recurso, porque no quiere que nadie se aproveche. Siempre ha existido y forma parte de la condición humana. Para mí no tiene ningún sentido esconder lo que uno descubre. Siempre existe la huella de lo que uno descubrió, pero, además, compartir con los otros implica en primer lugar un

acto de generosidad y desapego a lo material o, en el caso de las ideas, a lo inmaterial. El hecho de compartir implica cierta voluntad de construir algo mejor, ya que nos abrimos a la posibilidad de que alguien lo pueda completar y enriquecer y en ese proceso de ida y vuelta todos ganamos.

Al compartir asumimos nuestra propia incomplitud. «Cuando completamos algo, nos damos cuenta de otras incomplitudes. Si cada uno de nosotros es un ser humano incompleto, entonces la epistemología necesaria debe tener un carácter intersubjetivo. Es decir, cada uno de nosotros tiene una parte del conocimiento que se completa con la parte que tiene el otro» (Sátiro, 2010, p. 13).

Así pues, la fuerza del conocimiento consiste en generar encajes, facilitar los encuentros y en entender el conocimiento como algo distribuido y en continuo cambio. La inteligencia es una cosa que se ejerce; no una cosa que se posee.

He podido experimentar a lo largo de mi experiencia vital el hecho de compartir ideas que luego fueron grandes proyectos y que hoy caminan libremente guiados por otras personas. Ni el olvido ni la falta de reconocimiento me han llevado a maldecir el momento en el cual le regalé a alguien esa idea. Hice lo que tenía que hacer y lo volvería hacer. Esas ideas y proyectos son lo que ahora mismo soy, señor de mi propia creatividad.

#### **PRINCIPIO 4.1 NO DEJES DE COMPARTIR. LOS DESCUBRIMIENTOS COMPARTIDOS NOS HACE MEJORES**

Inspiremos a nuestros estudiantes a descubrir, como proponía Jerome Bruner (1966) a través de su modelo de aprendizaje, en el cual el contenido no se presentaba por parte del profesor en su forma final para que el estudiante lo fuese descubriendo por su cuenta. En este modelo, el psicólogo partía de la base de que los individuos reciben, procesan, organizan y recuperan la información que reciben desde su entorno. El autor señalaba que se puede aprender de forma enactiva (haciendo cosas, manipulando objetos, imitando y actuando), icónica (a través de la percepción del ambiente, objetos, imágenes, vídeos...) o simbólica (comprendiendo y representando conceptos abstractos). Bruner también promulgaba que el docente debía ser un guía capaz de ofrecer a los estudiantes un material no terminado, un andamiaje que estimulase el aprendizaje mediante la observación, la exploración, la comparación, el análisis..., todo ello motivado por la curiosidad. Más de medio siglo después, sus libros continúan siendo un referente para cualquier educador.

En mi experiencia docente, que ya va siendo larga, me he dado cuenta de que día a día debo continuar cultivando la curiosidad de mis estudiantes, porque es la antesala de la motivación intrínseca y esta es el mejor equipaje en el



viaje hacia el descubrimiento y, por tanto, hacia el aprendizaje. No hay mejor aprendizaje que el que ha sido descubierto por uno mismo.

Desde otro lugar y otro pensamiento, me viene a la cabeza un libro del que fuera líder espiritual de origen indio Osho, quien señalaba en uno de sus relatos «solo posees aquello que has dado; nunca poseerás lo que acaparas, te conviertes en dueño de algo que compartes. ¡Que compartes incondicionalmente!» (2003, p. 309). Es decir, que todo lo que descubrimos y aprendemos puede continuar el viaje.

Animemos también a nuestros estudiantes a que compartan todo aquello que aprendan, todo cuanto descubran; ahí está la grandeza del verdadero conocimiento.

## **PRINCIPIO 5. CREAR NO ES UNA COMPETICIÓN; ES UN RETO PARA LA IMAGINACIÓN HUMANA**

A medida que vamos creciendo solemos abandonar la imaginación, relegándola a un plano secundario, quizá porque creemos que la adultez implica pensar en cosas más serias. «La imaginación es para los niños...» escuchamos decir, en ocasiones, a personas a quienes este tipo de frases, desde un auto convencimiento de madurez y responsabilidad, no les permite concederse la licencia de dejar emerger el niño o la niña escondido en su interior. Sin embargo, cuando nos consentimos abrir ese baúl que conecta con nuestra imaginación, todo se transforma. Cambia la percepción del entorno, la forma en que miramos a los demás, el modo en que nos escuchamos a nosotros mismos. Imaginar es proyectar la realidad ampliando sus posibilidades, es también construir en la mente nuevas historias que vivir. Cuando hacemos un ejercicio de imaginación nos comunicamos con lo ideado, lo soñado, lo deseado... de una forma placentera. Imaginar es algo que los niños hacen de manera natural y forma parte de un juego de cien lenguajes, como señalase el gran pedagogo Malaguzzi (1996). Y en esa forma de gimnasia cerebral de los pequeños, surge la creación y se establecen nuevas conexiones y relaciones donde antes no existían. ¿Por qué, entonces, no aprendemos de los niños? No hay creación sin imaginación, aquí está la clave para abordar prácticas de aula que desarrollen la creatividad. Una creatividad entendida como experiencia colaborativa y, evidentemente, no competitiva. Cuántas veces se premia el ser mejor, el ganar en esta sociedad agresiva y caótica donde solo se busca la excelencia. ¿Qué excelencia? ¿Qué talentos? Si la mayoría de las veces estamos rodeados de mediocridad y gente anodina en un sistema dominado por la tecnocracia. ¿Dónde está aquí la creatividad?

El reto está en entender la creatividad desde la doble perspectiva individual y social abordada por Runco y Beghetto (2019). Los autores distinguen entre quienes conceptualizan la creatividad desde una interpretación individual que tratan lo social de manera superficial, si es que lo hacen, y aquellos que se centran en juicios sociales, corriendo el riesgo de minimizar o borrar el papel del individuo. Runco y Beghetto proponen un marco integrador que trata de conciliar la división entre lo personal y lo social e introducen el modelo de Creatividad Primaria y Secundaria, que ilustra cómo el único proceso de creatividad puede explicar los juicios personales y sociales de la creatividad.

### **PRINCIPIO 5.1 CREAR NO ES UNA COMPETICIÓN; ES UN RETO PARA LA IMAGINACIÓN HUMANA**

El reto en la creación no reside en superar al otro. A mi entender, reside en superarse a uno mismo. Pensar en superar al otro es un error que nos consume. Además, no tiene sentido. En primer lugar, debemos hacer un ejercicio de reflexión para conocer nuestros propios límites. Hay que profundizar sobre estas fronteras para poder crecer, pero será en el acercamiento con el otro, en el compartir, donde estas fronteras o límites se expanden para alcanzar nuevos territorios.

Crear supone un reto a la imaginación que demanda un gran esfuerzo cognitivo. La construcción de una creación implica complejos procesos y conexiones que deben ser entrenados con el tiempo. La creación no es un acto individual ligado a la genialidad de algunos pocos o pocas. Es un acto que nos define como humanos y que de la misma manera nos pertenece a cada uno de nosotros. Cuando abordamos una creación atrapamos esa realidad y la transformamos con una multiplicidad de discursos o heteroglosia. Compartir los actos de creación fortalece y amplía los relatos con múltiples visiones del mundo. Es uno de los mejores antidotos contra la visión única o estandarización, la xenofobia, pues pone el valor y el acento en las diferencias.

Al abordar un trabajo en el aula, siempre me sorprende cómo partiendo desde el mismo punto de inicio cada grupo avanza y termina construyendo relatos completamente diferentes. El trabajo de creación colectivo y colaborativo pone en juego sus propios imaginarios que son las guías para la construcción de nuevos y enriquecedores imaginarios que son resultado de las múltiples negociaciones e interacciones entre el grupo. Poder atrapar y explicar estos procesos creativos es vital para comprendernos y aprender. La aportación de cada grupo da significado a una sombrosa conexión de saberes y conocimientos que condensan formas de aprendizaje muy potentes, el error; lo inesperado, lo casual, las vivencias personales se convierten en oportunidad para crear y compartir.

El arte en este sentido y como sugería Marcuse «abre una dimensión inaccesible al resto de experiencias, una dimensión en la que los seres humanos, la naturaleza y las cosas ya no están sometidas a la ley del principio de realidad establecida». Cuando se libera a las personas para que puedan poner atención y concentrar sus energías en el arte, los lenguajes y las imágenes de las obras artísticas hacen «perceptible, visible y audible lo que ya (o todavía) no se percibe, dice u oye en la vida cotidiana» (1978, p. 72).

#### **PRINCIPIO 6. INSPÍRATE EN LOS ESPACIOS POROSOS ENTRE LAS ARTES Y EXPÁNDELO A CUALQUIER CONOCIMIENTO**

Hay un espacio liminal, fronterizo, donde las estructuras rígidas de las asignaturas se difuminan. Trabajar en los espacios acotados de las especialidades o asignaturas aportan pocos elementos para la innovación. El mestizaje siempre es una garantía para alcanzar nuevos territorios y adentrarse en lo desconocido. Según Camnitzer (2017), la enseñanza se basa en la transmisión de información y el entrenamiento. La educación correcta, en cambio, estimula el autodidactismo. Este consiste en identificar los misterios de lo desconocido, desmitificarlos y superarlos para entonces enfrentar los nuevos misterios (p. 22).

Mientras habitamos nuestras zonas de confort nos invade la sensación de dominio y seguridad, pero es esa misma comodidad la que se convierte con el tiempo en pura rutina e incomodidad. Hemos sido educados sobre una falsa idea de seguridad total, y realmente no hay nada que no pueda cambiar. De hecho, todo está cambiando de forma continua. Por tanto, debemos desarrollar ciertas habilidades para afrontar con más garantías las complejidades de estos nuevos tiempos.

Con el tiempo, las estructuras de la especialización nos llevaron al diseño de unas asignaturas confinadas en marcos rígidos y poco porosos. Parecía que cualquier intento de mezcla entre áreas del conocimiento debilitaba estos marcos. Nada más lejos de la realidad. La generación de espacios de conexión entre una áreas y otras se ha rebelado con un potencial espacio para la creatividad y el aprendizaje profundo.

Ejercer el control sobre todos los acontecimientos que suceden en el aula solo pone de manifiesto formas de control y poder sobre quienes no tienen más opción que obedecer y en caso de desafiar el orden se arriesgan a que se impongan duras medidas disciplinarias. El poder sobre quien no tiene mecanismos de defensa solo muestra la debilidad de quien lo ejerce. Los espacios donde se ponen en juego realidades diversas y se difuminan los

marcos disciplinarios, tienen mayores garantías de atravesar la dura capa de lo rutinario y trascender e inocularse en nuestras formas de hacer. De esta manera, facilitando este tipo de prácticas, se garantiza una transformación mucho más original y profunda en la sociedad.

### **PRINCIPIO 6.1 INSPÍRATE EN LOS ESPACIOS POROSOS ENTRE LAS ARTES Y EXPÁNDELO A CUALQUIER CONOCIMIENTO**

Fuimos educados en un sistema en el que las materias están parceladas. Tenemos un gran entrenamiento forjado durante años que ha permitido estructurar nuestra mente en compartimentos estancos y cuando pensamos en los conocimientos adquiridos lo hacemos tal y como nos lo enseñaron, por asignaturas separadas: lo que aprendí en clase de Matemáticas, de Lengua, de Ciencias, de Música...

Es hora de desaprender este modelo para poder implantar otro bien distinto: el que permite establecer puentes entre las disciplinas, el que ve conexiones entre un conocimiento y otro. Es como si tuviésemos que reiniciarnos para poder aprender de otro modo. El arte puede ayudar en este nuevo modo de aprender.

En primer lugar, el arte es una forma de actividad humana y un medio de expresión. Todo cuanto crea el hombre es el resultado de una percepción construida a partir de la mirada del entorno tamizada por la sensibilidad del artista. El arte también es testigo de cómo las sociedades se van transformando; es una forma de comunicación y, más allá de una u otra estética, es una necesidad para muchos de nosotros, pero, además, disciplinas artísticas como la Música, la Literatura, la Pintura, la Escultura, el Cine o la Danza, entre otras, comparten espacios porosos, permeables. A modo de túneles, se conforman como territorios invisibles a recorrer. Y durante esta deriva aparecen mágicamente conductos capaces de trasladarte de un lugar a otro con el fin de deleitar nuestros sentidos, recrear las emociones y estimular nuestra cognición. Alimentados con estos exquisitos manjares, somos capaces de expandirnos hacia nuevas tierras, encontrando otros caminos en búsqueda de más conocimiento.

¿No sirven, acaso, las artes como inspiración vital? ¿No son un regalo que nos ha sido otorgado? Las artes están aquí, con nosotros, desde hace siglos y siglos. Para poder vivir la experiencia artística desde una visión holística tan solo hay que dar un paso y atreverse a abrir la puerta que conduce a la porosidad. En la porosidad están los huecos y en ellos podemos encontrar todo lo demás. Quizás allí está el secreto y descubramos el Aleph, como ya hiciera Borges.

## PRINCIPIO 7. SI LAS ARTES TE HACEN PENSAR, VAMOS POR BUEN CAMINO

Arrastramos desde hace mucho tiempo la pesada losa de lo blando, lo inútil, lo lúdico y pienso que aún siendo así, cosa que no acepto, las artes tendrían un potencial que permanece todavía hoy oculto. Y es que lo lúdico es el motor que activa el juego de la imaginación, lo blando es lo contrario de duro, y entiendo que hay demasiadas durezas y asperezas en las relaciones humanas, y lo inútil es lo no medible, por eso no podemos responder de forma cuantitativa cuando nos preguntan ¿y esto para qué sirve? Respuesta que no podemos alcanzar de forma cuantitativa.

La defensa de las artes y el desarrollo de todo su potencial dentro de nuestro sistema educativo parece no encontrar todos los apoyos necesarios. Una especie de miopía envuelve los despachos ministeriales donde se priorizan las verdaderas áreas, las que nos pueden llevar a mejorar nuestras economías o en cualquier caso las que favorecen aspectos medibles y más sencilla de justificar. Cada vez que alguien justifica la existencia de las artes en el currículo escolar utilizándonos como facilitadores para la adquisición de conocimiento en otras áreas curriculares siento una especie de latigazo. Parece que no entienden que esta excusa nos relega a un plano totalmente secundario y auxiliar. Si defendemos que nuestra presencia en las escuelas es que las artes son importantes, porque justamente nos hace mejores en matemáticas o en lengua, queda claro cuáles son las importantes y deben permanecer y cuáles las secundarias y prescindibles. En esta misma línea, Eisner (2002) afirma que el problema esencial es que, al aducir esas razones para justificar la educación artística, las artes quedan en una posición vulnerable frente a cualquier otro campo o práctica educativa que alegue poder lograr los mismos efectos mejor y con más rapidez (pp. 139-140).

Pensar lo imposible, pensar de otro modo. Buscar las sombras, lo no repetido, lo no articulado de una forma «racionalizada». Hacer derivas en la propia domesticación son algunas de las finalidades del diálogo analítico. Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica (Ellsworth, 1996).

Las artes se despliegan en este tipo de territorios y son igual de cognitivas que el resto de áreas del conocimiento y, además, potencian la voluntad de imaginar posibilidades que no existen, pero podrían existir; el deseo de explorar la ambigüedad, de estar dispuesto a evitar una conclusión prematura en la búsqueda de resoluciones, y la capacidad de reconocer y aceptar las múltiples perspectivas y resoluciones que celebra el trabajo en las artes (Eisner, 2002, p. 145).

### PRINCIPIO 7.1 SI LAS ARTES TE HACEN PENSAR, VAMOS POR BUEN CAMINO

- a) ¿Piensas porque creas?,
  - b) ¿creas porque piensas?,
    - c) ¿crees todo aquello que piensas?,
      - d) ¿piensas en todo aquello en lo que crees?

Siempre me han gustado los juegos de palabras, porque tienen la característica de remover mi percepción. Son capaces de situarme en un lugar y en el opuesto al mismo tiempo y me hacen dudar, reflexionar desde su cualidad revoltosa.

Estas preguntas lanzadas al vuelo y que trastean con las palabras crear, pensar y creer disparan en mi cabeza una lluvia de ideas (pensar) en las que me reafirmo (creer) a la hora de iniciar un proceso creativo (crear).

El juego continúa en todo este devenir mental y ante cada una de las preguntas de partida decido intentar explicar las razones del porqué de mis afirmaciones:

- a) Pienso porque creo: yo construyo conocimiento a partir de ideas elaboradas en los caminos y derivas creativas (manipulación, exploración, experimentación, construcción...).
- b) Creo porque pienso: esas ideas que pienso continúan generándose, inspirando a mis manos activas, en el trabajo desde mi plano físico, donde involucro todo mi cuerpo.
- c) Creo todo aquello en lo que pienso: en primera instancia así es, lo creo porque si no tuviese convicción ni confianza en mis opiniones no podría nunca tener determinación en mis supuestos, aun siendo consciente de su presunción.
- d) Pienso en todo lo que creo: lo considero necesario, pues esa presunción o aceptación de mis creencias, sin tener certeza absoluta, sin embargo, es lo que me lleva a seguir indagando...

A estas alturas del juego tengo la sensación de que tengo la cabeza hecha un lío.

¿En qué camino estoy? Continúo viaje...

### PRINCIPIO 8. APRENDE CON Y DE LOS DEMÁS, PERO NO OLVIDES SER TÚ MISMO

La idea de la creatividad como un don especial e individual ha dejado de ser el tema. Nuevos estudios revelan que la creatividad se conforma de una cantidad

de eventos que se encuentran distribuidos entre muchas personas. Seguramente sería más correcto hablar de creatividades.

He visto a muchos docentes que aplican una idea que le fue regalada en un curso o taller y que la aplica constantemente hasta el punto de agotarla o quemarla. Hace tiempo asistí a un curso magistral con uno de esos grandes pedagogos, muy maleducado, por cierto, y me quedé fascinado con su maestría y control de los tiempos. El último paso de la danza siempre coincidía con las 14.00. Hora de terminar el curso. ¡¡¡Qué control, dios mío!!! Aunque prohibió fotocopiar sus materiales a los dos días todo el mundo ya los tenía. Recuerdo regresar al aula e intentar aplicarlo tal cual, pero durante una semana fue imposible. De repente, pensé que, aunque el material en esencia tenía elementos interesantes, había dejado de pensar en mis alumnos y de ser yo mismo. Entendí que no puedo aplicar un material ajeno sin llevármelo a mi terreno tras observar a mis alumnos. Este tipo de acción estandarizada sería un poco el efecto que producen los libros de texto. Intentar aplicarlos es olvidar la diversidad y la idiosincrasia de cada aula. Con sus tiempos, con sus maneras. La disciplina no se impone. Se consensúa. El mayor aprendizaje para un docente esta justamente frente a ellos, cada día, durante muchas horas, y es su propio alumnado.

### **PRINCIPIO 8.1 APRENDE CON Y DE LOS DEMÁS, PERO NO OLVIDES SER TÚ MISMO**

Cuando me encuentro por la vida con una persona de fuerte personalidad y con criterio propio, enseguida me doy cuenta de que es alguien que destaca por su autenticidad; sobre todo, en esta sociedad en la que vivimos, tendente a la estandarización y que invita al individuo a formar parte de lleno en un sistema globalizado: misma moda, mismo estilo, misma forma de vida, mismos comportamientos... Parece una contradicción el hecho de que sea en este mismo escenario, sin embargo, en el que la sociedad también demande personas capaces de marcar la diferencia, con un alto nivel competencias y habilidades sociales para la adaptación y resolución de problemas, para la transformación ante los constantes cambios, que demuestren ser creativas e innovadoras, con liderazgo e inteligencia emocional.

Supone, por tanto, un reto para cualquier educador poder forjar en cada estudiante ese delicado equilibrio entre conservar y reafirmar su personalidad sin dejar de pertenecer y de participar en la sociedad contemporánea. Ser uno mismo implica valentía, significa ir a veces a contracorriente y tener que defender las posturas propias en más de una ocasión difícil o incómoda con argumentos convincentes. Por eso, es fundamental que en las tareas de enseñanza y apren-

dizaje se diseñen prácticas que fomenten los debates dialógicos, las presentaciones orales, las metodologías colaborativas, las actividades enfocadas a la resolución de problemas, la investigación a partir de un tema y otras estrategias dirigidas al logro de aprendizajes individuales, organizacionales y grupales.

En la labor de todo arteducador esto tiene todo el sentido y, por tanto, se proponen experiencias creativas que permiten al alumnado indagar desde la introspección a la proyección, explorar posibilidades nuevas, pensar artísticamente, expresar desde las identidades, emocionarse. Esta forma de acción, además, puede ser compartida con otros, aprendiendo «con» y «de» los demás, en un ejercicio de colaboración y enriquecimiento común.

### PRINCIPIO 9. SI NO TE SALE A LA PRIMERA, NO DEJES DE INTENTARLO

En algún punto se nos escapó ese estar reflexivo. Parece que nos imponemos cada vez tener respuestas más rápidas e impera la necesidad de controlar todo el proceso para abocarnos a un final pensado desde el principio. El pensamiento *Amazon*, caracterizado por «lo quiero para ayer» se cuela por cada rendija de las aulas. Nos cuesta soportar los tiempos lentos, el fluir creativamente, el disfrutar de cada momento del viaje. Lo que interesa es llegar pronto y hacer la foto o en nuestro caso aprobar la asignatura o terminar la carrera. ¿Dónde quedó el placer por aprender? ¿Combatimos algunos contra algo ya imposible?

La escuela deberá empezar a generar espacios de reflexión sobre las experiencias que allí suceden como única arma contra la velocidad y la simple acumulación de datos. Nos toca repensar en el cómo se aprende y no tanto en el qué se aprende. Así pues, tras fallar el primer intento, interesa no llegar a la desesperación. La ralentización de los procesos creativos y sus flujos de trabajo son perfectos para entender este cambio que deberá transformar la educación desde sus bases.

Como sugiere Cassano (2004), hay que ser lentos, disfrutar de las paradas para volver la vista atrás y mirar el camino recorrido, para sentir el cansancio que conquista como una melancolía nuestros miembros, para sentir envidia de la dulce anarquía de quien inventa, paso a paso, el camino a seguir.

En el verdadero camino creativo hay algo más que el premio fácil. El tiempo creativo se nutre de la paciencia, de la observación, de lo meticuloso, de lo artesanal. Necesita tiempo, y con él, he ido dejando espacio para que respiren estos procesos con mis alumnos, he visto esa mirada en muchos alumnos, no en todos, del placer que supone el descubrimiento. He aprendido a escuchar el sonido de sus voces pactando en cómo transformar o vestir una idea. Es una forma de alboroto diferente. Lo entiendo muy bien porque yo mismo siento el



mismo placer cuando la lentitud me permite ver más cosas, ir más rápido; cuando consigo conectar ideas, resolver problemas junto a ellos o en mis propios proyectos. En estos momentos, les aseguro, que uno no está pensando en premios, en notas o en un final. Uno o una, simplemente fluye y disfruta del viaje.

### **PRINCIPIO 9.1 SI NO TE SALE A LA PRIMERA, NO DEJES DE INTENTARLO**

Empeño, voluntad y tesón. Qué fácil es decirlo y qué difícil llevarlo a la práctica. La desesperación, el tedio, la desilusión o el hartazgo pueden ser ingredientes que tiren por tierra un bonito proyecto. Los consejos son gratuitos y no siempre las recomendaciones que nos llegan de la mano de otras personas son tomadas en consideración, porque la experiencia propia es la mejor de las escuelas y la más sabia de todas las maestras. Son estos algunos motivos que llevan a decidir si continuar o no en la tarea. ¿Cuáles son los pros y los contras? ¿Por qué alguien va a querer seguir en el empeño si no se han cumplido sus expectativas iniciales? ¿Qué pesa más en la balanza? ¿Cuáles son las razones fundadas que forjan las dudas? Estas y otras preguntas son cuestionadas y no siempre encontramos la respuesta.

Bajo mi perspectiva, si a una persona algo no le sale a la primera, ni a la segunda, ni a la tercera, pero ese algo le apasiona, le diría que no cese en su intento. Es en los procesos creadores donde surgen las múltiples soluciones ante uno o varios problemas ocurridos, cuando se materializan las ideas, y es ahí donde se da respuesta al objetivo o reto planteado.

La respuesta, entonces, está clara: hay que seguir intentándolo.

Intentar es ser resiliente, es esforzarse aun cuando no se tengan certezas. El intento conlleva el estar presente, la reflexión constante, las dudas también. Las preguntas son compañeras infatigables de una actitud de resistencia. Y si después de haberlo intentado todo, las expectativas no se cumplieron, seguro que durante el intento, otros hallazgos habrán ocurrido.

### **PRINCIPIO 10. INVENTA NUEVAS REGLAS. SI NO FUNCIONAN, RÓMPELAS. SI FUNCIONAN, REGÁLALAS**

¿Cómo se sabe si algo funciona o no? La respuesta es sencilla: probando. En los procesos de creación se ponen en marcha mecanismos de todo tipo: pensamiento, ideación, prototipado, ensayo y error, improvisación, caos, desesperación, construcción, toma de decisiones, bloqueos, riesgos, fluidez... A veces, inventamos algo que funciona; otras veces, no funciona en absoluto y lo

desechamos, y otras, puede ocurrir que algo que hemos creado acabe siendo útil para otra cosa. Muchos de los productos o inventos del mercado que hoy tienen unos usos fueron diseñados y creados para otros bien distintos como la *Coca-Cola* (que fue una medicina inicialmente), el *Listerine* (creado como antiséptico quirúrgico) o los *clínex* (usados en máscaras anti-gas en la primera guerra mundial como sustituyo del algodón), por citar algunos. Sea como sea, en todos los procesos creativos hay una intención de búsqueda de algo nuevo, una mente curiosa y exploradora que intenta innovar. Y en ocasiones, hay que inventar nuevas reglas.

Siempre me ha llamado la atención el juego «pilla pilla», que consiste en que un niño «se la quedaba» y el resto echaba a correr escapando de este. Cuando el que perseguía tocaba a otro, el atrapado pasaba directamente a ser el atrapador. En el juego hay una regla que consiste en que cuando uno de los niños o niñas iba a ser pillado, en ese mismo instante, tenía el recurso de gritar la palabra «casa»; así, podía subirse a un banco o a una farola y evitaba ser atrapado. La cuestión es que hace pocos días vi a un grupo de niños jugar al «pilla pilla» y aquí viene mi fascinación. Observé cómo un niño que iba a ser pillado gritó «casa» y, como no tenía nada cerca adonde poder subirse, decidió quedarse parado, inmóvil, como si fuese una estatua. En ese preciso momento, nuestro pequeño amigo había incorporado una nueva regla al juego, regla que el otro niño, el que asumía el rol de atrapador, aceptó sin saber muy bien la razón. Podía no haber funcionado la estrategia, pero en aquel caso sí funcionó.

Las reglas en los juegos van evolucionando al igual que las reglas que un docente decide proponer en su aula con los estudiantes, porque la acción docente es una forma de creación donde cada día ocurre una nueva aventura. Si una regla funciona ha de mantenerse, pero también hay que abrir la puerta de las nuevas reglas posibles, aquellas consensuadas entre todos los protagonistas de la acción educativa. ¿Qué reglas son capaces de inventar nuestros estudiantes? ¿Iniciamos la aventura de crear juntos?

Inventemos... y si funciona, regalémoslo.

**PRINCIPIO 10.1 INVENTA NUEVAS REGLAS. SI NO FUNCIONAN, RÓMPELAS.  
 SI FUNCIONAN, REGÁLALAS**

El reto está en desafiar, bordear, forzar, saltar y, si no queda otra, inventar nuevas reglas. Los retos a los que la humanidad se enfrenta demandan una flexibilidad inusual para poder resolverlos con éxito. La creatividad conlleva este tipo de pensamiento rupturista y por ello no se suele comprender a quien abandera propuestas que no encajan en su tiempo. La creatividad es la mezcla de pensa-

miento futurista y catalizador que permite aportar soluciones brillantes a grandes problemas o en otros casos simplemente soluciones felices a cuestiones más cotidianas. En el campo de la educación musical llegó el momento de ruptura.

Hay que recoger las piezas y volver a montar un puzle que nos ayude a recuperar el verdadero potencial de las artes. No tiene ya sentido la pura instrucción o la insistencia en generar actores pasivos ante la inmensidad de las artes.

Como afirma Corradini (2011), todo acto de creación implica un acto de destrucción. Los artistas han tenido que destruir antes de crear y mientras creaban han seguido destruyendo. Destruyen los colores, el uno con el otro, amalgamados, para llegar al color que nace de su fusión; destruyen una tela, una superficie blanca: una vez completado el cuadro, la tela no volverá a ser nunca blanca, no tendrá el mismo aspecto que tenía antes del trabajo. Por lo tanto, habrá sido destruida, aniquilada (p. 21).

Y es que crear implica aprender a tomar decisiones, navegar en un mar bravo repleto de incertidumbres y construir paso a paso un resultado. Para ello, las reglas han de adaptarse a los materiales, a la fuerza creadora que nos empuja y desafía hacia el final. Y, de repente, volverá a comenzar.

## **PRINCIPIO 11. LO QUE CREES, MUÉSTRALO CON PASIÓN**

Mostrar lo artístico, resultado de una propuesta meditada, trabajada y sentida, implica asumir el acto de valentía y debe ser mostrado con pasión. Nada que no se muestre con pasión merece ser considerado arte.

El acto de compartir, además de representar un acto de generosidad, nos sitúa frente al otro. En este situar el arte nos permite asumir otros roles, nos desnuda y despliega nuevas conexiones donde, en una especie de invitación, se hace al espectador que participe de nuestra creación.

La pasión significa creer en lo que se ha hecho, reconocer el esfuerzo y aceptar que lo que se entrega es a lo máximo que se ha podido llegar en este momento. Al compartir aquello que nos apasiona, expandimos hasta el infinito las posibilidades ya que sembramos en otros la curiosidad, nuevos pensamientos, conexiones inesperadas. De una manera u otra, estos nuevos pensamientos nos serán devueltos a través de las miradas, los gestos, las críticas e incluso los comentarios. Hay en esto esa retroalimentación que necesitamos para seguir creciendo y es que, sin ninguna duda, convierte el compartir en una oportunidad para seguir aprendiendo y creciendo.

Así pues, he aprendido con el tiempo a ser sumamente respetuoso con lo que me muestran con pasión y a discernir aquello que no compromete, que se entrega para cumplir con el expediente.

Justo con aquel fruto de la pasión, con lo verdadero o auténtico, me he reencontrado con mis pasiones. He aprendido a observar con mayor rigor; a prestar atención a los gestos, movimientos, miradas, complicidades..., a entender y comprender la tensión de quien muestra alguna cosa en el escenario o en el aula, pero también he visto el miedo al rechazo, las barreras, los prejuicios, la falta de sensibilidad.

Por eso creo firmemente que nuestra misión como docentes es descubrir la pasión en nuestro alumnado y buscar las maneras de alimentarla, ayudar a superar barreras, a mostrarse tal y como son, a vivir, disfrutar y aprender de las experiencias artísticas, a ser libres y constructores de su propio conocimiento. De esa manera, estoy seguro de que la pasión se convertirá en un potente motor con capacidad de transformar y de convertir el aula y el mundo en un lugar mucho mejor.

### PRINCIPIO 11.1 LO QUE CREES, MUÉSTRALO CON PASIÓN

No se me ocurre mejor forma de terminar este número 11 del decálogo que refiriéndome a las 5 claves que propuso Ken Robinson para desarrollar la creatividad. Este educador posiciona en el primer lugar de su listado: «encontrar la pasión».

Es crucial descubrir cuanto antes lo que verdaderamente nos apasiona, lo que el autor denomina «el elemento». Somos docentes por vocación y elección propia, y nos apasiona la tarea de educar (o es lo deseable). En este ejercicio diario en las aulas, cada uno de nosotros tenemos la obligación profesional y moral de ser facilitadores de la creatividad para con nuestros estudiantes y compartir esta forma de entender la educación. Transmitir las emociones que se generan en los procesos de creación y compartirlas de forma multidireccional supone una forma de trabajo colaborativo donde todos salimos beneficiados. La pasión es un virus contagioso que provoca emociones positivas y que necesitamos, según María Jiménez (CEO en Inboldlab). En un interesante diálogo celebrado en The Valley en 2019, varios CEOs abordaban el tema de la creatividad disruptiva. Juan Pastor (Repensadores), por su parte, señalaba que «El elemento que mueve la creatividad es la emoción. Desde la razón es complicada de gestionar».

La pasión conduce a la motivación y esta a la acción. Lo que hagamos con pasión, además, compartámoslo. La generosidad es una virtud y un valor en la condición humana que consiste en dar altruistamente y que produce un efecto bumerán enriquecido: cuanto más se da, más aún se recibe. Los docentes generosos son los buenos docentes.

Veo que se me acaba el espacio de la página destinado a escribir este texto. No es más que un límite. Soy consciente de que los límites están por todas partes y, aún sabiéndolo, tiendo a querer cruzarlos. Quizá, porque ahí, en los bordes de los límites, esas minúsculas áreas, es donde me gusta danzar. En los límites se producen los encuentros con otros danzantes y es el lugar donde saltamos, nos paramos, charlamos, corremos, escuchamos, giramos en una forma de danza que se mueve entre los bordes conocidos y los desconocidos. Allí compartimos la mirada, la palabra, la risa. Es entonces cuando la sangre circula más rápidamente, porque sabemos que de nuevo, otra vez, la función va a empezar.

¡A crear!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, J.L. (1945). El Aleph. Revista El Sur. Recuperado de: [https://www.actors-studio.org/web/images/pdf/jorge\\_luis\\_borges\\_el\\_aleph.pdf](https://www.actors-studio.org/web/images/pdf/jorge_luis_borges_el_aleph.pdf)
- Bruner, J. (1966). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cassano, F. (2004). *Pensamiento meridiano*. Buenos Aires. Losada
- Catmull, E. (2015). *Creatividad S.A Cómo llevar la inspiración hasta el infinito y más allá*. Penguin Random: Barcelona
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea
- Eisner, E, W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones
- Ellsworth, E. (1996). «Situating Response-ability to Student Papers», *Theory into Practice*, 35(2), pp. 138-143.
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la Infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Marcuse, H. (1978). *La dimensión estética*. Barcelona: Beacon Press.
- Osho (2003). *El hombre que amaba las gaviotas y otros relatos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Robinson, K. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Méjico: Grijalbo.
- Runco, M. A., & Beghetto, R. A. (2019). Primary and secondary creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, pp. 7-10.
- Sátiro, A. (2010). «Pedagogía creativa desde la condición humana» en: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 193-194, pp. 9-15. Barcelona: Graó.

Sternberg, R, J. & Lubart, T, I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona. Paidós.

The Valley. Blog de formación. Recuperado de: <https://thevalley.es/blog/pasion-emoion-claves-creatividad/>

## ARTE + ESCUELA. EJERCICIOS DE RESISTENCIA

Sofía de Juan Sánchez  
*Plataforma Indómita*

Las estrategias de *Design Thinking* asociadas a la educación destacan por sus posibilidades para las prácticas situadas. Entendiendo el propio diseño de nuestras experiencias educativas como un proceso creativo y colaborativo en sí mismo, exploramos algunas de sus claves (la definición, la empatía, el cuestionamiento y la interpretación) como herramientas para la propia revisión de la práctica docente y de los retos a los que se enfrenta el docente experimental en el siglo XXI y el desgaste que a veces provocan. Un modo de ahondar en nuevos procesos creativos y metodologías de investigación artística y conceptualización colaborativa desde la vivencia personal de las mismas, que puede abrir posibilidades para el aterrizaje de estas metodologías en nuestro contexto escolar.

**PALABRAS CLAVE:** *Design Thinking*, prácticas artísticas, investigación creativa, retos educativos, metáfora, cuestionamiento.

*Si no podem desfer-nos-en  
Mai no podrem caminar!  
Si estirem tots ella caurà  
I molt de temps no pot durar,  
Segur que tomba, tomba, tomba,  
Ben corcada deu ser ja.*

*L'Estaca* (1968), Lluís Llach

## CÓMO ESCALAR A PULMÓN SIN PERDER EL ALIENTO

La resistencia es una de las capacidades físicas más básicas. Es ella la que nos permite llevar a cabo una actividad o esfuerzo durante el mayor tiempo posible, soportar una fuerza externa durante un tiempo determinado.

El arte como ejercicio de fortaleza. Un posicionamiento sostenido en el tiempo que nos ayude a mantener el vigor. La consciencia. Una actitud hecha de actos sencillos con capacidad de contagio.

Las tensiones generadas en los últimos años en el seno de la educación formal parecen haber dejado a las prácticas artísticas y a sus docentes faltos de oxígeno en las aulas, en un tiempo en que su pertinencia fuera de los contextos más ortodoxos es ya esencial e indiscutible.

Entender al profesorado como engranaje irremplazable entre la escuela y el mundo, como un acompañante y activador de un alumnado que no es sino una micro representación de una sociedad que cambia vertiginosamente, le aboca a una constante evolución y búsqueda de escenarios de aprendizaje, metodologías y enfoques que le ayuden a estar en el mundo y en el aula. Porque, como insinuaba ya Paul Valéry en el siglo pasado, «el problema de nuestro tiempo es que el futuro ya no es el que era»<sup>1</sup>.

El choque de las necesidades que estos nuevos formatos y herramientas requieren con las estructuras vigentes (horarios, contenidos, espacios y materiales pedagógicos, formatos y tareas de supervisión y evaluación) puede parecer una ecuación imposible de resolver sin dejarse las entrañas en el camino.

Un trabajo propio tan solo de un Sísifo que parece más un castigo que un ejercicio creativo.

Es por ello que también el profesorado demanda, cada vez más, procesos, espacios y tiempos que le ayuden a mantener su firmeza, a reflexionar sobre su propia práctica, a entenderse, a encontrarse con otros afines y a bregar con el vértigo, la indefensión y la soledad del ejercicio docente transgresor o experimental en un sistema que aún debe arrancarse con las uñas su crisálida rígida desde dentro, para poder abrazar la incertidumbre que reside en los procesos más libres de creación-educación.

¿Se pueden, pues, generar experiencias creativas de aprendizaje significativo en el aula sin caer exhaustos?

Se puede. Todos los días de todas las semanas de todos los años hay alguien que lo hace. Docentes, interinos, estudiantes en prácticas, equipos directivos, arteducadores.

---

1] Citado en Ortega Blake (2013, p. 1876).





IMÁGENES 1, 2 Y 3. Progresión docente. Capturas del GIF.

AUTORES: Profesorado participante en las Jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio».

Es cierto que el trabajo de la arteducadora no formal, como invitada escudriña en el aula, se muestra exento de muchas de estas estructuras adversas que pesan sobre el docente oficial.

Mas con la certeza que me da haber investigado sobre el tema durante los últimos dos años, entrevistando y compartiendo reflexiones e ideas con decenas de profesores y profesoras brillantes y apasionados de todo el territorio español e implicada en procesos de creación y acompañamiento de proyectos de arte y escuela, albergo una convicción profunda de que la revolución está en los actos pequeños, pero sólidos. Resistentes en el tiempo y en el espacio. Los actos que se convierten en rutinas, en metodologías y en referentes para otros sin necesidad de extenuación, de pompa o de grandes presupuestos.

En los últimos años, el *Design thinking*<sup>2</sup> como base metodológica sobre la que trabajar libremente, ha supuesto para mí una de esas armas de bolsillo para abordar el conflicto de una manera intrépida y colaborativa. Esta suerte de sistematización de ciertos procesos creativos pragmáticos, como una caja de herramientas para la reflexión situada, ha planeado sobre muchos de mis

2] Es un método para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de producto. De ahí su nombre, que en español se traduce de forma literal como «Pensamiento de Diseño». Se empezó a desarrollar de forma teórica en la Universidad de Stanford, en California (EE UU), a partir de los años 70, aunque no fue formulado hasta el 2008 y su primera aplicabilidad la llevó a cabo la consultoría de diseño IDEO, siendo hoy en día su principal precursora.

proyectos y experiencias artístico-educativas permitiéndome recorrer la cueva oscura del conflicto para buscar nuevas rutas de salida.

El *Design Thinking* o Pensamiento de Diseño se remonta al año 2008 cuando Tim Brown, profesor de la escuela de ingeniería de la Universidad de Stanford, publicó un artículo en la prestigiosa *Harvard Business Review* en el que planteó por primera vez este concepto como una disciplina que «usa la sensibilidad y los métodos de los diseñadores para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible y con una estrategia viable».

El *Design Thinker*, por tanto, se sale del ámbito de lo meramente estético para adquirir competencias de carácter más transversal: empatía para entender la manera en que las personas viven el problema a enfrentar y creatividad situada para aportar soluciones mediante la experimentación continua.

No obstante, ¿por qué no comenzar por abordar los conflictos que dificultan nuestra propia práctica?

Dado que existe ya a disposición del lector curioso un buen abanico de publicaciones que presentan esta metodología en detalle y que sugieren amplias posibilidades de aplicación en el aula, este texto va a centrarse solo en esos pequeños aspectos que, como estimulantes, me han ayudado a mejorar mi rendimiento como creadora-educadora en las largas distancias, mis particulares anti-bloqueantes que me permiten situarme en el ejercicio arduo como un agente de cambio, una agitadora consciente de que la escuela y el aula no son lugares neutros, sino espacios sociales donde ocurren intercambios entre personas y se generan relaciones a veces sincrónicas, a veces conflictivas, pero siempre enriquecedoras. Espacios donde los individuos aprenden a leer la realidad a través de las experiencias y herramientas que les ofrecemos.

## EJERCICIO NÚMERO 1. EL DEDO SEÑALADOR

La primera fase del *Design Thinking* es la de empatizar. Es considerada la fase esencial de esta metodología y se ocupa del descubrimiento y entendimiento de las principales necesidades y dificultades del «consumidor» de un producto. Este proceso empático se enfoca en analizarle profundamente, comprendiendo sus verdaderas motivaciones.

¿Y si el ejercicio de empatía arrancara por nosotros mismos?

Sondearse como colectivo docente. Entender cuáles son esas cuestiones que afectan y aparecen recurrentemente en las charlas de pasillo como materias sin resolver, las necesidades íntimas que cada uno echa en falta en su rincón

del aula para poder ejercer su práctica con libertad y coherencia y que con el encuentro y la verbalización de las mismas resultan ser comunes.

¿Dónde están nuestros límites? ¿Qué necesitamos para poder desarrollar un trabajo creativo y reflexivo profundo con el alumnado?

Los retos que el profesorado indómito debe manejar, como en un frenético juego malabar, en cada jornada de su ejercicio docente en el centro educativo, son múltiples y complejos.

Señalarlos, entenderlos y desarrollar nuestra consciencia ante las necesidades, emociones y urgencias que vive el profesorado como colectivo es el comienzo para salir del frenesí de la inercia superviviente o la resignación hacia una dinámica de pensamiento y acción.

A continuación, detallamos algunas de las tensiones entre las prácticas artísticas y estructuras establecidas que se plantearon en la jornada compartida de «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio» con el profesorado, en diálogo con las canciones que sobre estos retos eligieron los docentes participantes para nuestra *playlist* «Arte + Escuela Ejercicios de Resistencia»<sup>3</sup>:

- **Aterrizaje en el currículum y transversalidad.** El carácter impositivo de algunos aspectos conceptuales y competencias a alcanzar plantea un debate interno en el docente entre lo que la ley le impone y lo que él o ella siente que tiene que hacer. La utilización de las prácticas artísticas como un elemento clave para abordar conceptos y materias no artísticas y la legitimación de estas por el propio sistema educativo es uno de los grandes retos que el docente del siglo XXI desea explorar.

Hold on to me  
Don't let me go  
Who cares what they see?  
Who cares what they know?

- **Tiempos.** Tiempos de creación tiempos lectivos. Tiempos de reflexión. Tiempos para el diseño de experiencias, tiempos de trámites burocráticos. El tiempo es un factor fundamental en la ecuación artístico educativa.

Tiempo para entender,  
para jugar, para querer

---

3] Esta lista colaborativa, elaborada por el profesorado de las jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio» está disponible en abierto en: <https://open.spotify.com/user/kltevgpec-1qh09h1ch3ap3wm8/playlist/6HDvSGp7bHssE2FquTSRK7> a través de la app Spotify.

tiempo para aprender,  
 para pensar, para saber<sup>4</sup>

Si nos apoyamos en las conclusiones del cuestionario anual de recogida de datos de principio de curso de la Asociación de Profesores de Dibujo 009 Madrid<sup>5</sup> el tiempo semanal real dedicado a la Educación Artística (Plástica + Música) del profesorado es de una media de 55 minutos. Cualquiera que haya vivido un proceso creativo sabe que requiere de tiempos extensos en los que sumergirse para alcanzar una profundidad satisfactoria, y de mucha, mucha constancia. Acercarse al arte con tiempo y regularmente, permite explorar la lucha, la reflexión, la libertad de probar algo nuevo, de fracasar, de aprender y de hallar.

Restringir esos tiempos y espaciarlos torna muy difícil un trabajo reflexivo y significativo con el alumnado. Tanto más si el tiempo del propio docente para su autorreflexión y para el proceso creativo que constituye en sí mismo el diseño de experiencias de arteducación va siendo ocupado paulatinamente por tareas que regulan secuencialmente todos los aspectos curriculares.

Poder gritar en cada momento  
 Quiero saltar, mover los cimientos  
 Nunca parar, siempre en movimiento  
 Sacar los pies por fuera del tiesto  
 Quiero perder el tiempo<sup>6</sup>

- **La comunidad educativa**, que se extiende mucho más allá del alumnado y el profesorado, y que busca nuevas conexiones, consensos, encuentros y apoyos entre sus miembros para una educación integral.

¿Qué es lo que pasa? ¿Estamos locos o qué?  
 ¿Qué es esta farsa? Dime ¿quién engaña a quién?  
 Solo somos gente nada más [...]

4] Fragmento de la canción «Tiempo» (2001), de Pau Dones Cirera (Jarabe de Palo).

5] Elaborado a partir de 66 respuestas, 35 de centros bilingües y 31 de no bilingües de educación primaria y secundaria, de los cuales 8 tienen bachillerato de Artes. Informe completo disponible en: [www.apd-asociaciondeprofesoresdedibujo.blogspot.com](http://www.apd-asociaciondeprofesoresdedibujo.blogspot.com)

6] Fragmento de la canción «Perder el tiempo» (2005), de Álvaro Benito (Pignoise).

Contad conmigo en lo que yo os pueda ayudar  
se puede hacer  
trabajando juntos se conseguirá<sup>7</sup>

- **Visibilización de las prácticas.** En la sociedad de la imagen donde lo que no se cuenta no existe, encontrar tiempos, medios y apoyos para visibilizar las prácticas que acontecen en el aula, resulta difícil para el docente. Sin embargo, esta visibilización es fundamental para otros docentes, deseosos de encontrar referentes e imaginarios de posibilidad.

I need you you you  
To see me through, babe<sup>8</sup>

## EJERCICIO NÚMERO 2. EL BUSCADOR DE GRIETAS

Sin embargo, ¿quién impone estos límites? ¿Cómo podemos superarlos?

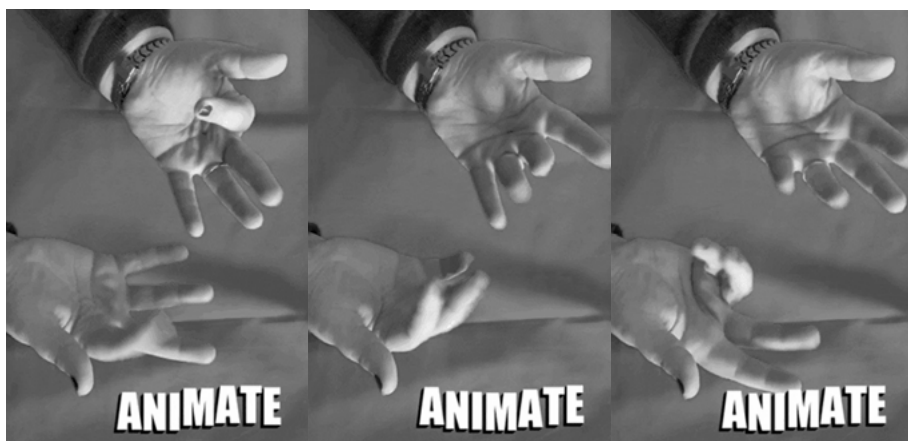
En los últimos años he investigado bastante sobre el concepto de censura y las diversas actitudes que de este fenómeno ha provocado en la historia en las diversas culturas que han sufrido procesos de este tipo. La censura como restricción y detonante creativo. El límite que obliga a la búsqueda de nuevas soluciones.

El especialista en Historia de la cultura de España contemporánea Bessière (2005) señala como ejemplo de esto que en la etapa final del franquismo, tras la ley de prensa de Fraga, se pasó de la censura previa, bajo el estricto control de la iglesia y la dictadura, a una mayor liberalización en cuanto a la libertad de expresión. Sin embargo, esta mayor libertad se tradujo en una enorme autocensura por temor a que lo que se publicaba no fuese del agrado de la fase final de la dictadura. La ley era tan difusa en sus prohibiciones que, lejos de mejorar en el campo de la libertad de expresión, se tradujo en un mayor autocontrol. Este evidente recorte de la libertad hasta el extremo de lo posible impone la represión de las propias convicciones. Las diferentes formas de autocensura son a veces difíciles de percibir, puesto que la fuerza de la costumbre elimina cualquier otro tipo de referencia exterior.

¿Cuánto de esos límites está en nosotros?

7] Fragmento de la canción «Por que no ser amigos» (2004), de David Summers (Hombres G).

8] Fragmento de la canción «Everybody Needs Somebody to Love», de Jerry Wexler/Solomon V./Sr. Burke/Bert Berns (The Blues Brothers).



IMÁGENES 4, 5 Y 6. Animate. Capturas del GIF.

AUTORES: Profesorado participante de las Jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio».

Dice el artista Monoperro que «Pensamiento crítico no es poner en duda el pensamiento de otros. Es poner en duda el pensamiento propio»<sup>9</sup>.

El binomio visión crítica-creatividad emergente, comprender el límite como un reto estimulante, el conflicto de un desafío a nuestra inteligencia y nuestra imaginación. Buscar la grieta en ese muro aparentemente impenetrable, en el conflicto aparentemente irresoluble para el cambio de paradigma. No dejarnos atezar por el miedo que supone salirnos de las rutinas y caminos marcados, a veces incluso por nosotras mismas, puede llevarnos a muchos lugares inesperados.

La resistencia tiene garra. Es optimista y confía en su capacidad.

### EJERCICIO NÚMERO 3. EL ORGULLOSO IGNORANTE

Para localizar necesidades medulares dentro de los campos detectados debemos partir del bendito no saber.

La resistencia es ignorante, curiosa e intrépida. Adora el misterio.

El cuestionamiento y el arte de hacer buenas preguntas son otra de las bases del *Design thinking* pues nos abren puertas al pensamiento situado.

Tuve una vez, cuando estudiaba arte, un gran maestro que decía que el arte es hacerse preguntas, pero solo valen aquellas cuya respuesta desconoces.

9] Frase del artista de la serie «Cancamusas» (2019) serigrafiada artesanalmente en camisetas.

El sistema educativo se ha basado hasta ahora en lanzar preguntas cuya respuesta sabemos. Respuestas únicas, inequívocas que acerquen al alumnado al saber con mayor o menor curiosidad. Y eso en el arte es trampa.

Para pulsar la verdad más amplia que hay en nosotros o en cualquiera de nuestros alumnos o alumnas debemos partir de la falta de certezas y entender el proceso creativo educativo como un proceso de investigación.

Empezar a hacer y a hacernos preguntas cuya respuesta no conocemos con el solo anhelo de acercarnos algo más a una verdad que, seguramente será plural y compleja, pero auténtica.

Hacer preguntas que nos importen. Adentrarse en el misterio y en la diversidad.



IMÁGENES 7, 8 Y 9. Mirada panorámica. Capturas del GIF.

AUTORES: Profesorado participante de las Jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio».

El *Design Thinking* propone las preguntas HT (*How to* o *Cómo*) como base para su cuestionamiento. Mi mente heterodoxa de arteducadora investigadora que no espera un producto final, sino el aprendizaje que deviene del proceso, prefiere un abanico más amplio. Preguntas lo suficientemente amplias como para permitir posibilidades inesperadas, pero lo suficientemente acotadas para que puedas focalizarte.

Cada una de las preguntas surgidas en nuestra jornada compartida, en nuestro «Espacio No Trivial» define un reto de manera optimista. Cada una es un pequeño berbiquí que amplía la brecha y nos permite vislumbrar las oportunidades que habitan al otro lado del conflicto. Y puedo imaginar cada una de estas preguntas como casilla de salida para un proyecto de investigación a abordar creativamente con nuestra comunidad educativa al completo y una oportunidad para compartir saberes e ideas que nunca antes se hayan puesto sobre la mesa.

¿Quién conforma realmente mi comunidad educativa?

¿Qué papel tiene esa comunidad educativa en el proceso de aprendizaje?

¿Por qué no hay consenso entre los diversos agentes que conformamos la comunidad educativa?

Como docentes, ¿cómo podemos mejorar las relaciones entre la comunidad educativa?

¿Cuándo tenemos presente la opinión del alumnado?

¿Es inocuo que la comunidad educativa funcione en compartimentos estancos?

¿Cómo incentivar al alumno sin interés por el currículum de la asignatura?

¿Cómo adecuar el nivel del currículum al nivel del alumno o alumna?

¿Cómo manejar la duplicidad del currículum para mantener motivado al alumnado?

¿Cómo trabajar con el territorio descentralizado del currículum?

¿Cómo dejar de ser esclavos del tiempo?

¿Cómo reducir el tiempo de los trámites burocráticos?

¿Cómo nos vemos limitados por los tiempos lectivos de nuestras asignaturas?

¿Cómo utilizar y valorar el tiempo empleado en la preparación de las sesiones, entendido como proceso creativo?

¿Cómo podemos fomentar la colaboración entre docentes y su implicación en proyectos?

¿Cómo concienciar a los docentes de la importancia de no concebir las materias como recipientes estancos?

¿Cómo conseguir que exista una transversalidad tanto en horizontal como en vertical dentro del currículum?



- ¿Por qué es importante la transversalidad?
- ¿Cómo motivamos a los docentes de las diferentes áreas a trabajar desde la transversalidad?
- ¿Cómo promover la colaboración entre plástica y música (en Primaria) para integrarlas realmente?
- ¿Por qué no visibilizamos (compartir entre centros, docentes...)?
- ¿Qué visibilizamos?
- ¿Cómo visibilizamos?

#### EJERCICIO NÚMERO 4. LA FUERZA PLURAL

En los procesos creativos colaborativos la diversidad de opiniones, visiones y experiencias son un valor. Entendida como un grupo de investigación, un *scenius*<sup>10</sup>, la comunidad educativa comparte lo que sabe y lo que no sabe para el crecimiento de todos.

La resistencia es experimental y reside en lo múltiple, sin jerarquías.



IMÁGENES 10, 11 Y 12. Juntxs. Capturas del GIF.

AUTORES: Profesorado participante de las Jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio».

10] *Scenius* es un término acuñado por el músico y productor Brian Eno para contrarrestar el mito del «niño solitario», o la idea de que la innovación en el arte y la cultura proviene de unos pocos grandes elegidos. Bajo este modelo, las grandes ideas a menudo surgen de un grupo de personas creativas (artistas, curadores, pensadores, teóricos y otros creadores de tendencias) que forman una «ecología del talento».

La construcción de soluciones significativas para estudiantes, familias, compañeros y compañeras de área o directivos empieza con un profundo entendimiento de lo que somos como individuo y de lo que podemos aportar al conjunto. Querer acercarse a la verdad, descubrir, implica abrirse a nuevas oportunidades e inspirarse para crear nuevas ideas, estar abierto y saber qué podemos aprender de las vivencias, experiencias, ideas y visiones más divergentes. Somos todos cocreadores y corresponsables de este proceso.

El grupo de investigación comparte, escucha, compila, contrasta, analiza, debate y documenta argumentativamente. Buscar el sentido en cada pregunta, definiéndola con el objetivo de descubrir un ámbito de crecimiento concreto que podamos abordar juntos con entusiasmo.

Sed honestos determinando un foco realista de vuestro proyecto y compartid lo que sabéis y lo que pensáis. Poned algo de vosotros. Pedid retroalimentación y discutid todos los supuestos que vayan apareciendo. Cada uno debe entender que estamos creando, pero en lugar de generar un lienzo o una escultura como «resultado final», creamos experiencias de aprendizaje. Dejad que todas esas ideas y saberes de grupo vayan llenando los vacíos para planificar los pasos posteriores y crear algo que vaya más allá de vuestras habilidades directas o que involucre a muchas otras personas.

## **EJERCICIO NÚMERO 5. LA METÁFORA DE SONDEO O LA NAVAJA SUIZA DE LA CREACIÓN**

Otra de las fases fundamentales del *Design Thinking* es la interpretación, tratar de buscar el sentido de todo ese caudal de datos, percepciones y sensaciones vividas, refinándolas para descubrir oportunidades concretas y abordables de mejora.

En mi proceso creativo-educativo he redescubierto la metáfora como el mejor modo de detonar esta interiorización. Un elemento imprescindible.

Hay una relación directa entre los grandes poemas de la historia (textuales, visuales, sonoros...) y la metáfora como creadora de imágenes compactas. En la sociedad postmoderna, endémicamente ligada al lenguaje audiovisual, la metáfora se ha convertido en una manera de explicarnos y entendernos. Uno encuentra la metáfora adecuada, la imagen justa y puede servirle por cuatro páginas de erudito diálogo.

La metáfora como puente.

Mecanismo de complicidad.

La vara del zahorí sondeando nuestra comprensión profunda del fenómeno y del otro.

En efecto, el simbolismo y la metáfora, instaurada en nuestros días como unidad semántica en forma de meme, de GIF o de canción, no necesita de complejos razonamientos para desarrollarse y tener lugar, es un dominio natural para la generación Z y puede convertirse en nuestra mejor herramienta de investigación artística.

En palabras de Ricardo Marín

Los usos poéticos del lenguaje verbal surgen para poder llegar a decir aquello que las palabras por sí mismas no pueden llegar a decir. Los problemas educativos son tan amplios y complejos como para que no nos podamos permitir el lujo de desechar cualquier medio que pueda representar un avance en profundidad (Marín, 2011, p. 271).

Meme proviene de un concepto del biólogo Richard Dawkins, en el libro *El gen egoísta* (1976). En este se exponía la hipótesis memética de la transmisión cultural, siendo el meme la unidad mínima de información que se puede transmitir. Para el autor, los memes conforman la «base mental» de nuestra cultura, como los genes conforman la primera base de nuestra vida. Años más tarde, el propio Dawkins describió a los memes de internet como un secuestro de su idea original, es decir, asumía que el concepto de meme había mutado y evolucionado por sí mismo.

En forma de Gif o de imágenes estáticas, esta suerte de metáfora utiliza una iconografía que apela a una paratextualidad —por ejemplo, un personaje o escena de una película—, que se supone conocida por el destinatario, junto con una frase o idea propia, un *collage* que produce un hecho significativo.

Su capacidad de comparar una situación con otra completamente diferente dibujando un contenido que se pueda relacionar lo convierte en un símil cotidiano y poderoso.

Un ejercicio de comprensión e ingenio, y de conexión con el otro.

Un primer paso para tangibilizar nuestras ideas.

Y lo mejor de todo es que no tiene ninguna importancia a nivel artístico-educativo si en esa metáfora todos los elementos (vídeo, texto, sonido) están generados por nosotros mismos o si la tarea ha consistido en la selección, apropiación o resignificación de las miles de imágenes y sonidos que nos rodean.

Los *ready-mades* fueron los primeros artefactos que nos obligaron a pensar el arte como un hecho que no depende en su totalidad de la presencia física y tangible de un objeto especial, de una pincelada, de un trozo de mármol o de un excelente dibujo. Los

*ready-mades* nos enseñaron que la vivencia estética también es un asunto intelectual que requiere más de nuestra capacidad para asociar ideas que de la perfección que se le adjudica (merecida o inmerecidamente) a los objetos artísticos que se exhiben en galerías y museos (Echeto, 2002).



IMAGEN 13. Perdido. Captura de GIF.

AUTORES: Profesorado participante de las Jornadas «Escuelas Creadoras: Escuelas del Cambio».

En el siglo XXI, los *gifs*, las *playlists*, los memes son procesos creativos al alcance de nuestra mano.

Nos refrescan esta definición permitiéndonos, casi en un acto de sostenibilidad frente al exceso de información existente, crear enlazando, aprovechando, transformando lo existente. Son los nietos del dadaísmo y los hijos de los artistas que ya en los 80 del siglo XX desafiaron las ideas de originalidad, llamando la atención en las relaciones entre el poder, el género, la creatividad y el consumismo.

Ahora, en la era de la globalización, estas acciones son la muestra de lo que Joseph Beuys ya intuía:

Solo a condición de una ampliación radical de las definiciones será posible que el arte y las actividades relacionadas con el arte [proporcionen] evidencia de que el arte es ahora el único poder revolucionario evolutivo. Solo el arte es capaz de dismantelar los

efectos represivos de un sistema social senil que continúa tambaleándose a lo largo de la línea de la muerte: dismantelar para construir «un organismo social como una obra de arte» [...] todo ser humano es un artista que: desde su estado de libertad, la posición de libertad que experimenta, de primera mano, aprende a determinar las otras posiciones de la obra de arte total del futuro orden social (Cercós i Raichs, 2016).

Desde la certeza de que no existe una alta cultura y una baja cultura, sino una cultura de la que todos tenemos derecho a participar no solo como consumidores, sino también como productores activos, la popularización de la metáfora como herramienta *mainstream* y sus posibilidades educativas no han hecho más que facilitar que todos podamos ser guerrilla, ser gestantes de un cambio, convertirnos en la resistencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bessière, B. (2005). «La crisis cultural de la transición y el supuesto modelo francés». En Bruña Cuevas, M., Caballos Bejano, M., Illanes Ortega, I., Ramírez Gómez, C. Y Raventós Barangé, A. (Coord.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 360-372.
- Brown, T. (2008). *Design Thinking*. En Harvard Business Review. Recuperado de: <https://readings.design/PDF/Tim%20Brown,%20Design%20Thinking.pdf>
- Cercós i Raichs, R. (2016). El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance. *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017), pp. 217-237.
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Ciencia.
- Echeto, R. (2002). *Memoria Fugaz del arte conceptual Venezolano*. Recuperado de: <http://www.cayomecenass.com/mecenas1262.htm>
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação, Porto Alegre*, v. 34, n. 3, pp. 271-285.
- Ortega Blake, A. (2013). *El gran libro de las frases célebres*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.



## IMPULSANDO EL PENSAMIENTO CREATIVO EN LAS AULAS: LA IMPROVISACIÓN MUSICAL

Laura Navarro Ramón  
José Luis Aróstegui Plaza  
*Universidad de Granada*

**RESUMEN:** En este capítulo se presenta una investigación sobre desarrollo creativo realizada desde una aproximación sociocultural, concretamente se trata de un taller de improvisación musical en el que participan 17 niños y niñas de entre ocho y once años de edad. Con un diseño de investigación mixto, en este capítulo presentamos los datos cualitativos. Los hallazgos presentados son, por tanto, aquellos relacionados con el contexto de la experiencia creativa: la importancia del docente y la motivación, el apoyo de las familias, las actitudes en el aula, la creación de un entorno proactivo o las sinergias necesarias entre los espacios colectivos y los individuales.

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad, educación musical, pensamiento creativo, desarrollo creativo, enfoque sociocultural.

### INTRODUCCIÓN

La sociedad y la economía del conocimiento defienden la necesidad de formar, respectivamente, a ciudadanos y trabajadores creativos. Desde la primera, porque una sociedad que se base en el conocimiento no puede fundamentarse en normas inamovibles e incuestionadas y, para cambiarlas, se necesita a personas capaces de crear e innovar a partir de ese conocimiento a medida que vaya cambiando. Desde la segunda, una economía basada en el conocimiento

también necesita de la creatividad y la innovación por ser estos los pilares fundamentales para la creación de nuevos saberes y de productos más avanzados. Así, ya sea por cuestiones sociopolíticas o económicas, la creatividad se ha convertido en una cuestión más candente de lo que ya de por sí lo era, a la que el sistema educativo, música incluida, tiene que dar respuesta.

Por eso la investigación de la creatividad es un tema importante en educación que cobra igualmente hoy aún mayor auge, e incluso más en educación musical, pues todavía no ha sido suficientemente estudiado desde este campo (Hallam, 2010), de ahí que el mundo académico continúe afirmando que el problema de la creatividad musical en educación permanece sin resolver (Burnard, 2013). Con todo, lejos queda ya la consideración de la creatividad como una capacidad innata de genialidad que o se tiene o no se tiene, y cada vez son más los autores que contemplan la creatividad como una capacidad humana que la escuela debe contribuir a desarrollar y que hay que investigar.

De igual relevancia para la praxis actual es la aportación que ya comenzó en el siglo pasado, cuando grandes pedagogos y compositores como Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Paynter o Schafer, abrieron las puertas a una educación musical en la que «hacer música» y «vivir la música» fueran la base del aprendizaje y de la verdadera comprensión musical, fundamentando la educación musical en la creatividad, la improvisación y la expresividad que, haciendo una magistral combinación de teoría y arte, realizaron unas propuestas educativas tan innovadoras, que todavía hoy siguen siendo una referencia entre el profesorado interesado en metodologías activas y creativas. Sin embargo, tan justo es reconocer la aportación de las metodologías musicales activas del siglo XX como asumir que esa contribución se hace desde la intuición de músicos con buen hacer pedagógico sin fundamentación investigadora.

En este capítulo vamos a referir una investigación realizada desde una perspectiva sociocultural sobre una experiencia educativa pensada para el desarrollo creativo a partir de la improvisación con chicos y chicas de entre 8 y 11 años de edad. Nuestro propósito es generar conocimiento que contribuya a la comprensión de cómo desarrollan la creatividad a través de la improvisación musical. Para ello haremos en primer lugar una breve presentación de nuestra investigación y de los supuestos de los que partimos. Luego ofreceremos los principales hallazgos para finalmente elevar unas conclusiones que pueden sintetizarse en que la creatividad es una capacidad que puede enseñarse y aprenderse en la que el contexto es clave para posibilitarlo o limitarlo.



## NUESTRA INVESTIGACIÓN

Una definición sintética de creatividad proveniente de diferentes corrientes (Sternberg y Lubart, 1988; Vigotski, 1996) es aquella en la que se crea algo nuevo, práctico, y que depende del contexto social, por lo que puede decirse que una persona creativa es aquella que realiza obras nuevas que son aceptadas en función de su utilidad para un determinado grupo en un momento dado (Aróstegui, 2012). De entre estas diferentes corrientes, la visión que probablemente tenga más interés para la educación musical es la del pensamiento creativo, por poner el énfasis en el proceso de creación, antes que en el producto, al tiempo que sintetiza estudios desde corrientes tanto experimentales como socioculturales.

Desde las primeras corrientes, la neurociencia es la que mayor desarrollo está teniendo en estos últimos tiempos. Peñalba (2017) hace una revisión de la literatura neurocientífica en relación con la educación musical concluyendo, entre otros aspectos, que la educación musical facilita el desarrollo creativo. Otras investigaciones experimentales se han llevado a cabo en los últimos años desde el campo de la psicología educativa y la educación musical, estudiando los efectos de la improvisación musical en el desarrollo del pensamiento creativo en la infancia. Koutspidou y Hargreaves (2009) muestran cómo un grupo experimental de niños y niñas (N=12) de seis años que participan en actividades de improvisación musical han desarrollado su pensamiento creativo, especialmente en los parámetros de flexibilidad, sintaxis y originalidad, Azzara (2008), por su parte, proporciona evidencias de cómo la improvisación ha contribuido a la mejora de la interpretación instrumental de nivel elemental en estudiantes de 10-11 años. Un resultado relevante de la investigación de Beegle (2010) es cómo las instrucciones para improvisar basadas en pautas musicales son las que menos libertad han proporcionado a niños de 10-11 años, cuya creatividad se vio mermada frente a las pautas basadas en asociaciones artísticas. Mencionar, por último, investigaciones pioneras como los estudios longitudinales experimentales de Flohr (1984) o Kratus (1991), que elaboran teorías del desarrollo creativo musical de los niños, destacando este último la importancia de la exploración y las actividades como la improvisación orientadas al proceso más que al producto.

Desde la perspectiva sociocultural también hay contribuciones relevantes las cuales se centran en la importancia del docente, estudiando la influencia de las experiencias personales y profesionales de los profesores de música sobre su percepción de la creatividad (Odena y Welch, 2012) o demostrando cómo algunas actitudes del profesorado pueden inhibir la creatividad, como proponer a los niños/as actividades demasiado cerradas o basadas en la escritura musical

(Wiggins, 1999) y cómo, por el contrario, un estilo de enseñanza donde el profesorado sea creador o el uso de un vocabulario no evaluativo puede impulsar la creatividad (Hickey, 2009).

Desde la psicología también se ha estudiado el contexto como ingrediente esencial en la experiencia creativa, cuyas bases teóricas han sido recientemente recogidas en un manifiesto sociocultural de aproximación al fenómeno (Glaiveanu y otros, 2019), y que contaba con estudios pioneros que ya defendían un enfoque multidisciplinar (Sternberg y Lubart, 1998). De entre los hallazgos de esta corriente destacamos la importancia dada a la motivación intrínseca (Amabile, 1996), al pensamiento metafórico en las artes (Gardner y Winner, 1978) o al entorno como factor que directamente posibilita o inhibe el estado de flujo como estado atencional característico de la experiencia creativa (Csikszentmihalyi y Rich, 1997).

Nuestra investigación<sup>1</sup> se interesa por el estudio del pensamiento creativo desde esta doble perspectiva. Así, la metodología de nuestra investigación es un diseño mixto que incluye por un lado un estudio cualitativo de un taller de improvisación y, por otro lado, el uso de una medida psicométrica, el MCTM-II, *Measures of Creative Thinking in Music* (Webster, 1994), test de creatividad musical y pensamiento divergente, que realizaron los participantes antes y después de la intervención. El taller se celebró en el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela durante el segundo trimestre del curso escolar 2018/2019, realizándose una sesión colectiva a la semana (las sesiones individuales fueron programadas *ad hoc*) que fueron grabadas con cámara de vídeo para su posterior análisis. Los participantes son estudiantes de piano del conservatorio o de escuelas de música de Santiago de Compostela, distribuidos en dos grupos, diez niños/as de 8-9 años y siete niños/as de 10-11 años.

El taller de improvisación tuvo un enfoque dinámico y participativo; la profesora llevó propuestas de improvisación colectivas e individuales al aula, a través de juegos y dinámicas de grupo que después los participantes durante la semana trabajaban en casa o en sesión individual. El piano ha sido el instrumento principal al que en cada sesión se le incorporaban otros instrumentos de pequeña percusión, micrófonos, un teclado digital u otros medios audiovisuales e incluso un saxo o una trompa que tocaban dos participantes. La mayoría de las improvisaciones han sido ideadas por la profesora pensando en que fueran herramientas fáciles de utilizar en el aula, que necesitaran

---

1] Esta investigación es parte de la tesis doctoral de Laura Navarro, actualmente en vías de finalización, realizada bajo la dirección de José Luis Aróstegui y Helena Chacón, dentro del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

pocas instrucciones, y fueran un instrumento ilusionante y adaptable. Todas ellas se han introducido en las sesiones colectivas, trabajando desde la propuesta grupal motivadora, aunque en muchas de ellas la realización ha sido individual. Las temáticas por las que ha discurrido el taller son variadas y diseñadas para estimular su pensamiento creativo y fantasía. Inicialmente se propusieron juegos de calentamiento musical e improvisaciones con las que todo el mundo se pudiera sentir bien, ya sea por la poca exigencia musical, como en *Viaje a China* (improvisación en las teclas negras del piano), o por la novedad de la experiencia y extrañeza de las instrucciones, como en *Punto y Línea* para dos jugadores (en la que la partitura solo tiene líneas y puntos) o *Canción ABA* (en la que hay que inventar las propias pautas para improvisar y que sean contrastantes). Posteriormente hubo dos secciones importantes de la intervención en las que se ha planteado la clase como un viaje, a Egipto y a la India, ambientando el aula, llevando a cabo actividades relacionadas (hablando de los países, disfrazándose...) y realizando varias improvisaciones. Por un lado, propuestas musicales basadas en escalas tradicionales (*Raga Bhopali* escala *Hijaz Kar*) y, por otro, para trabajar la asociación musical, trabajos colectivos partiendo de fenómenos como el Mar Rojo, una tormenta marina, los movimientos de un animal acuático, así como la improvisación sobre una imagen pintada en una tela (batik). El dinamismo de las clases y la sorpresa han sido dos ejes característicos del modelo de acción, y por ello se ha realizado una planificada combinación de actividades y propuestas. En la segunda parte de la intervención desarrollamos improvisaciones basadas en conceptos musicales, como *Minimalismo* o *Bajo Alberti*. En ambas se partió de fórmulas musicales de éxito que están de actualidad para que conecten con la creación musical contemporánea, trabajando improvisaciones sobre fórmulas y texturas. Finalmente, en las dos últimas sesiones, una idea basada en el pensamiento metafórico ha sido introducida a modo de juego, *Tú y yo: acción y emoción*, improvisaciones por parejas tocando emociones y acciones que los demás deben adivinar.

Una de las características de esta investigación es el doble enfoque, desde la perspectiva sociocultural y desde la psicología que, si bien ha complejizado el desarrollo del estudio, lo ha dotado de profundidad y alcance interpretativo. El MCTM-II propone la evaluación del pensamiento creativo musical basándose en cuatro variables: extensión, flexibilidad, originalidad y sintaxis (Webster, 1994) realizando diez breves actividades a modo de juego con un micrófono, un amplificador, una pelota, un teclado y un *temple block*.

Tal como se muestra en la Figura 1 adjunta, los resultados son estadísticamente significativos ( $p < 0,001$ ) y los datos muestran una diferencia muy destacable tras las puntuaciones del MCTM-II pre y post intervención en

todas las variables. Por ello, podemos afirmar que la intervención basada en la improvisación ha logrado en este grupo (N=17) un considerable desarrollo de su pensamiento creativo.

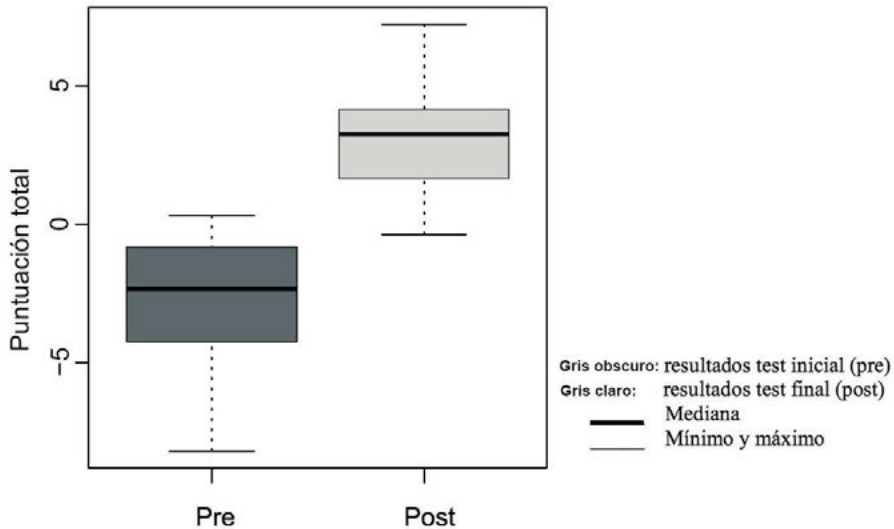


FIGURA 1. Diagrama de cajas: comparativa de puntuaciones de la prueba MCTM-II pre y post intervención. FUENTE: Elaboración propia.

En este estudio, la metodología cualitativa ha sido diseñada incluyendo diferentes aproximaciones, siendo principalmente una investigación-acción donde la investigadora y la profesora son la misma persona, el entorno es naturalista y las acciones humanas son entendidas en su contexto. Esta investigación pretende la comprensión y estudio en profundidad de una experiencia educativa, de los significados que de ella se desprenden proporcionando un conocimiento transferible.

## RESULTADOS

Presentamos a continuación resultados de la parte cualitativa de esta investigación, concretamente los hallazgos relacionados con los factores contextuales que han afectado a la experiencia creativa, analizando qué ha impulsado o inhibido el pensamiento creativo de los/as niños/as.

### Hallazgo 1. La importancia de la motivación personal y del apoyo de las familias.

La mayoría de los/as niños/as no tienen experiencias previas en improvisación musical ni tampoco conocen bien el término, ni en qué puede consistir la experiencia, y a pesar de no practicar demasiado en casa con el instrumento (la falta de hábito de trabajo con el instrumento o la desmotivación hacia la práctica pianística ha sido ilustrada por muchas familias, lamentando la poca ilusión con la que asisten a clase de piano y la carencia de una rutina de estudio que les haga progresar), voluntariamente con sus familias se han involucrado durante un trimestre en un taller de improvisación musical. Por ello, la motivación y la implicación personal de los participantes y sus familias han sido el impulso inicial del desarrollo y comportamiento creativo.

Así, cuando en la entrevista final se le pregunta a Nube si el taller ha sido lo que ella esperaba, responde: «Yo no esperaba nada». Esto parece ser la tónica general, y más que de una falta de expectativas se trataría de un desconocimiento generalizado sobre qué es la improvisación. Quince de los participantes en el taller (N=17) afirman no haber improvisado antes. Así, Gabi señala: «Antes creía que improvisar era hacer solo las cosas que te vienen sobre la marcha».

A medida que va desarrollándose el taller, son ya capaces de describir qué es la improvisación y hablar de sus procesos, lo cual es muy representativo de cómo la intervención ha afectado la comprensión de estos y su capacidad de expresarse sobre ellos. En la quinta sesión colectiva mientras unos van improvisando al piano, los demás escriben en un papel de embalar que está en el suelo: «¿qué es improvisar?» (figura 2):

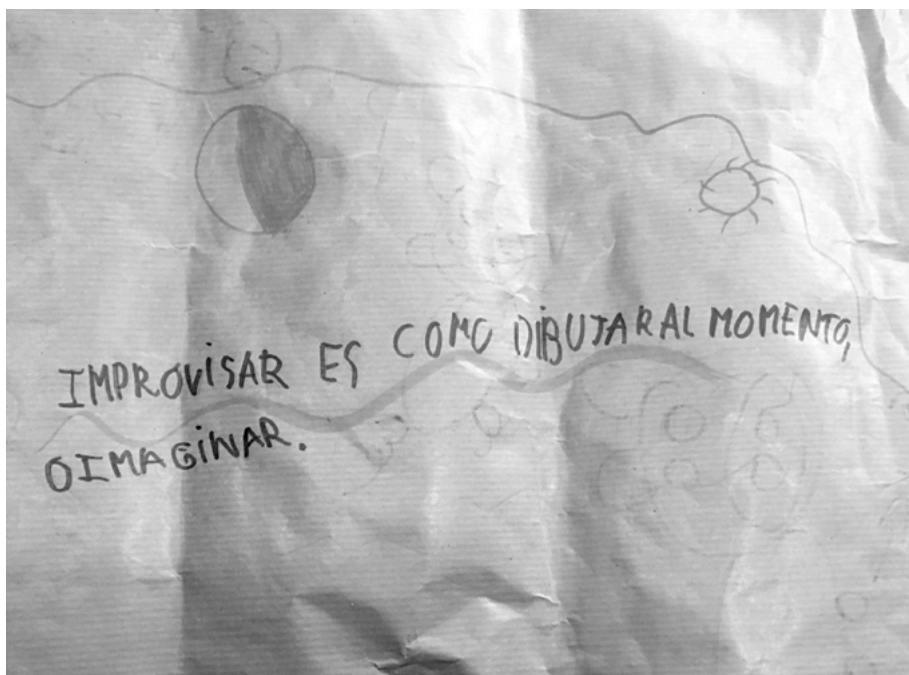




FIGURA 2. Algunas notas realizadas por el grupo de pequeños en el mural<sup>2</sup>. FOTOGRAFÍAS: Laura Navarro.

A la misma pregunta sobre qué es improvisar, Davinia, que es ciega, responde: «Improvisar es libertad, porque tienes tus propias normas, puedes elegir las normas que tú quieras y a partir de esas normas vas inventando». Es curioso cómo la única que habla de las normas es Davinia, una participante que probablemente por su discapacidad siempre está atenta a los límites y las reglas de las improvisaciones.

Tres semanas después afirman:

(Viola, 10 años) Improvisar es algo creativo, algo con mucha historia, aunque se piense que es algo sencillo, hay que pensar bastante, y divertido si te gusta lo que estás tocando. Es como ir andando por un caminito e ir topándote con cosas que vas dibujando en el piano.

(Astrid, 8 años) Improvisar es inventarte algo que tienes, como unir una pequeña idea en la mente y después si tú quieres, desarrollar la pequeña idea<sup>3</sup>.

2] Transcripciones: Improvisar es como dibujar al momento, o imaginar. Improvisar es una manera de aumentar la creatividad y poder relagarse (sic), es una manera de sentir algo nuevo y diferente. Para mí improvisar es imaginarte lo que tocas e improvisar notas. Es inbentar (sic).

3] Entrevistas realizadas en el último mes del taller, marzo 2019.

## Hallazgo 2. De cómo la carencia de conocimientos musicales no ha inhibido el comportamiento creativo, si bien la exploración creativa se ha visto limitada por el uso de la tonalidad como marco de referencia.

Algunos aspectos que observamos que han influido en la experiencia creativa son los conocimientos musicales (del lenguaje musical y la partitura), el conocimiento del piano como instrumento artístico (con sus posibilidades sonoras) y, finalmente, el desarrollo de habilidades (técnicas-mecánicas, cognitivas y auditivas).

En efecto, hemos encontrado que la falta de conocimientos musicales (dificultad incluso para leer las notas) y técnicos (dificultad para coordinar las manos) condiciona la experiencia, pero no inhibe el pensamiento creativo. En esta investigación podemos observar algunos participantes con muy pocos conocimientos musicales, que están cursando 1º de Grado elemental o que estudian piano desde hace tres meses en escuelas de música y sin apenas dominio del instrumento, que no solo han hecho improvisaciones musicales, sino que esas improvisaciones les han servido para aprender conceptos básicos del lenguaje musical a través de un proceso creativo.

Los participantes del grupo de pequeños, con poca experiencia musical, se han mostrado más libres en la exploración musical, arriesgando más, probando y jugando con el instrumento. Así, en la segunda sesión utilizamos la escala *Hijaz* comenzando en do (figura 3), de tal modo que la segunda nota es re bemol. Los cuatro alumnos del conservatorio sabían lo que es un bemol, pero los otros seis, no, aunque no ha supuesto ningún problema para la improvisación, sino todo lo contrario; ha funcionado como una propuesta divertida, huyendo de la omnipresencia del diatonismo en do mayor típico de los materiales didácticos para los niveles iniciales de piano, y se ha convertido en un juego.

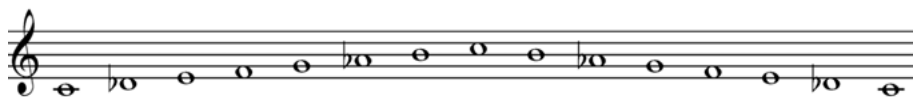


FIGURA 3. Escala «Hijaz Kar».

Sin embargo, cuando los conocimientos y las habilidades son apenas existentes, se muestran inseguros, requieren de más ayuda del profesorado para improvisar, y aunque ha resultado interesante y productivo, no podemos hablar de pensamiento creativo en razón del resultado final. Así ha sucedido en algunos casos, como el de Uma, la única participante que no asiste a clases de

música en ninguna escuela y que ha necesitado más clases individuales para aprender las pautas musicales y poder improvisar.

Por otro lado, cuando los alumnos de nivel más avanzado sienten el dominio de los recursos musicales a veces no saben salir de la dirección marcada por ellos. Así ha sucedido con la dependencia y direccionalidad hacia el sistema tonal que han mostrado los alumnos más formados. Por ejemplo, en *Canción ABA* deben proponer una regla musical para improvisar durante la sección A y otra durante la B. Olmo está durante veinte minutos elaborando una propuesta para esta improvisación, estableciendo como pauta de la sección A la escala de Do Mayor con dos acordes (I y V) y para la B la escala cromática, dando un resultado sonoro pobre. En *Animal Marino*, Enma elabora un sencillo motivo para el dugón que lo toca en dos tonalidades (Do M y Re M), y se da por satisfecha dando por finalizada su propuesta con apenas improvisación ni exploración creativa. En este sentido, nuestro hallazgo está en sintonía con otras investigaciones que afirman que aquellos niños con más estudios formales exploran menos (Rowe, Triantafyllaki y Anagnostopoulou, 2015).

Los dos grupos de este taller son bastante diferentes, lo que se refleja en sus gustos musicales. El grupo de mayores ha mostrado con claridad su predilección por las improvisaciones basadas en pautas musicales<sup>4</sup>, pero los pequeños, mostraron una clara preferencia por improvisaciones basadas en la asociación de la música con otras manifestaciones. Este fenómeno, denominado pensamiento metafórico, ha sido la base principal de dos improvisaciones: *Tú y yo: acción y emoción* y *Batik*, cuyo planteamiento es a modo de juego, lo cual habrá sido sin duda un criterio de evaluación para ellos, además de que ha habido resultados sonoros muy interesantes y procesos creativos muy intensos.

Sin embargo, la predilección del grupo de mayores por las pautas musicales está directamente relacionada con el apego a la tonalidad. El sistema tonal es el marco de referencia de la programación de las escuelas de música y conservatorios, así como la sonoridad predominante en las músicas que nos rodean. Nuestros oídos y nuestro gusto musical están condicionados por la música que escuchamos, que tocamos o que suena a nuestro alrededor. Sus propuestas musicales, cuando han estado limitadas a la tonalidad, han sido mucho menos exploratorias que cuando no están enmarcadas en un cierre tonal, disminuyendo la fluidez de ideas musicales, la flexibilidad y la originalidad (menos sonoridades inusuales). Concluimos, pues, que el condicionamiento tonal ha funcionado como fuerte limitante del pensamiento creativo y obstáculo del pensamiento divergente y la exploración artística.

---

4] Cuestionario final a los participantes, abril 2019.



### Hallazgo 3. La motivación aumenta a medida que van adquiriendo dominio, en nuestro caso, de la improvisación.

Los comportamientos y actitudes de los participantes muestran cómo la improvisación ha generado una motivación general *in crescendo*, pero con diversidad en los modos de estar: fuerte compromiso, ilusión con poco esfuerzo o ganas de jugar han sido los más destacables. La alta motivación de todos los participantes ha sido muy llamativa, tal y como se confirma con los propios testimonios de los niños/as, las familias y la profesora. Por ejemplo, algunos comentarios de las madres fueron: «Hola, Laura. Primero agradecerte esta oportunidad que Gabi ha disfrutado un montón y sobre todo le ha motivado» (correo electrónico de la madre de Gabi) y «Llegó muy motivado hasta el último día, y disfrutó. Ahora que se acabó, dijo: qué pena, era lo que más me gustaba del conservatorio» (entrevista a la madre de Olmo), o llegando a casos como el de Uma:

Hay un antes y un después en Uma, y su relación con la música. Su padre se había propuesto darle clase una vez a la semana y era llorera tras llorera, de verdad. Y ahora la ves a ella sola que se pone en el piano, y me llama y dice: «mamá, ven», escala para arriba para abajo, todo el día, y con las improvisaciones que decías tú que hiciese, *Egipto, Las olas, La India*, una puesta de sol, «¿esto, mamá, te suena a puesta de sol? Me encanta, mamá, porque esto es más tormenta y esto es más la calma». Le despertó muchísimo la imaginación, está emocionadísima. No quería ir al conservatorio, que era una obsesión del padre, y ahora sí quiere<sup>5</sup>.

La motivación intrínseca vinculada al compromiso y esfuerzo ha sido muy habitual durante el taller, siendo la actitud característica en 9 de los 17 participantes, cuyo compromiso se ha evidenciado con una asistencia muy alta, la realización habitual de sus tareas e improvisaciones, así como una actitud alegre y entusiasta. Un ejemplo es el caso de Astrid, que asistió a todas las sesiones colectivas y además de realizar todas las tareas, inventa y crea sobre los materiales que les entrego (figura 4) y trae pequeñas composiciones musicales que ha hecho en casa.

---

5] Entrevista final a la madre de Uma, abril 2019.

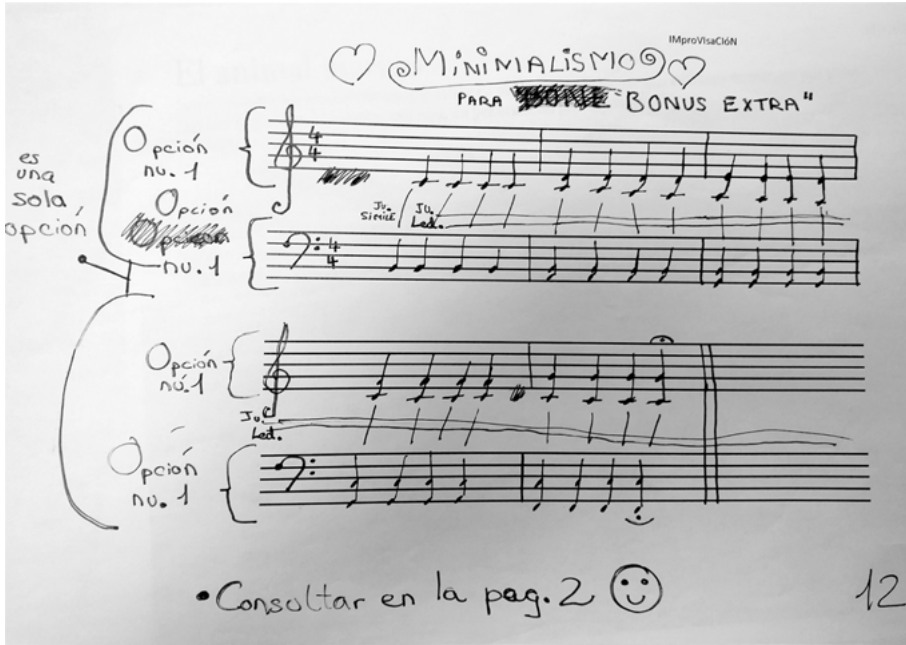


FIGURA 4. Propuestas de Astrid (8 años). FOTOGRAFÍA: Laura Navarro.

Sin embargo, la actitud que hemos denominado *ilusión con poco esfuerzo* ha sido observada también en nueve participantes, en los que el alto grado de motivación no se correspondía con la dedicación en casa. Por ejemplo, la madre de Daisy dijo en la entrevista final: «A ella le gustaba mucho venir, no sé si por ti o por tu trabajo. Ella no es de las que está horas dale que te pego. Está un poco, luego vuelve... A ella le gusta improvisar, lo que no le gusta es seguir un guion». Y la madre de Pit también comenta: «Ella venía encantada de la vida, pero que practicar, solo practicó una semana en casa». No siempre el interés por algo es directamente proporcional a la cantidad de tiempo que le dedicamos; son muchos los factores que influyen, y la práctica instrumental es una actividad exigente, que requiere tiempo y dedicación.

Finalmente, otra actitud a destacar son las ganas colectivas de jugar que ha caracterizado a todos los alumnos del grupo de pequeños, y como la mayoría de las improvisaciones han sido presentadas como un juego, rápidamente se han involucrado positivamente. En el grupo de mayores la escucha y la calma eran mayores, al tiempo que también han mostrado mucho interés en todas las actividades y secciones que eran colectivas y lúdicas.

#### Hallazgo 4. La importancia de contar con un espacio proactivo adecuado para el desarrollo de la creatividad.

En este taller de improvisación musical se dispuso de un espacio educativo que ha posibilitado el pensamiento creativo, lo cual ha sido posible generando un entorno proactivo, un espacio psicológicamente seguro y unas interacciones sociales constructivas. El aula donde se llevó a cabo la experiencia es una de las más grandes del conservatorio, que habitualmente está destinada a clases de lenguaje musical. La disposición de los elementos está pensada para una metodología expositiva tradicional de clases, en la que el profesorado imparte una clase magistral desde su mesa, donde está ubicado el ordenador con los altavoces y una pantalla grande detrás. El principal problema es la falta de flexibilidad para crear espacios o mover los elementos, como el piano, que pesa 200 Kg, la mesa del profesor que tiene a su derecha un sistema de cableado para el ordenador que impide moverla y las sillas que son muy aparatosas y pesadas. El espacio original disponible estaba concebido para cualquier cosa menos para crear.

Por ello, la reconversión del aula no ha sido una cuestión estética o lúdica, sino una necesidad para el desarrollo del taller. Intervenir el espacio ha sido en ocasiones algo espontáneo, como el día que convertimos el carrito transportador del teclado en asiento móvil y monopatín, o la sesión en la que el teclado estaba en el suelo y lo tocábamos sentados en un cojín porque el taburete del piano estaba roto. No obstante, la mayoría de los días fue una decisión planificada: transformar el aula en un entorno que disparara la imaginación, a través de acciones como empapelar el piano, pintarle un ojo, usar pequeñas luces de colores, alfombras o dibujar líneas en el suelo. Muchas de estas acciones fueron fruto de comentarios entre algunos profesores que preguntaban en los pasillos quién había puesto en el suelo cinta aislante de colores, por ejemplo. Los conservatorios conservan, son lugares en los que el peso del academicismo y la tradición apegada al virtuosismo no deja espacio para muchas características inherentes de la educación de los niños encaminada al juego, la fantasía o la imaginación.

En el aula entendida como espacio psicológico, los participantes valoran un espacio seguro y libre de juicio, placentero y no competitivo, colaborativo e ilusionante. Para ello, en esta experiencia se han evitado las apreciaciones cualitativas de lo que ellos tocan, de los productos musicales de sus improvisaciones, para que no se sintieran juzgados. Me preguntó Daisy: «¿Podemos tocar horrible?» y le dije, «Sí, claro». Entonces comenzó a improvisar usando técnicas extendidas por el teclado (imagino que buscando algún tipo de desaprobación por mi parte, que por supuesto no encontró). Otro día Sara trajo a clase su trombón para tocar una propuesta sobre su obra de animal marino, y dice: «Me sale horrible», y le respondo «Guay, pues tocas animal marino horrible». Todos

se ríen mientras yo, sería, lo escribo en la pizarra en la que estamos haciendo un listado de lo que van a ir tocando en esa sesión.

Un entorno proactivo es aquel que valora la curiosidad y aplaude las iniciativas que los alumnos/as traen a clase, observa sus inquietudes y es permeable a ellas. Esta ha sido una actitud que se ha fomentado con naturalidad, creando un entorno de trabajo donde los/as niños/as traían propuestas para compartirlas con los demás. La creación de un espacio integrador, un espacio en el que darle el protagonismo al alumnado como constructor colaborativo de su aprendizaje (Aróstegui, 2012) ha sido el motor para desencadenar los procesos creativos de todos/as los niños/as, como Davinia que como ya hemos mencionado es ciega y ha podido disfrutar de las mismas experiencias que sus compañeros, pues las interacciones entre ellos han facilitado el discurrir del taller con una inclusión total.



FIGURA 5. El piano-teatro<sup>6</sup>. FOTOGRAFÍA: Laura Navarro.

---

6] El piano-teatro preparado para la improvisación *Tú y yo: Acción y emoción* (sesión colectiva 11) en la que por parejas hacen con mímica una acción o emoción que pueden hacer dos personas (pelear, besarse, hablar...). El grupo debe adivinar de qué se trata y después hacen una improvisación musical basada en esa acción o emoción.

### Hallazgo 5. La importancia de lo inesperado.

La creación de escenografías para lograr una realidad alternativa ha propiciado la ilusión colectiva. Se han diseñado ex profeso los materiales didácticos, las actividades y las sesiones, intentando que generaran una premisa básica: la sorpresa, entendida como la emoción de lo inesperado o la novedad en un entorno seguro. El método principal para la generación de sorpresa en las sesiones colectivas, que es donde se han presentado los materiales para improvisar, han sido las escenografías, inventadas para crear una realidad paralela a la cotidianidad de los niños en sus clases de música. Escenografías como *La India*, *Egipto* o el *piano-teatro* (figura 5) han sido recibidas con mucha ilusión por los participantes, que llegaban a clase y entraban en el aula intrigados, esperando a ver qué iba a suceder, lo que facilitaba que el comportamiento creativo fluyera espontáneamente. En ocasiones, las propuestas han sido sencillas, como una maleta en medio del aula u otros objetos que llamaran su atención. Nos hemos encontrado con que cualquier cosa sirve, todo depende de cómo es introducido en la clase y cómo es la actitud del docente. Se han dado pequeñas instrucciones inusuales para las improvisaciones, como tocar en una fila de pie, tocar cinco personas a la vez en un piano o en posición de loto, o colocar los elementos de forma ilógica o desconcertante.

### Hallazgo 6. La importancia de conjugar lo colectivo y lo individual.

Se han llevado a cabo dos tipos de sesiones que han funcionado de forma complementaria: colectivas e individuales (véase la tabla 1). Las sesiones individuales son planteadas como complementarias a las colectivas, siendo necesarias por las notables diferencias de conocimientos y habilidades entre los participantes. Por ejemplo, han sido necesarias las sesiones individuales para Nube (tiene 10 años, pero apenas lleva tres meses tocando el piano) y Leolo (estudia saxofón en el conservatorio, pero es autodidacta del piano). Las sesiones colectivas han sido el motor impulsor de los procesos creativos, ya que han sido un estímulo grupal, el lugar donde se han propuesto todas las improvisaciones y probablemente la razón de la motivación de los niños. Y, sin embargo, en las sesiones individuales se ha dado un mayor desarrollo de los procesos atencionales, llegando al estado de flujo (Csikszentmihalyi, 2014), así como mayor introspección y auto-escucha, permitiendo improvisaciones más largas que en las sesiones colectivas y con una mayor búsqueda musical. Por ejemplo, el caso de las improvisaciones del grupo de pequeños sobre el minimalismo es ilustrativo, ya que en la sesión colectiva vimos unos vídeos minimalistas, hablando entre todos sobre el concepto, y haciendo improvisaciones de ape-

nas un minuto. Y en las sesiones individuales esta improvisación fue realizada predominando la actitud de atención plena, llegando a duraciones de nueve minutos como en el caso de Davinia.

	Sesiones colectivas	Sesiones individuales
<b>Alumnado</b>	Motivación Estimulación Inspiración Pertenencia (grupo) Juego Interacción Retroalimentación colectiva Reconocimiento	Aprendizaje Concentración Atención - Flujo Introspección Búsqueda Desinhibición Autoescucha
<b>Profesora</b>	El núcleo de la intervención: Introduce las actividades/ improvisaciones	Observación individualizada de los procesos creativos y cognitivos y atención específica del alumnado con dificultades (nivel muy bajo de lenguaje musical)

TABLA 1. Funciones de las sesiones colectivas e individuales (para los participantes y para la profesora).  
 FUENTE: Elaboración propia.

### Hallazgo 7. La importancia del docente.

Uno de los factores más importantes que han contribuido al ambiente de clase ha sido el rol de la profesora: su actitud con los estudiantes, su forma de estar y actuar. El rol que conscientemente me he atribuido para esta investigación es el de facilitadora y entrenadora. Ya en la primera sesión colectiva les digo: «Si no os apetece hacer algo, no lo hagáis, me lo decís, y ya está. Aquí estamos porque nos apetece. Pudiéramos estar en el parque».

La idea de la profesora como facilitadora se basa en una relación más igualitaria con el alumnado, que en este caso funciona porque propongo actividades, pero sin presionar (respetando sus inquietudes), intentando crear un entorno que no sea percibido como evaluativo o, mejor dicho, como examinador. Como entrenadora, he intentado que cada alumno individualmente llegue al máximo rendimiento según sus características personales, para conseguir que las improvisaciones sean un reto, no se frustren ni tampoco se aburran, facilitando así el estado atencional necesario en la experiencia creativa.

Sin embargo, en la quinta sesión colectiva, cuando llevamos ya un tercio del taller avanzado, me doy cuenta de que inconscientemente estoy buscando productos musicales, menoscabando la importancia de generar procesos creativos. Escribo en mi registro anecdótico: «El profesor » producto, salir de allí, ver lo que no funciona», y desde ese momento decido centrarme en observar los procesos creativos que suceden, y cuáles son sus procesos cognitivos e intentar facilitarlos. La improvisación musical permite fácilmente poner en valor el proceso, el mientras tanto, la experiencia y el pensamiento creativo, pero como docentes debemos estar alerta a nuestras propias expectativas, pues pueden ser las que limiten a los/as niños/as.

Esta labor facilitadora ha hecho que los roles tradicionales de enseñante y aprendiz queden diluidas, pues el ambiente más abierto ha permitido en mayor medida de lo que suele ser habitual que el alumnado sea el constructor de su propio aprendizaje. Así, Iria dice en su entrevista final: «A mí me ha encantado este taller porque me habéis enseñado muchas cosas sin darme cuenta y ha sido muy divertido».

Por otro lado, al comportarse de forma más libre que en sus clases habituales (moviéndose por el aula sin pedir permiso, hablando y riendo con los compañeros, e incluso utilizando el transportín del teclado como monopatín) y sin mostrar la obligatoriedad o imposición de realizar las tareas de clase, les ha llevado a mostrar un menor grado de compromiso en algunos casos, pero más libertad. Así, por ejemplo, Sebas, que siempre hace sus tareas y es un alumno disciplinado que ha mostrado un alto rendimiento creativo, en algunas sesiones no trajo las actividades hechas, lo cual puede interpretarse como desmotivación, algo que sin embargo no cuadra con el resto de actitudes mostradas en esta investigación, por lo que cabe interpretar que si en ocasiones no hizo las tareas es porque el *fluir* natural del taller ha hecho que la presión de la obligatoriedad se diluya.

En cuanto a las familias, me han tratado como asesora, experta y consejera en la educación musical de sus hijos, desarrollando una estrecha relación que ha revertido en el proceso de aprendizaje. Muchos me mostraron sus inquietudes en conversaciones espontáneas, en las entrevistas o a través del correo

electrónico, como la mamá de Nube que me pregunta: «¿Qué cosas me puedes recomendar para Nube? ¿A través de qué espacios y de qué recursos puedo facilitarle a Nube el desarrollo del potencial? Ir a piano media hora a sacar un tema o una partitura lo veo muy acotado».

### **CODA: LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO LENGUAJE ARTÍSTICO POSIBLE EN LA ESCUELA**

La principal conclusión que cabe sacar de este estudio es que la creatividad se aprende y que el pensamiento creativo se desarrolla cuando tenemos la oportunidad de estar inmersos en procesos creativos. Puede parecer una verdad de Perogrullo, pues tenemos conocimiento ya acumulado en investigación de la creatividad que así lo confirma. Sin embargo, tras siglos en los que la inspiración venía de las musas o en el que uno o es un genio o, si no, nunca lo serás, es necesario reiterarlo, confirmarlo y desarrollarlo con más investigaciones como esta.

Consecuencia directa de esta afirmación es que el aprendizaje de esta capacidad creativa del individuo se construye socialmente. Cada persona tiene que realizar su propio desarrollo interior, pero este sólo es posible interactuando con libertad en relaciones igualitarias en las que el aprendizaje nunca va de fuera hacia adentro, del docente al estudiante, sino de abajo a arriba. De nuevo, aquí también podría parecer un resultado evidente, pues ya sea desde la psicología evolutiva y del desarrollo de Erikson (1974), el estructuralismo sociocultural de Vigotski (1996) o el postestructuralismo de Foucault (2005), sabemos que el conocimiento es un constructo social. Sin embargo, estamos por desgracia tan acostumbrados a pensar que el profesor es quien enseña y el alumno el que aprende en función de esa enseñanza, que nunca está de más repetir algo que debería ser obvio para todo el mundo, al menos entre quienes nos dedicamos a la educación, más aún si se trata de la creatividad, en donde la chispa de genialidad que se tiene o no se tiene aún hoy parece radicar exclusivamente en el individuo sin conexión alguna con la colectividad a la que pertenece.

En este capítulo hemos visto que el desarrollo creativo parte del propio individuo, por supuesto, pero también cómo dicho desarrollo solo es posible con un apoyo familiar, un ambiente que permita las interacciones entre iguales en libertad, una profesora que funcione como facilitadora, e incluso cómo el espacio que tengamos disponible son elementos contextuales que permiten o limitan ese desarrollo de cada persona. También hemos visto la importancia del trabajo individualizado, tanto por cada persona en casa como en las clases individuales que atendía cuestiones *ad hoc* de cada uno de ellos. Las sinergias



que debe haber entre lo colectivo y lo individual para el desarrollo de la creatividad es otro resultado relevante de este estudio.

La improvisación se presenta así como estrategia didáctica flexible que se adapta a las necesidades de aprendizaje individuales y que genera también procesos colectivos de participación. El hecho de que las improvisaciones sean adaptables a diferentes niveles de desarrollo musical y cognitivo facilita que el aprendizaje sea significativo y constructivista, que se mueva en la zona de desarrollo próximo generando procesos creativos de forma espontánea, fluida y rápida. Entre las principales cualidades que brinda la improvisación encontramos que puede ser diseñada buscando el equilibrio entre retos y habilidades, permite una retroalimentación inmediata manteniendo la motivación de los/as participantes, y es inspiradora permitiendo la libertad creativa.

Por eso las oportunidades que brinda la improvisación musical para los niños/as, como experiencia artística, deberían ser tenidas en cuenta en el currículo y en las programaciones de aula de las escuelas, ya sean de régimen general o de las especializadas de música, porque brinda oportunidades de desarrollo de capacidades que son necesarias para nuestro mundo actual, ya sea a nivel social o económico y que, una vez aprendidas en un ámbito, el musical, inevitablemente acabarán transfiriéndose a otros, pues el ser humano no está dividido en compartimentos estancos.

La improvisación es una herramienta que permite al docente sentirse creativo, haciendo música con sus estudiantes. La creación artística debería ser más que una oportunidad para los niños, un derecho, lo que implica la transformación del profesorado, una transformación radical que deje de entender los materiales y las actividades como ejercicios didácticos pasando a ser objetos de arte o impulsores de procesos creativos.

Uno de los principales impedimentos para la implementación de la improvisación musical en las aulas es el desconocimiento que hay sobre esta actividad en diferentes niveles, principalmente porque es asociada exclusivamente a músicas como el jazz, donde la complejidad armónica es muy grande, y hace que los docentes puedan sentirse menos preparados. Para ellos es necesaria más literatura accesible que permita entender la improvisación como herramienta viable de modo sencillo y operativo, como una forma de expresión en la que los participantes pueden poner en acción sus conocimientos, habilidades y emociones. Así como la literatura sobre creatividad y composición en el aula es relativamente abundante y puede encontrarse fácilmente en nuestras bibliotecas universitarias (Riaño y Díaz, 2010; Díaz y Frega, 1998; Giráldez, 2007; Glover, 2004), apenas encontramos publicaciones sobre improvisación musical a las que pueda el profesorado acceder, salvo el conocido libro de Violeta Hemsy de Gainza (1983).

Paradójicamente, otros campos como las ciencias cognitivas y la neurociencia, aprecian el valor de la improvisación musical, al ser considerada una de las tareas más complejas de nuestro sistema cognitivo cuyo conocimiento puede revelar el funcionamiento de sofisticados mecanismos de funcionamiento humano (Pressing, 1988). Algunas investigaciones llevadas a cabo en entornos naturalistas han resaltado la importancia del pensamiento espontáneo e inconsciente, pues durante la improvisación se desactivan algunas regiones laterales del córtex prefrontal encargadas del control consciente (Limb y Braun, 2008) y ha aumentado la interacción cerebelo-cerebro, minimizándose la acción del control ejecutivo y resaltando el procesamiento inconsciente y espontáneo (Saggar *et alri*, 2017). Sin embargo, transferir los hallazgos de la investigación a la actividad docente es un proceso lento.

La improvisación es sin duda una actividad compleja, y por ello es tan interesante para los niños y niñas, ya que requiere poner en acción potentes redes cognitivas y motoras, pero también emocionales y sociales. Más allá del desarrollo creativo, la improvisación da la oportunidad de aprender diferentes aspectos (lenguaje musical, técnica) de forma activa y significativa porque conecta rápidamente con las inquietudes de exploración y experimentación que facilita tocar un instrumento musical, generando experiencias creativas donde lo colectivo y lo individual se complementan.

A veces, las profundas reflexiones de los niños nos recuerdan que están tan cerca del arte como lo pueden estar los adultos:

Cuando improvisas te sueltas, o eso es lo que hay que hacer. Lo difícil es soltarse si ves que suena mal; a otra gente le puede parecer que está sonando muy bien, pero tú como que retrocedes. Lo más difícil es aguantar el miedo a que algo te salga mal improvisando y no rectificar<sup>7</sup>.

---

7] Entrevista a Pol (9 años), participante del taller de improvisación (marzo 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to «The Social Psychology of Creativity»*. Boulder: Westview Press.
- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical. del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 37(1), pp. 31-44.
- Azzara, C. (2008). Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement, *Journal of Research in Music Education*, 41(4), pp. 328-342.
- Beegle, A. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children, *Journal of Research in Music Education*, 58(3), pp. 219-239.
- Burnard, P. y Murphy, R (2013): *Teaching Music Creatively*. Londres: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. y Rich, G. (1998). Musical improvisation: A systems approach. En R. K. Sawyer (Ed.), *Creativity in performance*, pp. 43-66. Greenwich: Ablex.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. y Nakamura, J. (2014). Flow. En M. Csikszentmihalyi, *Flow and the foundations of positive psychology*, pp. 227-238. Dordrecht: Springer.
- Díaz, M. y Frega, A. L.(1998). *La creatividad musical como transversalidad del proceso de educación musical*. Vitoria: Amarú.
- Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Flohr, J. W. (1984). *Young Children's Improvisations: A Longitudinal Study*. Comunicación presentada en Music Educators National Conference, Chicago.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta.
- Gardner, H. y Winner, E (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*, 5(1), Special Issue on Metaphor, pp. 123-141.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz y M. E. Riaño (Ed.), *Creatividad en educación musical*, pp. 97-111). Santander: Universidad de Cantabria.
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J. Barbot, B., y otros (2019). *Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto*. *Journal of creative behaviour*. doi: 10.1002/jocb.395
- Glover, J. (2004). *Niños Compositores*. Barcelona: Editorial Grao.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hemsey de Gainza, V. (1983): *Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), pp. 285-299.

- Koutspidou, T. y Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), pp. 251-278.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), pp. 35-40.
- Limb C. J. y Braun A. R. (2008). Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLoS ONE* 3(2): e1679. doi:10.1371/journal.pone.0001679
- Moorehead, G. E. y Pond, D. (1978). *Music of Young Children*. Santa Bárbara: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Odena, O. y Welch, G. (2012). Teachers perceptions of creativity. En O. Odena (Ed.) *Musical creativity: insights from music education research*, pp. 29-47. Farnham: Ashgate.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 109-127. doi: 10.5209/RECIEM.54814
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and Models. In J. Sloboda, *Generative processes in music*, pp. 129-178. Londres: Oxford University Press.
- Riaño, M.E. y Díaz, M. (2010) (coord.). *Fundamentos musicales y didácticos en Educación musical*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Rowe, V., Triantafyllaki, A. y Anagnostopoulou, X. (2015). Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. *International Journal of Music Education*, 33(1), pp. 113-130.
- Saggar, M., Quintin, E., Bott, y otros (2017). Changes in Brain Activation Associated with Spontaneous Improvisation and Figural Creativity after Design-Thinking-Based Training: A Longitudinal fMRI Study. *Cerebral Cortex*, 27(7), pp. 3542-3552.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1998). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, pp. 3-15.
- Vigotski, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Webster, P. (1994). *Measure of creative thinking in music (MCTM-II), administrative guidelines*. Evanston: Northwestern University Press.
- Wiggins, J. (1999). Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, 85(5), pp. 30-44.

## HACIA UNA REVOLUCIÓN GRÁFICA DEL SISTEMA EDUCATIVO. APUNTES SOBRE EL PAPEL DEL PENSAMIENTO GRÁFICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Clara Megías Martínez

*Universidad Autónoma de Madrid*

**RESUMEN:** El arte es una herramienta que puede servir para transformar la escuela en algo más parecido a un laboratorio de aprendizaje y creación y, para llevar a cabo un cambio en el sistema educativo, es imprescindible cambiar la evaluación. Desde el ámbito híbrido del Arte + Educación proponemos un cambio de paradigma basado en concebir la evaluación como proceso de creación/investigación. En el presente texto defenderemos la evaluación como un proceso de análisis y reflexión sobre cómo se produce el aprendizaje y el papel del lenguaje visual y, en concreto, del pensamiento gráfico en dicho proceso. El creciente campo de la neuroeducación señala los beneficios de dibujar y plasmar de manera gráfica lo que hemos aprendido, siendo una manera de fomentar un tipo de memoria activa y personal de las experiencias educativas. Profundizaremos en los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento cuando creamos mapas gráficos y su papel en la formación docente. Finalmente, argumentaremos el uso de diarios gráficos de aprendizaje como herramienta de evaluación creativa.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento gráfico, evaluación creativa, neuroeducación, formación docente, arte + educación.

### DIBUJANDO EN LA HOJA DE ATRÁS DEL CUADERNO

¿Qué te encuentras si empiezas a leer el cuaderno de un adolescente por la hoja de atrás? Dibujos, caricaturas, garabatos, viñetas y todo tipo de expresiones gráficas ausentes en las primeras páginas de la libreta. De hecho, el lenguaje

que reina en los cuadernos y en el sistema educativo en general es el lenguaje textual, caracterizado por exponer el conocimiento de manera lineal, no dejando suficiente espacio para la reflexión personal o para la interpretación creativa de la información plasmada en sus páginas.

¿Qué pasaría si esos dibujos conquistaran el resto del cuaderno? Una de mis líneas de trabajo como formadora de futuros docentes consiste en reivindicar el papel del dibujo y del pensamiento gráfico como herramienta de aprendizaje y el uso de diarios gráficos de aprendizaje como un instrumento de investigación educativa.

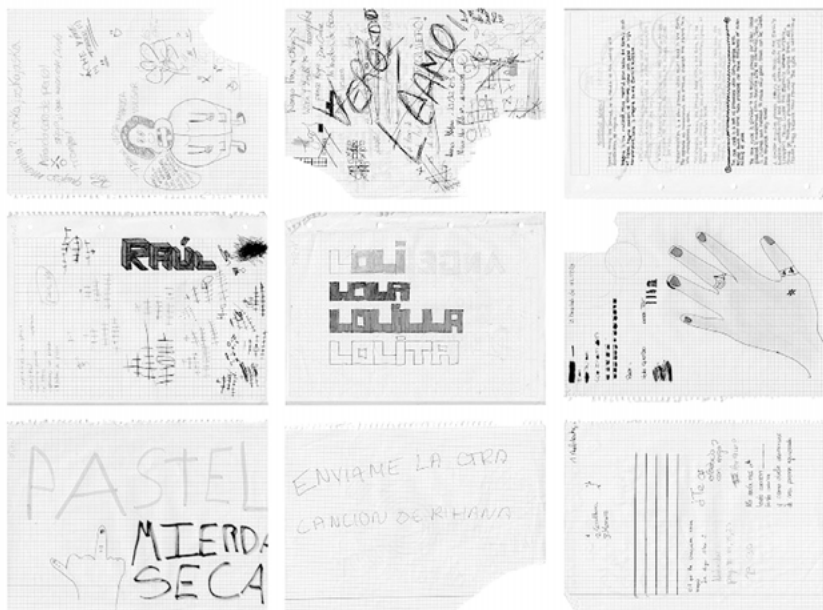


ILUSTRACIÓN 1: La hoja de atrás. AUTOR: Núblol (2011).  
 Colección de las últimas hojas de cuadernos de estudiantes de la ESO.

El presente texto tiene como objetivo explicar cómo podemos mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la creación de diarios gráficos de aprendizaje, presentando esta herramienta como una alternativa a un aprendizaje de tipo memorístico. La realización de este tipo de trabajos gráficos nos ayuda a construir una memoria activa de lo aprendido, conectando la información con nuestros intereses y aprendizajes previos. Al llevar a cabo un resumen

gráfico del conocimiento, ponemos en funcionamiento importantes estrategias cognitivas y estimulamos el pensamiento divergente, lo cual nos ayuda a la resolución creativa de problemas. Además, estos diarios pueden convertirse en una excelente herramienta de autoevaluación y, en el caso de la formación docente, en un instrumento para visualizar los procesos de metacognición.

Para explicar cómo el pensamiento gráfico puede mejorar el sistema educativo, empezaremos por hablar de la necesidad de llevar a cabo un cambio en el paradigma de la evaluación para no solo entenderla como medición de lo aprendido, sino como un proceso de investigación creativa. En segundo lugar, profundizaremos en el pensamiento gráfico como herramienta de aprendizaje desde el prisma de la neuroeducación. Por último, finalizaremos con una propuesta práctica para la formación docente basada en la creación de diarios gráficos de aprendizaje.

## LA EVALUACIÓN COMO INVESTIGACIÓN CREATIVA

En 2013 publiqué con María Acaso *rEDUvolution*, libro que invita al docente a llevar a cabo una revolución en el sistema de aprendizaje a partir de cinco puntos clave, el último de los cuales es la evaluación. En *rEDUvolution* proponemos que la evaluación se convierta en investigación. Para ello acuñamos el término *invesluar*, que significa analizar lo que sucede en clase, reflexionar sobre el proceso, entendiendo la reflexión como una actividad inherente a cualquier momento de aprendizaje. *Invesluar* es relacionar, interpretar y narrar para reflexionar sobre las dinámicas de aprendizaje. Más adelante explicaremos cómo el pensamiento gráfico puede ser una herramienta clave en este proceso.

Este tipo de investigación no tiene nada que ver con el paradigma cuantitativo que protagoniza los sistemas clásicos de evaluación/calificación. Apostamos por un tipo de investigación cualitativa y situada, donde la subjetividad y lo narrativo son parte fundamental del proceso.

Las profesoras *reduolucionarias* podemos y debemos desarrollar una *invesluación* creativa, debemos pensar en la evaluación como una creación, como una oportunidad para motivar a los estudiantes en vez de perpetuar los sistemas cuantitativos (Acaso y Megías, 2019, p. 194).

En nuestro trabajo como creadoras e investigadoras reivindicamos el uso del lenguaje visual en otras partes del proceso de enseñanza/aprendizaje y también creemos que hay que reivindicarlo en la *invesluación*:

Lo aparentemente científico y objetivo se ha considerado lo más justo en detrimento de otros lenguajes con los que sería más adecuado representar algo tan orgánico, informe e irrepresentable como es el aprendizaje. El vídeo y la fotografía se revelan como formatos idóneos para transformar la evaluación en una práctica visual, para dar soporte a la reflexión (Acaso y Megías, 2019, p. 196).

Las ciencias sociales nos invitan a que creemos las herramientas que pongan en relieve la visión subjetiva de la investigación. Si en *rEDUvolution* reclamamos el uso del lenguaje audiovisual como herramienta de análisis y reflexión, en el presente texto me propongo justificar el uso del lenguaje gráfico como estrategia de aprendizaje y de *invesluación* situada. Entendemos por conocimiento situado aquel que se produce poniendo en evidencia el lugar del que se parte, concibiendo la investigación como un proceso ligado al contexto y la subjetividad de la investigadora.



ILUSTRACIÓN 2. Clara Megías, realizando un mapa gráfico en la COP2019.

Entendiendo la imagen del tipo que sea (fotográfica, audiovisual, pictórica, etc.) como fuente de conocimiento subjetivo y divergente, la imagen gráfica se presenta como una fuente más dentro del repertorio de creaciones visuales que



podemos emplear en el aula. Con imagen gráfica nos referimos a las imágenes generadas mediante la huella que produce un movimiento sobre una superficie cuando empleamos alguna herramienta que deje marca o rastro como por ejemplo lápiz sobre el papel, tiza sobre pizarra o *pen* sobre el *ipad*.

La creación de imágenes gráficas es un proceso holístico de creación de conocimiento en el que la información percibida atraviesa el cuerpo y es devuelta a través del gesto gráfico sobre el soporte. Como explica Rohde (2013) en el siguiente esquema, cuando tomamos apuntes por medio del lenguaje gráfico, dibujamos lo que vemos, lo que escuchamos, lo que pensamos, etc. La información es percibida y reelaborada de manera personal para ser comunicada, renunciando a cualquier pretensión de objetividad. Los apuntes gráficos son nuestra versión de la realidad, fuente de conocimiento subjetivo y situado.

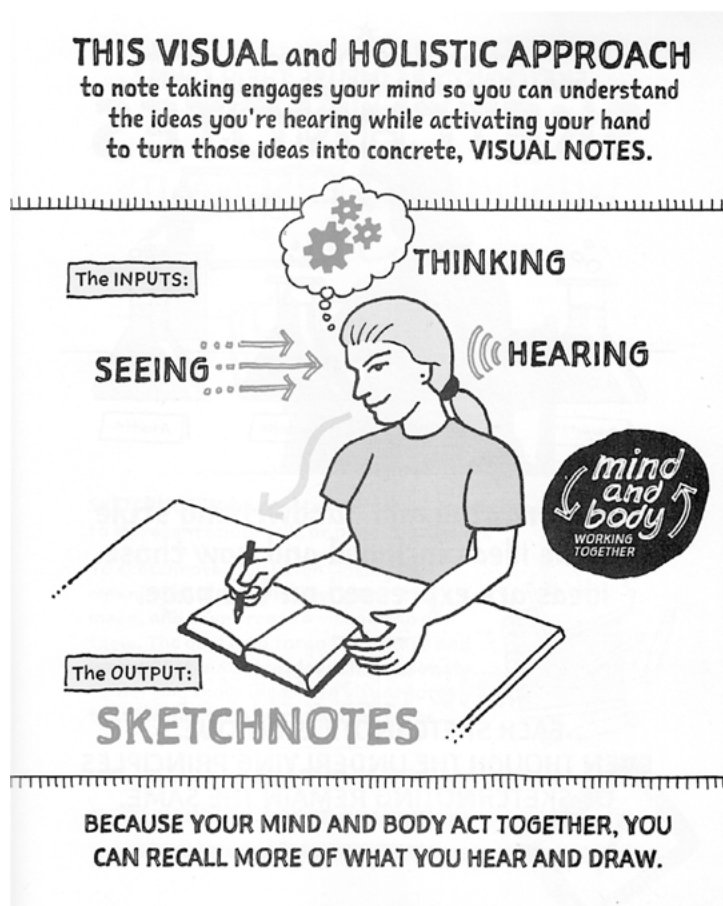


ILUSTRACIÓN 3. *The sketchnote handbook*. AUTOR: Mike Rohde (2013).

Por este y otros motivos que desarrollaremos a continuación, las imágenes gráficas se revelan como una herramienta adecuada para llevar a cabo una *invesluación* creativa. Llamaremos pensamiento gráfico a la creación de conocimiento a través de este tipo de imágenes. En el siguiente apartado explicaremos desde el punto de vista de la neuroeducación los elementos que caracterizan al pensamiento gráfico como estrategia de aprendizaje y su papel en la creación de un tipo de memoria activa.

### DIBUJO, LUEGO APRENDO: PENSAMIENTO GRÁFICO Y NEUROEDUCACIÓN

En primer lugar, definiremos lo que la neuroeducación entiende por aprendizaje:

El aprendizaje es un proceso por el que los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes e impredecibles del medio que los rodea. Junto a las fuerzas selectivas de la evolución, el aprendizaje constituye el modo principal de adaptación de los seres vivos. Cuanto más cambiante es el entorno, más plástica debe ser la conducta, por lo que los organismos que viven en medios diferentes presentan también grados diferentes de plasticidad conductual (Morgado, 2005, p. 221).

El pensamiento gráfico es un proceso estrechamente ligado al aprendizaje ya que facilita el proceso de percepción, conexión personal, re-elaboración y devolución de la información, ayudando a mejorar la plasticidad del cerebro y, por tanto, nuestra adaptación a un medio en constante cambio. Teniendo en cuenta que el pensamiento se produce a través de imágenes (Arnheim, 1977), tanto las que percibimos como las que elaboramos en nuestro cerebro, el pensamiento se retroalimenta instantáneamente de imágenes para posteriormente traducirlas en palabras:

El complejo proceso cognitivo comienza con la percepción, que supone la recepción de la información; sigue con la atención, que consiste en la confrontación de la información con nuestros propios intereses; implica la motivación, que es el reconocimiento y la apropiación del tema percibido como algo que genera un interés personal; necesita de la acción de la memoria, que es tanto la contextualización de lo percibido como su posterior archivo. Este almacenamiento de la percepción y la información que conlleva desencadena el *problemsolving* o planteamiento de interrogantes.

La creatividad, que es básicamente la ideación, plantea cómo podemos actuar o resolver ante dicha percepción-información. El proceso constructivo consiste en la elaboración de alternativas y, finalmente, el proceso de comunicación es lo que nos permite la construcción de la respuesta en un medio específico (Marcos y Olivares, 2014, p. 1162).

El pensamiento gráfico puede ser una herramienta que refuerce el proceso cognitivo que comienza con la percepción y la apropiación de la información. Al realizar apuntes gráficos centramos nuestra atención en lo que estamos percibiendo y nos apropiamos de lo que vemos y oímos relacionándolo con nuestros intereses y conocimientos previos. Además, poniendo en funcionamiento este tipo de pensamiento, creamos un vínculo emocional con dicha información convirtiéndola en relevante para nosotros, ayudando de este modo al cerebro a retenerla y almacenarla, construyendo lo que denominamos memoria. Aprendizaje y memoria son dos procesos estrechamente ligados y «están presentes además en muchos otros procesos cerebrales, como la percepción sensorial, las emociones o el lenguaje» (Morgado, 2005, p. 222). El pensamiento gráfico nos ayuda a configurar nuestra memoria personal —intelectual, afectiva y ejecutiva— del mundo a partir de la cual podemos interpretar y asimilar las experiencias que vivimos (Marina, 2011).

Teniendo en cuenta que la información puede pasar a la memoria mediante dos tipos de procesos —a través de la repetición o mediante una vivencia de alto contenido emocional— el uso del pensamiento gráfico nos ayuda a construir conocimiento conectándonos de manera emocional con la información y haciendo que esta sea relevante para nosotras. Como apuntamos en *Art Thinking*, libro que tiene como objetivo explicar la importancia del pensamiento artístico en educación, «para que la información sea relevante, tiene que conectar con nuestra individualidad, con lo que nos construye como ser humano (Acaso y Megías, 2017, p. 116)».

Vigotsky (1978, p. 86) nos recuerda que «la esencia íntima de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos» y es por ello que los docentes debemos elaborar nuestras propias herramientas para la creación de una memoria activa y ayudar a nuestros estudiantes a que encuentren las suyas. El pensamiento gráfico puede ser clave en este proceso, motivo por el cual lo incluyo como proceso cognitivo en mis clases dirigidas a estudiantes de magisterio pidiéndoles, además, que lo pongan en práctica por medio de la creación de un diario de aprendizaje. Para ayudarles en este proceso —pasar de la percepción de información a la creación de conocimiento— pongo a su disposición los instrumentos que he

desarrollado en mi trabajo como relatora gráfica. Estos instrumentos se basan en tres estrategias consecutivas de aprendizaje: sintetizar, ordenar y relacionar.



ILUSTRACIÓN 4. Apuntes sobre pensamiento gráfico. AUTORA: Alba Alonso, estudiante del Grado de Educación Primaria de la de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.

Sintetizar consiste en pensar en la información y reducirla a lo que de ella consideremos fundamental. Se trata de realizar una síntesis basada en vivencias e intereses, siendo este un proceso que sirve para establecer un vínculo personal con la información. Desde el punto de vista del pensamiento gráfico, la síntesis consiste en la traducción de la información en signos o elementos gráficos. Se trata de reducir la información a su esencia y representarla mediante la combinación de palabras, signos y dibujos sencillos.

Todo es complejo y no es posible disminuirlo. Sin embargo, la vía para tratar con la complejidad en los procesos educativos, no escolarizados, es estableciendo criterios que permitan simplificar la información. La falta de criterios lleva a superficializarla y a no dar importancia a los misterios que encierra (Calvo Muñoz, 2017, p. 37).

La síntesis gráfica nos puede ayudar a llevar a cabo el *chunking* o capacidad para producir «bloques de significado» que pueden procesarse como una unidad. Dividir la información en estos bloques de significado es un paso previo a la fase siguiente: ordenar la información.

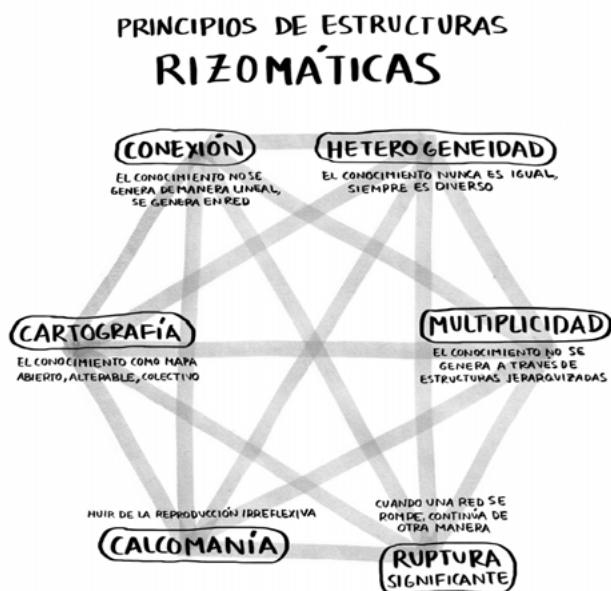


ILUSTRACIÓN 5. Principios de las estructuras rizomáticas. AUTORA: Clara Megías (2017).

Ordenar consiste en establecer una estructura, un mapa para navegar por la información, creando un relato cartográfico no lineal en el que los conceptos se relacionan de manera rizomática. Los procesos lineales no permiten retrocesos, los no lineales o rizomáticos permiten movernos libremente en distintas direcciones. Desde el punto de vista de la neuroeducación, ordenar la información en mapas, ya sean gráficos o mentales, es fundamental para que se produzca el aprendizaje, ya que el cerebro no almacena la información de manera lineal, sino que la dispone cartográficamente y es a través de redes cómo construimos el conocimiento, lo retenemos y lo podemos recuperar cuando sea necesario.

Para la retención es imprescindible la repetición y para la recuperación conviene situar cada nuevo conocimiento dentro de una amplia red que permita llegar a él a partir de entradas diferentes. El repaso activo —resumiendo, exponiéndoselo a alguien, relacionándolo con otros contenidos— es más eficaz que la mera repetición. El aprendizaje activo es esencial (Marina, 2011).

La realización de mapas en los que situar lo aprendido se presenta, por tanto, como una herramienta significativa para fomentar el aprendizaje activo; ya que, como señala Claxton (1995), vivimos en base a un mapa personal que hemos construido sobre nuestra visión personal del mundo, basado en nuestros pensamientos, acciones, sentimientos y sensaciones.

Por último, la creación de mapas gráficos nos ayuda a relacionar la información, creando un entramado de significados que conecta conocimientos. El conocimiento se genera de manera rizomática, atendiendo a los principios propuestos por Deleuze y Guattari (1977), es decir, cualquier punto del mapa se puede conectar con cualquier otro, un mapa puede ser interrumpido en cualquiera de sus partes, pero esta ruptura puede ser el comienzo de una nueva cartografía conectada con la anterior, entendiendo esta cartografía como un proceso abierto, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones (Acaso, 2011). Expertos en neuroeducación recomiendan utilizar mapas conceptuales para fomentar un tipo de memoria activa con muchos enlaces que aumentará nuestra capacidad para relacionar conocimientos diversos y ampliar nuestra capacidad de aprendizaje.

Por tanto, el pensamiento gráfico contribuye a generar un tipo de memoria activa en constante evolución que constituye la esencia de la inteligencia generadora de ideas de la que depende nuestra capacidad de inventar o innovar (Marina, 2011). Cuantas más conexiones hagamos, mayor será nuestra capacidad de conectar nuestro repertorio de conocimientos con los problemas a los que nos enfrentamos en la vida cotidiana. El pensamiento gráfico se presenta

pues como una herramienta útil para activar el pensamiento divergente en la resolución creativa de problemas:

Pensar una idea novedosa difícilmente es el resultado de un razonamiento ordenado, lineal, claro y preciso, sino más bien es el fruto de razonamientos paralelos, confusos, parciales, que sorpresivamente irrumpen en la consciencia como una idea que trastorna y alegra, gracias a la cual todo se ordena «casi instantáneamente» de acuerdo al nuevo criterio u otorgándole sentido y coherencia a muchas otras ideas que estaban dispersas y sin relación (Calvo Muñoz, 2017, p. 24).

#### **PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE:**

##### **DIARIOS GRÁFICOS DE APRENDIZAJE**

Como formadora y retomando el concepto de *invesluación*, entendida como una evaluación centrada en investigar cómo se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje, he optado por la creación de diarios de aprendizaje para potenciar los procesos metacognitivos de los futuros docentes. Es a través de estos diarios como los estudiantes pueden tomar conciencia de lo que están aprendiendo en clase y reflexionar sobre su posible aplicación en el desarrollo de su futura profesión. El diario de aprendizaje, cuyo origen se encuentra en la herramienta etnográfica de la observación participante, es una técnica extendida en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Díaz Martínez (1997, p. 270) en un artículo sobre su experiencia como docente de idiomas explica que «la característica central de los diarios es que son introspectivos, es decir, el autor del diario estudia su propia enseñanza o su propio aprendizaje». Se trata de una técnica de gran utilidad para registrar y reflexionar sobre nuestra actuación en el aula. Si son los estudiantes los que realizan un diario, este hecho nos servirá para ver lo que sucede en el aula también desde un punto su punto de vista. Creemos que la evaluación entendida como un proceso de investigación, debe ser bidireccional, implicando tanto a docentes como a estudiantes.

Y si nuestra intención es conectar con la idea de proceso, debemos convertir la *invesluación* en una práctica biográfica a través de lo que podríamos llamar diarios de aprendizaje, que consistirían en diferentes soportes en los que cada miembro de la comunidad educativa fuese apuntando reflexiones personales sobre su evolución (Acaso y Megías, 2019, p. 201).





Sin embargo, por qué quedarnos aquí si podemos dar un paso más en la creación de estos diarios de aprendizaje y acercarnos a los formatos propios de la creación artística, ámbito en el que encontramos el otro referente que puede ayudarnos a entender la *investuación* como un acto creativo: los cuadernos de artista, herramientas habituales en el mundo del arte que consisten en el uso de un cuaderno como soporte para registrar el proceso creativo en la realización de proyectos artísticos. En los cuadernos de artista podemos encontrar un uso híbrido de lenguajes, aunque predomina el lenguaje visual y, en concreto, el dibujo o lenguaje gráfico, dada la naturaleza del soporte (generalmente papel).

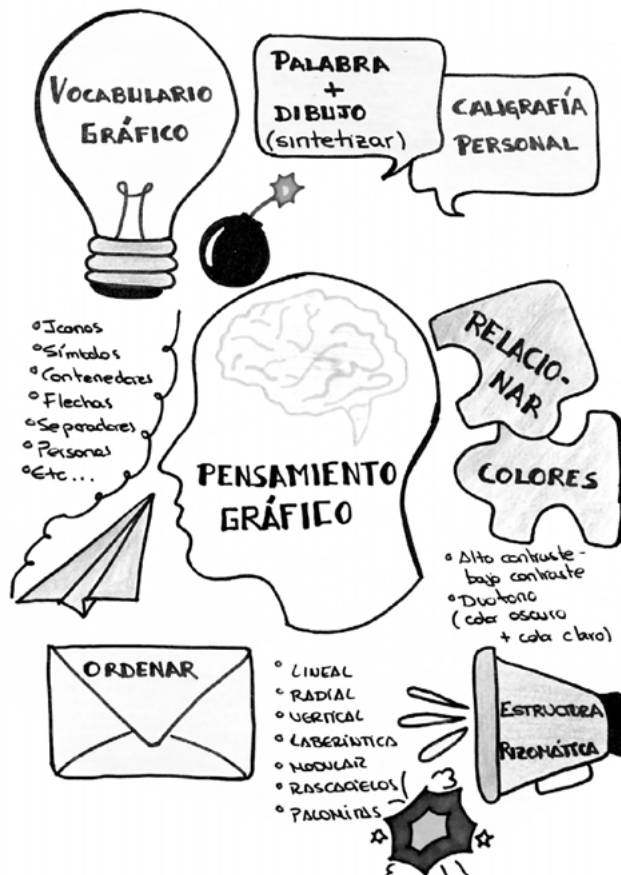


ILUSTRACIÓN 7. Apuntes sobre pensamiento gráfico. AUTORA: Leticia Grande Estebar, estudiante del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

Diario reflexivo, cuaderno del artista y pensamiento gráfico, entendido desde el punto de vista de la neuroeducación, nos conduce al diario gráfico de aprendizaje que se presenta como una herramienta adecuada para un aprendizaje creativo, además de situarse como alternativa al lenguaje textual más habitual en el sistema educativo. El uso casi exclusivo del lenguaje escrito nos ha alejado de la posibilidad de vernos a nosotras mismas y a nuestras estudiantes como artistas, como creadoras, como productoras culturales (Acaso y Megías, 2017). Realizar estos diarios de manera gráfica es una manera de reivindicar el lenguaje visual y, en concreto, el lenguaje gráfico como fuente de conocimiento.

Son estos diarios gráficos de aprendizaje los que elaboran mis estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria. El objetivo es, además de hacerles partícipes del proceso de evaluación, que apliquen en ellos los contenidos de la asignatura, como pueden ser los elementos básicos del lenguaje visual (forma, color, textura, composición, etc.), a la vez que activan sus estrategias cognitivas y metacognitivas. En estos diarios los estudiantes realizan trabajos gráficos de los contenidos y procesos estudiados en clase y de sus reflexiones en relación a la aplicación de dichos contenidos en sus futuras aulas.

## HACIA UNA REVOLUCIÓN GRÁFICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

A modo de conclusión, me gustaría hacer un llamamiento a aquellos docentes que han llegado hasta el final de este texto, que en sí mismo encierra una paradoja: hablar del pensamiento gráfico en forma de texto lineal. De hecho, debo confesar que no me he sentido totalmente cómoda escribiendo con un teclado estas líneas, motivo por el cual he decidido finalizar este texto cartografiando lo que para mí son los puntos clave para llevar a cabo una revolución gráfica en el sistema educativo. Invito a los lectores a que prueben a realizar su propio mapa de lo expuesto en cada apartado del presente artículo. Y si necesitan un empujoncito, recomiendo consultar la *Guía rápida de pensamiento gráfico para educadores* (Megías, 2018) en la que pongo a su disposición mis estrategias gráficas para sintetizar, ordenar y relacionar información que podemos recibir al asistir a cualquier clase, seminario, conferencia o taller.

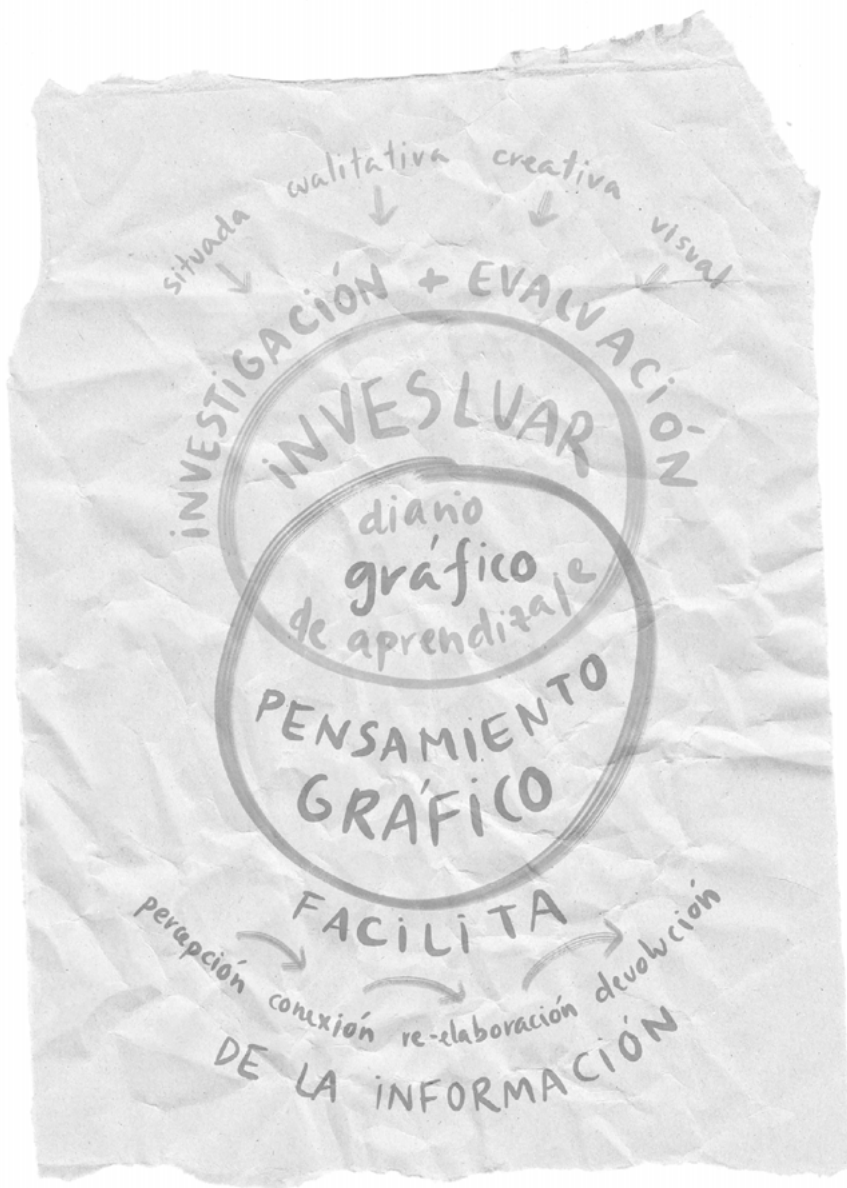


ILUSTRACIÓN 8. Diarios gráficos de aprendizaje: el papel del pensamiento gráfico en la evaluación.

AUTORA: Clara Megías Martínez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En VV.AA. *Didáctica de las artes y la cultura visual*, pp. 35-60. Madrid: Ediciones Akal.
- Acaso, M. y Megías, C. (2019). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1977). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Calvo Muñoz, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Editorial de la Universidad de la Serena.
- Claxton G. (1995). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Deleuze G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Díaz Martínez, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Alcalá.
- Figueras Ferrer, E., Crespo Martín, B. y Redondo Arolas, M. M. (2014). El cuaderno de artista reflexivo. Una metodología de evaluación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Revista CIDUI. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Vol. 2, Nº 2014.
- Marcos, C. y Olivares Ruiz, J. (2014). Percepción y Pensamiento Gráfico. Estrategias gestálticas en la docencia de E.G.A. y el Diseño Gráfico. En *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, pp. 1160-1184. Universidad de Alicante.
- Morgado Bernal, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. En CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación* (pp. 221-233). Universidad Complutense de Madrid.
- Marina, J.A. (2011). Memoria y aprendizaje. Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/03/Pediatria-Integral-XV-10.pdf#page=75>
- Rohde, M. (2013). *The sketchnote handbook. The illustrated guide to visual note taking*. USA: Pearson.
- Vigotsky L.V. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

## ¿DÓNDE ESTÁ EL GERMEN DE LAS ESCUELAS CREATIVAS?

Alicia Arnau Aparicio

*Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*

Para la infancia, actuar sobre lo que se contempla, debería constituir una aventura irrenunciable. Crecer transformando lo que está ante sus ojos, oídos, manos y en su imaginario incipiente es garantía de verdadero aprendizaje. A los niños y niñas de educación infantil esto les permite saber estar, reflexionar y crear. Por qué, cómo y qué piensan las criaturas durante y sobre su proceso de construcción personal-cultural son la base de una educación entendida como proceso creativo y como aprendizaje en el pensamiento crítico (Arnau, 2017).

Mostrar la potencialidad del procedimiento educativo que permite desarrollar todas las habilidades, capacidades y destrezas que la infancia ha de adquirir mediante experiencias de pensamiento crítico-artístico es el propósito de este capítulo.

**PALABRAS CLAVE:** Infancia, Creatividad, Pensamiento crítico, Consonancia educativa.

En primer lugar, unas palabras de reconocimiento a todas esas escuelas y experiencias que, desde ya hace algunos años, han servido de inspiración y de motor al cambio. Docentes y pensadores educativos sensibles que han compartido sus innovaciones y han hecho posible que en muchos centros educativos se hayan producido reflexiones, decisiones y cambios que ya están presentes en las aulas, dando respuesta a ese grito que hizo temblar el imaginario tradicional de la escuela a finales del siglo XX.

Son muchas las propuestas y maneras de hacer que se presentan en jornadas y congresos que quedan a disposición de los docentes. El encuentro que da pie a esta publicación es una muestra de ello. Igualmente cierto es que llevar al gerundio todas estas acciones, sustantivos y adjetivos solamente lo hacen aquellos y aquellas maestras comprometidas y convencidas del poder del arte-educar. Qué deciden implementar y cómo lo hacen son cuestiones fácilmente observables. Cómo convertir en sistema la praxis educativa creativa es el punto que se propone vislumbrar en este capítulo.

## INTRODUCCIÓN

Dewey (Larrauri-Max, 2012) explicaba que educar es enseñar a pensar. Según Ruiz (2019), aprender a razonar no significa lo mismo que aprender a pensar. A través del razonamiento podemos obtener conclusiones basándonos en premisas y utilizando procedimientos de lógica. Pensar implica situar el razonamiento, las ideas en una realidad concreta, con circunstancias concretas, con personas y problemas concretos. En segundo lugar, consiste en aportar soluciones adaptadas a estos contextos. Por tanto, el razonamiento y la emoción. La comprensión emocional ubicada en situaciones reales es imprescindible para que el alumnado vaya progresando en su aprendizaje del pensar bien.

Pensar bien significa también contemplar el elemento: Sentir. Entender la unión efectiva que existe entre los datos, la información, los sentimientos y las emociones que se dan en un determinado contexto, tanto en nosotros como en los demás es el objetivo de pensar. Este ejercicio requiere una mayor dedicación y práctica que aprender simplemente a razonar.

En un sistema educativo que opte por incluir las artes como herramienta fundamental se hace necesario, además de permitir la propia reflexión y expresión, construir y establecer una serie de estrategias y hábitos que conduzcan al pensamiento constante, abierto y multifocal en colaboración con otros. El procedimiento que a continuación se describe quiere mostrar un ejemplo en línea con la definición que Clapp da de creatividad. Este autor la describe como: «Proceso distribuido del desarrollo de la idea que se produce con el paso del tiempo y se incorpora a las contribuciones de un conjunto de diversos actores» (Clapp, 2018, p. 16). El que se explica a continuación es un modelo que da oportunidades de acceso a la creatividad de manera equitativa a todos los niños y las niñas del grupo, a sus familias y a los grupos de investigación de maestros que están en contacto con el aula y a la población más cercana al grupo-aula.

## JUSTIFICACIÓN

Las formas de estar y no estar en la escuela, las prácticas realizadas, las variadas soluciones para salir del aula y de hacer entrar lo que está en el exterior que es tan interesante, se vienen produciendo de manera ya casi cotidiana en algunos espacios educativos. Los escenarios e historias vividas por las comunidades educativas de las escuelas creativas, las escuelas del cambio, en el pasado más cercano, ya pueden ser narradas. Los efectos de estas maneras de proceder y de vivir la escolaridad provocan nuevas consecuencias y pedagogías. Exponer las certezas y desafíos en los que se ven involucrados para avanzar o detenerse en esta vorágine pedagógico-creativa que nos circunscribe es una cuestión urgente.

En los últimos años estamos siendo objeto de verdaderos aludes de propuestas y novedades que intentan erigirse como los definitivos antídotos frente a la denostada escuela unidireccional y transmisora que tanto rechazo provoca. Estamos asistiendo a una ingente cantidad de opciones didácticas y pedagógicas que predicán sus bonanzas sobre qué es lo que los docentes deben hacer para no incurrir en las viejas y reprobadas formas de educación de décadas anteriores.

Todo este movimiento reporta mucha información e ideas para todos aquellos docentes que intentan construir sus nuevas metodologías adaptadas a los tiempos, individuos y circunstancias concretas de sus grupos. Como afirma José Carlos Ruiz (2019, p. 18): «Estamos asistiendo al periodo más complicado de la historia para determinar un modelo educativo exitoso». Tanta variedad, complejidad y sobresaturación de modos y métodos necesitan un proceso de reflexión y acomodación por parte de los educadores.

Según el Informe Delors (1997) la función indispensable que tiene la educación como instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social estará garantizada si se apoya en los cuatro pilares que señala: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser.

En la base de esta gran hazaña, en el camino de desarrollar armónicamente la personalidad de los niños y niñas está el dotarlos de la capacidad más importante de todas a la hora de formarse una identidad fuerte, estable y equilibrada que les reporte un saber estar en el mundo que les ha tocado vivir: el pensamiento crítico. Para poder crecer y progresar en este fundamental aspecto, es necesario hacerlo desde pequeños.

Llegar a adquirir la capacidad de pensar bien (Ruiz, 2019) necesita todo un proceso que se realiza desde el interior tratando temas, objetos y experiencias de la vida de cada individuo y del grupo, a nivel familiar y social. No pueden

ser en ningún caso tratados como hechos puntuales (temas-asignaturas-actividades) en momentos efímeros, sino como una forma de estar, de ser, de hacer y de encontrarse en la vida. Solamente de este modo se puede convertir en un hábito que se adquiere internamente, que se asimila y ya no necesita ninguna guía, sino que aflora con toda naturalidad como un proceso cotidiano.

Aprender en la creatividad significa tener este procedimiento pedagógico como eje principal de la praxis educativa. No puede reducirse a realizar acciones o actividades esporádicas, puntuales en las que de manera externa se pone al alumno en situación de realizar prácticas en las que el acto o el pensamiento creativo tenga su mayor importancia. Se trata de conseguir contextos para propiciar una creatividad entendida, como indica Clapp (2018), como proceso participativo y distributivo.

Desde una concepción pedagógico-investigadora, y desde la convicción de que la escuela puede incidir en la vida de la ciudadanía gracias a la infancia haciéndola más agradable, más interesante y sobre todo más bella, hemos tratado de construir y llevar a cabo un sistema orgánico que permita vivir la vida escolar (que es en un porcentaje muy elevado muy importante para los niños de educación infantil) desde todas las perspectivas que corresponden de una manera creativa. Para ello nada mejor que la educación en y a través de las artes:



FIGURA 1. Educación Infantil. Hacer, Pensar, Decir, Sentir, Convivir. FOTO: Alicia Arnau.



Las artes entendidas como elemento contenedor y posibilitador de creación y pensamiento propio. Y junto a estos dos pilares fundamentales un tercero, el aprendizaje colaborativo. No solamente sirve que los niños sean capaces de ordenar sus pensamientos, plantearse preguntas, escuchar atentamente a los compañeros y a otras personas, saber expresarse en diferentes lenguajes, sino que también necesitan saber cuestionarse el mundo que les rodea.

Para ello es necesario mantener viva esa pequeña espiral que está en el interior del ser humano que comprende el asombro, la curiosidad y el cuestionamiento. Estos factores van debilitándose a medida que crece o debido al aturdimiento que provoca en los pequeños el exceso de estímulos, sobre todo visuales, y el ruido que ha crecido exponencialmente. Huir de la filosofía de la inmediatez y de la hiperactividad son el propósito de la educación a través de la contemplación, el detenimiento del tiempo y la expresión tras la reflexión.

En la vida de las criaturas todo surge y cohabita porque todo en ellas es a la vez oralidad, movimiento, palabra, canción y expresión en 100 lenguajes como indica Malaguzzi (2005). Todo ello debe aparecer en sus vidas mientras les ayuda a construirse a sí mismos al paso que interactúan con el medio físico, natural, social y cultural. En la escuela infantil no se debe compartimentar el aprendizaje. Debe fluir en un continuo que rizomáticamente coexiste y se conecta en todas direcciones. Y ello aparecerá si existe la acción del adulto (y, si es posible, de la tribu) que estructure espacios y tiempos que deben ser concebidos *a priori*.

Han sido necesarios algunos años de investigación en la búsqueda del equilibrio entre la constante innovación, la selección y organización de espacios/estrategias válidas y suficientemente poderosas y emocionantes para acompañar al alumnado en su aprendizaje a través de la creatividad.

Cabe distinguir tres acciones que realiza el docente de manera previa, simultánea y constante para que todo surja de una manera fluida y surtan los efectos propuestos:

- A. Acciones previas *sine qua non*.
- B. Acciones desarrolladas conjuntamente con el grupo.
- C. Actividades-efecto y sinergias que surgen como consecuencia de esas innovaciones que son tenidas en cuenta (repercusión en la sociedad) vuelven a convertirse en un recurso.

Las aulas de educación infantil a las que acuden niños y niñas de muy diversa procedencia y diversidad familiar son como pequeños hábitats donde conviven culturas y formas de percibir la realidad y la vida de unos ciudadanos que están dando sus primeros pasos en la construcción de su personalidad.

Este hábitat es la vida real de la infancia con la que convivimos incluida en un contexto determinado que vemos como lleno de posibilidades pedagógicas. No se trata de crear un aula como un mundo paralelo de juego y diversión artificial, sino de situar a la infancia en el lugar y el tiempo que le ha tocado vivir de manera que ha de desarrollar todo el potencial que tiene como infancia y ha de construirse como individuo y ser social-cultural en el lugar donde está creciendo.

El sistema que planteamos no consiste en una actividad o acción concreta, sino en entender la vida en el aula —que denominamos *ubicua*— como una verdadera experiencia vivida en clave de arte (*En Clau d'Art*). De ahí su nombre.

Desde planteamientos neurocientíficos, pedagógicos, etnomusicológicos y culturales este procedimiento permite a los niños y niñas conectarse consigo mismo y con la realidad física, social y cultural en la que se desenvuelven, mientras aprenden y se construyen como personas, como ciudadanos y miembros de una sociedad a la que también pueden aportar su visión de las cosas.

## PRESENTACIÓN

El multi-proyecto que se presenta considera la experiencia artística, como indica Jauset (2008), como pensamiento/acción, como una base común de todos los aprendizajes. La educación a través del contacto con el medio natural-físico-social más cercano y del arte entendida en su plenitud es sensación, percepción, pensamiento, tiempo, matices, cultura y belleza. Provoca descubrimientos, recuerdos, previsiones, emociones, contrastes, comparaciones. Implica matemáticas, lenguajes, física, química y sobre todo juego.

No se trata de convertir la vida en juego, sino de jugar transcurriendo la vida. No se trata de provocar juegos artificiales, sino de jugar realmente con los sentidos y el pensamiento ante los fenómenos y objetos que presenciamos.

Desde esta idea la acción que se inicia en el aula de educación infantil (aunque se produzca fuera de ella) activa todo un proceso que involucra al centro y revierte en toda la localidad e incluso fuera de sus límites.

La opción asumida desde la tutoría consiste en hacer posible que todos los alumnos vivan experiencias estéticas y tengan relación constante con el medio y el arte en todos aquellos acontecimientos que tienen repercusión en la población. Se da prioridad a aquellos que sean susceptibles de recibir la acción de niños y niñas para el enriquecimiento de ambos (el acontecimiento-la sociedad-la infancia).

El valor de estas prácticas está precisamente en el poder/saber sostener aquellas, ya sean propias o ajenas, para utilizar todo su poder pedagógico en la

evolución de cada uno de los alumnos y del grupo que las crea. El equilibrio y complementación entre ellas para poder dar respuesta a todas las demandas ante las que nos enfrentamos:

- La diversidad de alumnado.
- La exigencia personal de proporcionar un ambiente creativo y que avance en pro del desarrollo del espíritu crítico y la sensibilidad.
- El currículum.

Desde hace 25 años, hemos dado la oportunidad a los niños y niñas (3-6) de ser creadores y mostrar sus obras fruto de un trabajo experimental reflexionado al amparo del proyecto que he denominado *En Clau d'Art*.

Es un sistema interrelacionado de acciones/acontecimientos que constituyen en su totalidad la vida en el aula a lo largo de los tres años que dura el ciclo. Comienza como un pequeño embrión que se mantiene y al que se le van sobreponiendo capas y que va expandiéndose desde la intimidad del aula/individuo/grupo hacia fuera.

Lo podríamos representar como una serie de esferas concéntricas que se articulan a través de múltiples espirales interconectadas que nunca paran de expandirse. De manera gráfica y somera podría representarse como sigue (Figura 2):

#### ENGRANAJES DEL SISTEMA «EN CLAU D'ART»

Cada una de estas esferas/engranajes se van poniendo en marcha en este orden y se simultanean a lo largo del ciclo de educación infantil.

1. *A l'escola ho diem cantant* (En la escuela lo decimos cantando). Construcción de canciones junto al alumnado para hábitos, rutinas, organización de tiempos y afectos.
3. *A l'escola ho celebrem cantant* (En la escuela lo celebramos cantando). Construcción de canciones para fiestas y celebraciones.
2. Proyecto *FADRINS, Més Fadrins, Els més fadrins* (Mayores, Más mayores, Los más mayores). Programa para la educación en la convivencia, las actitudes y los valores. Elaboración propia.
4. Instalaciones. Experiencias sensoriales inspiradas en las propuestas de Createctura (Irene Fernández) o Arquitecturas (Silvana Andrés) ligadas a proyectos musicales y estéticos. Utilizados como detonantes o como resultado de un proceso creativo.

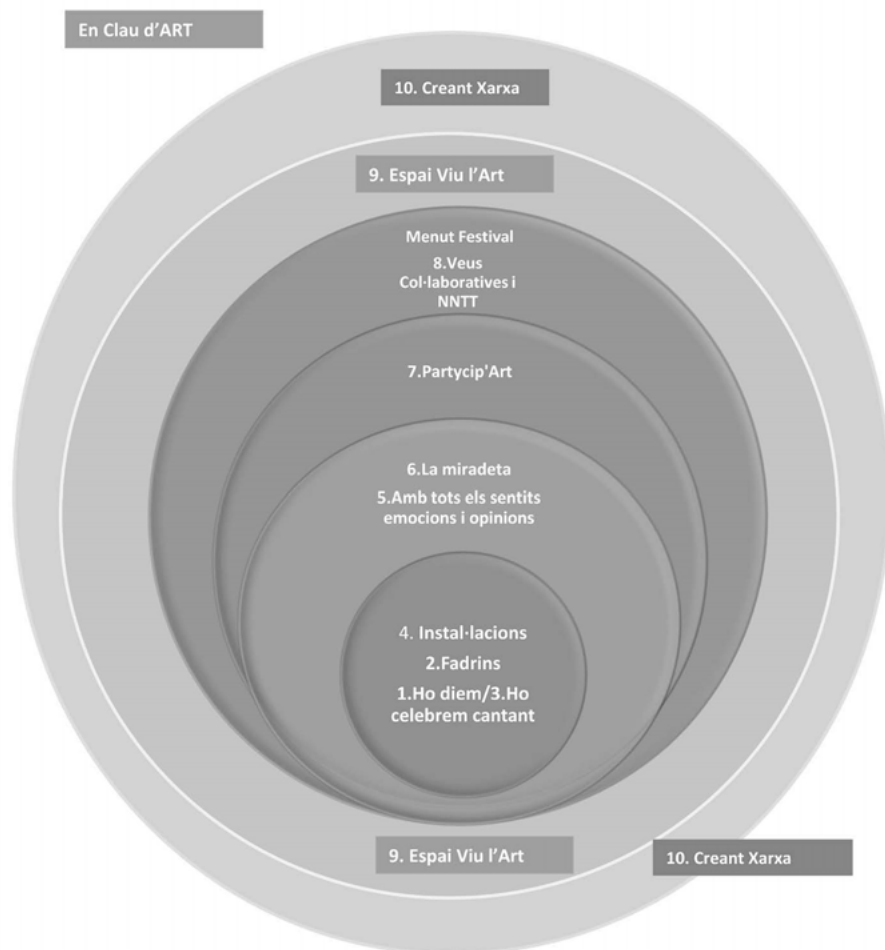


FIGURA 2. Esquema del Sistema/Engranaje *En Clau d'Art*. Elaboración propia.

5. Proyecto *Amb tots els sentits, emocions i opinions* (Con todos los sentidos, emociones y opiniones). Programa para el desarrollo del área de identidad y autonomía personal. Elaboración propia.
6. *La miradeta*. Adaptación y desarrollo del proyecto *Vivir la mirada* (Juan Fernández Cursach) en el aula.
7. *Partycip'Art*. Programa para el desarrollo del sentido estético, artístico, crítico y ciudadano dirigido a incidir en el respeto hacia el patrimonio natural y cultural más cercano. Participación en eventos visuales y musicales locales.

8. *Veus col·laboratives i noves tecnologies*. (Voces colaborativas y nuevas tecnologías). Grupo vocal que colabora con otros centros y asociaciones. Interacción en proyectos multi-disciplinares con otros niveles y centros. *Menut Festival!* (¡Menudo Festival!). Participación en el Festival internacional SoXXI para la difusión de las artes y la cultura contemporáneas.
9. *Espai Viu l'art*. (Espacio Vive el arte). Un espacio en la escuela donde se informa sobre eventos culturales, noticias y se invita a interactuar.
10. *Creant xarxa* (Creando red). Este es un proyecto-efecto que surge tras trabajar de este modo durante varias promociones. El foco de la acción está en la implicación de las familias y el entorno social que reaccionan de una manera crítica y artística ante la vida como reflejo de la de sus hijos.

## DESCRIPCIÓN

Estos proyectos son creaciones que nacen en el aula. Tanto los docentes como el alumnado son los creadores y recreadores en sus diferentes variantes. A continuación se describen solamente aquellos que son desarrollados por el alumnado.

### 1. A l'escola ho diem cantant / 3. A l'escola ho celebrem cantant

La infancia tiene unas necesidades propias. Entre ellas el ejercitar su voz y el movimiento. Estas son cubiertas de la manera que su naturaleza y su cerebro les permiten. Los niños acompañan sus movimientos con cantinelas y juegos vocales improvisados cuando no tienen una canción adecuada.

La gran mayoría de canciones que cantan los niños son procedentes de series de dibujos animados, del repertorio más actual, canciones de música pop del mundo adulto y de las nuevas creaciones de los libros de texto y en algunos casos tradicionales.

La práctica propuesta es facilitar procesos que permitan a los niños vivir las canciones como contextos para aprender y crear en una realidad diversa mediante un procedimiento inclusivo que contribuye a una convivencia, interculturalidad e interdisciplinariedad reales.

El modelo construido, experimentado y validado pretende que los niños como infancia y como grupo singular insertado en una sociedad en un momento concreto de la historia único, pero común a otros contextos escolares, pueden ser protagonistas de su construcción cultural en forma de canciones de infancia. No canciones infantiles.



FIGURA 3. El grupo cantando y contando sus creaciones en la emisora municipal. FOTO: Alicia Arnau.

Es un continuo en el que participan todos y lo más importante está en el proceso que cada uno realiza individual o colaborativamente, mientras realiza los objetos culturales. El resultado final no está en el producto último, sino en la construcción del mismo y en eso siempre participan todas las capacidades y singularidades. Todas las ideas, opiniones y propuestas son tenidas en cuenta y juntos llevamos nuestra creación con nosotros y, en ocasiones, la mostramos al mundo para embellecerlo en encuentros o *performances* artísticas contemporáneas.

Se han construido más de 40 canciones que con el paso del tiempo se han ido grabando en estudio con la participación de las diferentes promociones y grupos del colegio y se han ido auto-editando discos cuyo objeto no era la venta, sino el resultado de un proceso cultural vivido que se materializaba después de una experiencia larga en un soporte que contiene la memoria musical de muchas generaciones.

Algunos ejemplos realizados son, entre otros: Jornada Intercultural. *Aprenem Junts*. Disco-canción. *Veïns del Món*, 2005. Projecte Flama: *La Costera canta a la Trobada*, 2008. Disco de canciones para el XXV Aniversario del CEIP Vicente Rius Guillemes, de Canals, 2017.

#### 4. Instalaciones

Son propuestas y preparadas por las maestras. Se utilizan muchos materiales para provocar respuestas y cambios sobre ellas. Con el tiempo se convierten en lenguajes para realizar otras formas de expresión combinadas con poesía, música o movimiento, que se incluyen en otros proyectos colaborativos con otros centros o instituciones.

#### 6. «La miradeta» (Vivir la mirada)

Consiste en la puesta en práctica del proyecto creativo *Viure la mirada*, creado por Juan Fernández Cursach (2015). Al abrigo de los seminarios y grupos de trabajo realizados por un grupo de maestras que investigamos en este sentido se articulan en el aula multitud de acciones artísticas generalmente plásticas.

En *La Miradeta* día a día se intenta acercar a los niños/as a diferentes fuentes artísticas ya sea pintura, música, cerámica, escultura, danza, vídeo producciones, instalaciones... y tras su observación y su reflexión surgen preguntas, dudas, discusiones, sensaciones, sentimientos, que luego toman forma según los discursos, ideas y posibilidades del alumnado.



FIGURA 4. El aula es un laboratorio-taller de experiencias en grupo. FOTO: Alicia Arnau.

El aula es siempre un taller donde las propuestas se desarrollan de manera individual o en pequeños/grandes grupos. Se aprende compartiendo discusiones y consensos y sobre todo actuando y pensando.

Las obras se van realizando poco a poco a lo largo de los días hasta que se finalizan y se guardan para ser expuestas en un principio en los pasillos de la escuela y con posterioridad en las exposiciones del proyecto en otras localidades diferentes a la nuestra.

De manera anual se realizan exposiciones en diferentes poblaciones de la Comunidad Valenciana. Desde el inicio del proyecto, hace ya nueve años, se han organizado veinte exposiciones. Las casas de cultura de Canals, Xàtiva, Gandia, Ontinyent, Petrer y la Facultad de Magisterio de la Universitat Miguel Hernández d'Elx son sedes oficiales.

Estos acontecimientos cuentan siempre con el apoyo de los ayuntamientos y concejalías de educación de las ciudades que las acogen y del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (Cefire) correspondiente.



FIGURA 5. Miembros del Equipo Docente y del Grupo de Investigación *Viure la Mirada*, visitando exposiciones de arte infantil. Centro Cultural Ca Don José. Canals, 2018.



Son también el elemento sobre el que se centra la investigación del grupo de trabajo/seminario formado por maestras que implementan el proyecto en diferentes ciudades y escuelas. Sobre este se aprecian también los efectos de las acciones y desarrollos de la vida escolar a través del arte cuando estudian y observan los procesos realizados en las reuniones que se celebran, como en la evaluación de las exposiciones *in situ*.

## 7. «Partycip'Art»

Se engloban aquí todas las acciones que se realizan con el alumnado que consisten en visitar las exposiciones y otras manifestaciones artísticas, culturales, que se producen básicamente en la localidad como forma de aprendizaje cotidiano. La opción ampliamente probada y satisfactoriamente evaluada consiste en sacar el máximo jugo a la programación cultural local.

Cada mes/quincena se visita la sala de exposiciones que tiene una programación abundante. Dependiendo de las obras (pintura, fotografía, escultura, instalaciones...) se piensa una acción que parte de los alumnos y provoca otras *performances* que podrán ser mostradas o no, tanto al artista como a un público más amplio.

Se realizan intervenciones en la sala referidas a exposiciones que se comparten con los autores de las obras y en otras ocasiones son los propios artistas los que llegan a nuestra aula donde podemos compartir horas de arte. Se completa el trabajo con acciones en el aula o en otros lugares que luego pueden ser disfrutadas por la población en conciertos o exposiciones.

En estas visitas se produce el encuentro directo con la obra. Este acercamiento produce sensaciones y emociones directas, verdaderas, sin simulacro (Acaso, 2013). Los niños y las niñas reaccionan espontáneamente y seguidamente están en predisposición de pensar, reflexionar, preguntar y opinar. Después de esta experiencia con todos los sentidos activados y la mente abierta están en disposición de crear o no si no lo necesitan.

En estos encuentros se producen conversaciones calmadas, se despejan dudas, se conectan informaciones, se proponen ideas. Se vive en un ambiente de tranquilidad, de posibilidades infinitas. La educación se convierte en vida y la vida en arte.

A lo largo del curso son muchas las exposiciones que se visitan de muy variada temática, técnica y estética como se aprecia en las fotografías.

El contacto directo con los autores, el trabajo en la propia sala y todas las reacciones que provoca la observación de las maneras de hacer y pensar de los artistas hace surgir experiencias, discursos y eventos impredecibles que siempre expresan o hablan de su interior.



FIGURA 6. Contemplación de la obra. Escultura en madera de Emili Terol.  
Momento mágico de interacción con el arte: Emoción, Conversación, Opinión. FOTO: Alicia Arnau.

## **8. Voces colaborativas y nuevas tecnologías**

Partiendo de las voces de educación infantil se articula un grupo vocal mayor que aglutina voces de todas las edades (3-12). Tras el canto a una y dos voces con repertorios populares, tradicionales y de autor se continúa con la interpretación y construcción de canciones.

El objeto de la acción, en principio, es dar la oportunidad a los niños de cantar, que tanto necesitan. En una segunda vertiente se pretende colaborar con todo tipo de asociaciones y eventos en los que la acción musical-aprendizaje/servicio de los niños es posible.

Se canta sobre todo en el aula, en las fiestas del colegio, en las visitas o colaboraciones con otras asociaciones, en fiestas y celebraciones de la localidad. En las inauguraciones de las exposiciones. Se realizan proyectos con otros centros de primaria e institutos. Se participa en festivales corales. Se han grabado discos con las canciones creadas de edición propia.

La colaboración con proyectos intercentros e interniveles ha dado pie a la producción de grandes piezas donde la multidisciplinariedad y los diferentes formatos han sido los elementos sobre los que se ha actuado. Igualmente la colaboración con instituciones y festivales ha propiciado la presentación en público del trabajo realizado en el aula. Piezas como *Músiques amb molt de conte*, 2018 (con Valencia Music ArtMagnets)<sup>1</sup>, *Modulation*, 2018 (en el Festival SoXXI)<sup>2</sup> y *Metròpolis* (en el Festival ENSEMS, Valencia, 2019)<sup>3</sup> comprenden propuestas con literatura, movimiento, *performance*, improvisación, música realizada con dispositivos móviles y vídeo-creación. Todas ellas se realizan en colaboración con músicos y compositores y junto a asociaciones y grupos del tejido social de la localidad, tanto culturales como de atención a la diversidad.

**Nuevas Tecnologías: Educación Audiovisual y uso de *Software* musical con dispositivos móviles.** La otra vertiente de esta actividad es el uso de las nuevas tecnologías. Para ello se hace mucha incidencia en la lectura de imágenes y en la educación de los niños y sus familias en el lenguaje audiovisual.

Se dedica tiempo a visionar fragmentos de sus películas favoritas, de las series de dibujos que más les gustan y anuncios publicitarios (dentro del proyecto *Amb tots els sentits, emocions i opinions*) para comentarlas y construir un pensamiento crítico y saludable.

## 9. *Espai Viu l'art* (Espacio Vive el arte)

Un lugar situado en el vestíbulo del centro donde aparecen propuestas referidas a música, canto, poesía, pintura, escultura, arquitectura, danza, teatro, cine, fotografía, gastronomía y otras noticias culturales.

1] <http://www.valenciamusicart.org/equipos>

2] [www.soxxi.es](http://www.soxxi.es)

3] <https://ensems.ivc.gva.es>

Se invita a las familias del aula y por extensión a las del centro a asistir a los eventos locales y comarcales y se hace una propuesta referida al objeto cultural/artístico allí presentado.

La invitación posibilita responder o reaccionar de la manera que se estime oportuno ante las propuestas. Se propone observar obras de arte o provocarlas a partir de elementos cotidianos. Todo ello puede ser mostrado en el espacio dedicado mediante dibujos, pinturas, comentarios, *performances*... Se van sucediendo a lo largo del curso con cadencia mensual. Esto despierta un interés en las familias que quedan también contagiadas.

Cada mes acuden al lugar para ver la propuesta que siempre es una sorpresa y es esperada con emoción por todos.

Se publicitan acontecimientos culturales para animar a las familias a visitar lugares interesantes y presenciar eventos artísticos gratuitos que se producen en lugares próximos.

## 10. *Creant Xarxa*

Este punto del engranaje surge como consecuencia de todo lo anterior. No está previsto por la docente, pero ocurre. Cuando una promoción de alumnos de entre los 3 y los 6 años es educada siguiendo este sistema poliédrico de aprendizaje se produce un efecto en su entorno inmediato muy interesante y creativo. De manera espontánea empiezan a surgir toda una serie de respuestas y propuestas que eran impredecibles.

La inquietud y el hábito de pensar se extiende en conversaciones con las familias del alumnado. Atentas a la realidad en la que habitan las criaturas, y preocupadas por cómo deberían de actuar para ayudarlas en su desarrollo en el mundo concreto en el que viven, se iniciaron una serie de reuniones y encuentros semanales. Se propiciaron lecturas, coloquios y búsquedas que enriquecieron los pensamientos y criterios de los miembros adultos de las familias.

Tras un largo período de documentación, de clarificación de ideas se llegó a una serie de acuerdos para conseguir crear contextos comunes para el grupo de niños y niñas sobre los cuales se está en contacto y que seguirán siendo un grupo, al menos hasta que separen sus caminos cuando inicien la universidad o sus trabajos.

Esta red rápidamente tuvo efecto en otros miembros de la familia y conocidos. En estudiantes de magisterio y de otras personas allegadas que aportaron información, textos y se sumaron a los encuentros.

Surgió el interés y una nueva forma de hacer las cosas con nuevas coordenadas. Con todo el potencial y las ganas de transmitir lo aprendido al más puro estilo *Art Thinking* (Acaso, 2017) se diseñó entre todos un proyecto que inten-

taba explicar todas o parte de las conclusiones, expectativas, dudas e incertidumbres de una manera artística para que otras personas y toda la comunidad educativa pudieran conocer el proceso realizado.

Se podría haber optado por una charla, conferencia o discurso. Se podría haber escrito en una revista, pero se decidió hacer una exposición, como dijeron los niños, una exposición de pensamientos.



FIGURA 7. Visita a la exposición de arte infantil *Viure la Mirada I*. Casa de Cultura Xàtiva, 2014.  
FOTO: J. Soriano.

Pensamientos expresados de manera creativa. Que provocaron reflexión y acción. Un lugar donde parar el tiempo, darse tiempo para pensar y dar soluciones o replicar el camino recorrido por los autores de la exposición. En ella participaron los propios niños, los padres/madres, los alumnos adolescentes de otro centro<sup>4</sup>, las personas que visitaban la exposición y hacían comentarios o sugerencias.

4] Alumnado de 6º de Primaria de Alicante cuyo profesor es padre de alguno de mis alumnos. Ellos trabajaron la temática y revirtieron sus reflexiones en forma de vídeos y obras de arte. Finalmente se hizo una magnífica exposición colaborativa. A tres bandas.

Se participaba en las *performances*. La exposición siguió provocando acciones en otros grupos de alumnos de nuestro centro. Los de sexto hicieron un gran trabajo de periodismo entrevistando y haciendo reportajes a los niños más pequeños y sus familias. Realizaron vídeos y documentales que luego pudimos ver.

Las conclusiones fueron muy interesantes y esto suscitó gran interés en la población. Fue muy satisfactorio leer las sugerencias del público realizadas por escrito e introducidas en el buzón preparado a tal efecto.

### *En Clau d'Art*

Finalmente todos los trabajos realizados en todos los formatos, materiales y soportes los efectos y posibles sinergias que se crean durante los tres cursos tienen un espacio para ser compartidos con la localidad. Se muestran las obras por primera vez en Canals en una exposición muy cuidada en la sala principal del Centro Cultural Ca Don José para celebrar el final de promoción en Educación Infantil.

## RESULTADOS

Si bien el que se acaba de describir es el resultado de las prácticas llevadas a cabo, el logro más importante y el motor de este proyecto es el efecto que crea en los alumnos/alumnas como ciudadanos y que permanece después de los años. Igualmente importante es el hecho de haber intentado una estructura y una sistematización que gracias a su concepción poliédrica abarca todos los aspectos que requieren nuestra atención educativa, emocional e inclusiva.

Lo más importante de este largo y creativo proceso, donde la emoción y la vivencia continuada se sucede en ciclos vitales es que tanto los niños y niñas que tienen facilidad como aquellos que presentan graves dificultades consiguen reconocerse, situarse en el medio físico y protagonizar el medio cultural. Incluso en los casos de graves dificultades en el lenguaje esta estrategia favoreció la participación de todo el alumnado.

Con esta didáctica arraigada al medio y al entorno se permite al alumnado transferir las competencias adquiridas fuera de la escuela, y no solo en la escuela, y ponerlas en práctica en la escuela que es su vida diaria. Se parte de las manifestaciones artísticas y culturales que están ocurriendo en la localidad, considerándolas como elementos generadores de los aprendizajes con los que producir conocimiento, emociones, objetos artísticos y culturales (Resnick, 2019). Se consigue establecer vínculos entre la escuela y el entorno, no como espectadores, sino con participación y con repercusión en la sociedad.

En ningún caso se trata de acciones u objetivos extraordinarios y aislados. Son el epicentro de la programación escolar. Se atiende escrupulosamente al carácter globalizado de áreas que en esta etapa son tan importantes. Tratando con igual importancia a todas ellas<sup>5</sup>. Se desarrollan las capacidades que les permiten avanzar y progresar hacia la consecución de los objetivos<sup>6</sup> de la educación infantil. Se aprenden todos los contenidos y actitudes de la etapa vivencialmente y quedan para siempre en la memoria. Se pueden consultar los *links* que a continuación se detallan con las reflexiones de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje<sup>7</sup>.

Estoy convencida de que los niños y niñas de estas edades tienen mucho que aportar a la Sociedad y a la Cultura. Ellos ya existen, tienen su identidad y no deben esperar a ser otra cosa para interferir en la vida cultural. Para ello es necesario introducir en el aula muchas personas, objetos culturales, experiencias, sensibilidad, calma, paciencia, escucha y tiempos dilatados para observar como científicos. Simultáneamente hay que salir del aula para observar, contemplar, estudiar y formar parte de lo que se aprende. Con todo y con esto, sobre todo, hay que abrir puertas para incidir e influir en lo que se aprende y hacerlo de una manera democrática como explica Dewey (Larrauri-Max, 2012) y colaborativa. Estas son las coordenadas del plan.

El germen de la escuela creativa es el grupo-aula que piensa. Para aprender a pensar se necesita tiempo, hábito y estrategias sostenidas en el tiempo y en la vida real dando lugar a la consonancia educativa resonando con la vida.

Se ha presentado un modo cotidiano de cultivar la creatividad en infantil: Con pasión, proyectos, compañeros y juegos. Mediante las imágenes se ha intentado mostrar su fuerza, su potencial y su efecto que queda reflejado en las caras felices, emocionadas e interesadas de los que admiran y actúan, y en los cerebros inmensamente activados de todos los participantes.

---

5] Identidad y autonomía personal. Conocimiento del medio físico, natural, social y cultural. Los lenguajes: comunicación y representación.

6] Decreto 38/ 2008 de 28 de marzo del Consell. Objetivos generales: b) Observar y explorar su entorno y cultural. c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales, d) Desarrollar sus capacidades afectivas hacia el arte y hacia sí mismos. e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Iniciarse en las habilidades del movimiento, el gesto y el ritmo. j) Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas. k) Valorar las diversas manifestaciones artísticas. l) Descubrir las tecnologías de la información y las comunicaciones.

7] <https://www.youtube.com/watch?v=u5JDq3-uXOI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=w6iqI5oVOY4>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEduvolution*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.
- Arnau, A. (2017). Construcción personal y cultural e infantil. *Eufonia, didáctica de la música*, 72, pp. 19-25.
- Clapp, E. P. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distributivo*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación en el siglo XXI*. Madrid. Editorial Santillana.
- Fernández Cursach, J. (2015). *Art, nens, creativitat. Les exposicions d'art infantil: Un llibre de colors*. La Rella, 28. Elx: Institut d'Estudis Comarcals del Baix Vinalopó, pp. 145-161.
- Jauset, J. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Larrarui, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Editorial Tándem.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Resnick, M. (2019). *Pensadores creativos*. Madrid: Editorial SM.
- Ruiz, J. C. (2019). *El arte de pensar para niños*. Córdoba: Ediciones Toromítico.



## EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD MUSICAL EN PROYECTOS INTERCOMUNITARIOS: LOS ENFOQUES DE PROFESIONALES EN IRLANDA DEL NORTE

Oscar Odena

*University of Glasgow, Reino Unido*

**RESUMEN:** Este capítulo presenta una investigación cualitativa sobre el papel de la creatividad musical en actividades intercomunitarias, centrándose en los enfoques de diecisiete profesionales con experiencia en las dos comunidades principales en Irlanda del Norte, la protestante y la católica. La segregación del sistema educativo se resume en el primer apartado, al que sigue un repaso de la bibliografía, algunas actividades intercomunitarias y la metodología de investigación. Se analizó doscientas treinta páginas de entrevistas con el software *NVivo*. Los entrevistados reflexionaron sobre actividades actuales, recuerdos de experiencias pasadas, miedos y esperanzas. Sus actividades y objetivos varían dependiendo de ciertos factores, siendo uno de los más importantes el nivel de reconocimiento de la integración del entorno, que parece estar influenciado por el contexto socioeconómico. Estas actividades se ven como un medio efectivo para abordar los prejuicios entre los jóvenes. Sin embargo, el contexto de cada entorno delimita su potencial. En la conclusión, se examinan las implicaciones educativas.

**PALABRAS CLAVE:** educación musical intercomunitaria, creatividad, inclusión, Irlanda del Norte.

## INTRODUCCIÓN

Pese a la retórica de normalidad y reconciliación tras el proceso de paz, Irlanda del Norte, uno de los cuatro países constituyentes del Reino Unido junto con Escocia, Gales e Inglaterra, continúa siendo una sociedad segregada (McKeown, 2013; Scharf, 2019). Cuando se hizo el trabajo de campo del presente estudio (2007-2009), el protestantismo era la abrumadora mayoría en trece de los veintiséis distritos, mientras que once distritos era el catolicismo (Oficina Nacional de Estadística, 2004). El Acuerdo de Viernes Santo que finiquitaba los peores años del conflicto armado fue firmado en 1998, pero hasta 2007 no se restauró la asamblea delegada de Irlanda del Norte. Desde entonces, el gobierno ha estado compartido —con numerosas interrupciones debidas a la falta de consenso— entre los dos partidos mayoritarios e históricamente irreconciliables: el Partido Unionista Democrático (partido conservador, fundado por el reverendo protestante Ian Paisley) y Sinn Féin (partido republicano, considerado como el ala política del IRA, es decir, el *Irish Republican Army*, “Ejército republicano irlandés”, actualmente desmantelado). El presente ambiente de calma relativa favorece el desarrollo de proyectos intercomunitarios, algunos de los cuales se enfocan en actividades musicales, ya que las oportunidades que la música crea para el contacto parecen facilitar la mejora de las relaciones o su inicio donde todavía no existen (Ulster Orchestra, 2007; Odena, 2018a). No obstante, hay una falta de información acerca de las claves del éxito en las actividades colaborativas de educación musical en contextos segregados y en cómo adaptar los proyectos para los niños. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue explorar las percepciones de profesionales experimentados acerca de cómo desarrollar las aptitudes musicales, contribuyendo al mismo tiempo al hermanamiento de niños de las comunidades protestante y católica, ya que se ha demostrado que las iniciativas intercomunitarias con niños pequeños maximizan los resultados (Connolly, 2007; Hayden y Odena, 2007). Este capítulo se centra en el potencial de las actividades de creatividad musical como un medio para mejorar las actitudes negativas en los niños y promover mejores relaciones intergrupales. Cuando digo creatividad musical, me refiero al *desarrollo de un producto musical que es original para el individuo (o individuos) y útil para su contexto musical particular*. Por lo tanto, las actividades que se sugieren en la segunda parte no tratan de la creatividad u originalidad en un sentido histórico, sino individual (Odena, 2018b). El estudio tiene un enfoque práctico, específicamente, encontrar las claves del éxito a la hora de diseñar este tipo de oportunidades educativas.

## EL CONTEXTO

La segregación en Irlanda del Norte es más aguda en las áreas que durante el propio conflicto fueron llamadas *hot spots*, es decir, “zonas de conflicto”, donde los prejuicios permanecen y a los que se suma una violencia interna exacerbada por problemas socioeconómicos tales como una alta tasa de desempleo (Oficina Nacional de Estadística, 2005; McKeown, 2013). Durante la cumbre del conflicto, desde 1966 hasta finales de los años noventa, de una población de 1,6 millones, murieron más de 3700 personas y decenas de miles resultaron heridas. Esto fue debido a enfrentamientos directos entre agrupaciones republicanas y unionistas, el ejército británico y la policía local, enfrentamientos que, a menudo, también tenían lugar dentro de los mismos grupos. Todas las muertes están cuidadosamente documentadas en *Lost Lives* (McKittrick *et al.*, 1999), una obra exhaustiva que informa de las historias de 3.636 hombres, mujeres y niños que murieron como resultado de los disturbios. En su última edición revisada, el total de víctimas aumentó hasta 3.720, incluyendo las vidas perdidas entre el 2000 y el 2006, veinticinco de las cuales fueron el resultado de enfrentamientos internos dentro de algunos grupúsculos paramilitares unionistas que todavía no se han desmilitarizado (McKittrick *et al.*, 2007). Se estima que uno de cada cuatro adultos de Irlanda del Norte conoce a alguien que murió durante los disturbios (Gallagher, 2004). Este es todavía un tema muy sensible y generalmente se evita hablarlo en público. Es más, comprensiblemente, las heridas están tardando mucho tiempo en curarse y todavía hay ataques violentos relacionados con el conflicto todos los años (Myers, 2006; McKeown, 2013).

El sistema escolar refleja la segregación social del país, pues aproximadamente un 93% de los niños asisten a escuelas mayoritariamente protestantes o católicas, debido a la homogeneidad del personal y los estudiantes de dichos centros. Poco más de sesenta de las más de mil escuelas de Primaria y Secundaria se clasifican actualmente como «integradas», con estudiantes de las dos comunidades principales, un movimiento que fue creado ya en 1981 en respuesta a la situación de conflicto (Departamento de Educación de Irlanda del Norte, 2020). A esta segregación *de facto* del sistema escolar y otros aspectos de la sociedad, tales como el ocio y las instalaciones deportivas, le han puesto la etiqueta de “apartheid benigno” (Cairns, 2007).

Mientras algunos discuten que las tensiones intercomunitarias reflejadas en los medios de comunicación locales no son una característica de la educación musical porque todas las escuelas tienen que implementar el mismo currículo (Drummond, 1999), otros debaten la “politización de la música” (Hastings, 2003), observando que, durante años, «las dos comunidades han

desarrollado una actitud de alienación de parte de su cultura, y la música popular ha desarrollado matices políticos» (Jarvis, 1990, p. 276). En un estudio anterior, Jarvis (1990) mencionó que muchos profesores simplemente no estaban familiarizados ni siquiera con una de las músicas tradicionales principales (estas son la tradición de la música popular irlandesa, a menudo asociada con los católicos, y la tradición de las bandas de flautas y tambores, asociada con los protestantes). Históricamente, la percepción de las diversas tradiciones musicales se ha usado para crear un sentido de identidad que es culturalmente exclusivo (Forker, 2002).

### **BASE TEÓRICA: MÚSICA, IDENTIDAD, PREJUICIO E HIPÓTESIS DE CONTACTO**

Numerosas investigaciones publicadas en los últimos dos decenios demuestran que la música es un elemento determinante en la formación de la identidad de los jóvenes (MacDonald *et al.*, 2002; Welch, 2006). North, Hargreaves y O'Neill (2000) estudiaron las respuestas a 2.465 cuestionarios de adolescentes y encontraron que la música permite a los adolescentes satisfacer sus necesidades emocionales y que la preferían ante otras actividades de ocio. Warwick (2006), en una consulta a 533 jóvenes que vivían en Inglaterra, se encontró con que la música era su tercera fuente de esperanza después de la “familia” y los “amigos”, y se valoraba más que la “televisión” o el “deporte”. Welch (2006) identificó la infancia temprana como un período crítico para el desarrollo de aptitudes musicales y de la formación de la identidad musical. Otras investigaciones también muestran que la música funciona como una herramienta efectiva para la fortaleza e inclusión de individuos, escuelas y comunidades (Hallam, 2001; Rusinek, 2008) y que las escuelas pueden ser espacios favorables para desarrollar aptitudes musicales (Green, 2008), contribuyendo, por consiguiente, al desarrollo de las identidades de los individuos desde una edad muy temprana.

Numerosas investigaciones resaltan que los niños que crecen en barrios segregados de Irlanda del Norte desarrollan prejuicios contra las formas culturales de la otra comunidad. Mientras que esto ocurre sistemáticamente con niños de seis a ocho años, algunos estudios han demostrado que el respeto hacia formas culturales “diferentes” tales como tradiciones deportivas y banderas puede aumentarse con intervenciones tempranas (Connolly, 2007). La sensible cuestión del “respeto por los demás” la abordaron los responsables de la política educativa con la inclusión en los años noventa de la temática intercurricular de la Educación para el Entendimiento Mutuo (*Education for*

*Mutual Understanding* o *EMU* en sus siglas en inglés). Los objetivos de la Educación para el Entendimiento Mutuo eran «fomentar el respeto por uno mismo, hacia los demás y la mejoría de las relaciones entre personas cuyas tradiciones culturales difieren» (Departamento de Educación de Irlanda del Norte, 2005, pp. 4-6). No obstante, estudios subsiguientes sugieren que la implementación en las escuelas de la Educación para el Entendimiento Mutuo no trató los aspectos más controvertidos debido a varios factores, entre los que se incluyen la falta de cursos de apoyo al profesorado y la falta de contenidos específicos (Scharf, 2019; Smith, 2001).

Si los profesores no se sienten a gusto tratando temas polémicos, tales como el prejuicio cultural, entonces es difícil para las escuelas proporcionar un espacio para que los alumnos confronten estos asuntos sin reservas. En un estudio de caso de nueve escuelas que prestan servicio a comunidades de Irlanda del Norte con circunstancias socioeconómicas diferentes y con experiencias opuestas de violencia política, Smith (2001, p. 134) se encontró con que el currículo planificado «estaba, en gran medida, desprovisto de tales oportunidades». Por el contrario, Hanratty y Taggart (2004, p. 19), en un análisis de las clases de otras nueve escuelas católicas y protestantes, demostraron que, con las herramientas apropiadas (esto es, con una selección de textos directamente relacionados con el conflicto) y con un nivel considerable de habilidades y experiencia pedagógicas, es posible «animar a los alumnos a examinar críticamente sus actitudes e incluso a abandonar algunos prejuicios». En el Currículo Revisado (Departamento de Educación de Irlanda del Norte, 2007), los objetivos de la Educación para el Entendimiento Mutuo fueron reelaborados e incluidos en el área de “Desarrollo personal y entendimiento mutuo”, un cambio que arrojará luz a sus aspectos más controvertidos y que, una vez más, dejará la responsabilidad de decidir el enfoque de esta área a cada profesor. Sin embargo, la forma en la que se promueve el respeto hacia formas culturales diferentes dependerá en última instancia del entorno de cada escuela y de la experiencia previa del profesorado en actividades intercomunitarias (Hanratty y Taggart, 2004).

En el núcleo de la organización de actividades intercomunitarias escolares y extraescolares reside la idea de que el contacto intergrupales, en determinadas condiciones, puede resultar efectivo en cuanto a la reducción de los prejuicios y la hostilidad intergrupales. Esta teoría, también conocida como la *hipótesis del contacto*, fue propuesta por Allport (1954) y corroborada posteriormente por Pettigrew y Tropp (2006) en un metaanálisis de 515 estudios. Las condiciones óptimas para un contacto intergrupales eficaz son:

1. un estatus en igualdad de condiciones para ambos grupos en la situación de contacto;

2. una interacción personal continuada entre individuos de ambos grupos;
3. la cooperación en una situación de independencia mutua, en la que miembros de ambos grupos trabajan juntos por un objetivo común;
4. el apoyo institucional, que proporciona la aprobación oficial para el contacto entre distintos grupos (adaptado de Hughes, 2007, p. 421).

Allport (1954, p. 489) observó que «para llegar a su máxima eficacia, el contacto y los programas conocidos» tendrían que «darse en actividades habituales con un propósito», evitando la artificialidad. Estudios subsecuentes sobre la teoría del contacto destacan que la respuesta emocional durante el contacto es más importante que aumentar el conocimiento sobre el otro grupo y que condiciones aparentemente óptimas pueden ser percibidas de forma diferente por los grupos participantes, como, por ejemplo, cuando una minoría ve la actividad como condescendentemente desigual.

En una reformulación de la teoría del contacto, Pettigrew (1998) propuso un modelo secuencial para reducir el conflicto en tres etapas que podrían ayudar a nuestro entendimiento de las experiencias de los participantes en actividades intercomunitarias:

1. El contacto **inicial**, donde es probable que la ansiedad sea más pronunciada y donde la identidad personal y la interacción interpersonal se enfatizan en un esfuerzo por «descategorizar» al individuo;
2. La etapa en la que el contacto está **consolidado**, lo que permite una situación óptima con menos ansiedad. En ella se resalta la vieja categorización saliente de pertenecer a un grupo particular. Esto resulta en un debilitamiento de los prejuicios que son generalizados más allá de la actividad;
3. La etapa en la que, después de un contacto **prolongado**, los individuos empiezan a verse como parte de un nuevo grupo redefinido y más grande que se compone de todas las comunidades (supone el desarrollo de la idea de una nueva comunidad o una «recategorización» de las antiguas).

En un metaanálisis de investigaciones previas, Kenworth, Turner y Hewstone (2005) observaron que es probable que la ansiedad intergrupala que proviene de la anticipación de consecuencias negativas de un contacto intercomunitario aumente ante el menor contacto previo. La reducción de esta ansiedad (y la disolución de prejuicios) es a menudo uno de los objetivos de las actividades intercomunitarias, algunas de las cuales utilizan la música y la creatividad musical como herramientas de facilitación e inclusión con los jóvenes.

## PROYECTOS DE EDUCACIÓN MUSICAL INTERCOMUNITARIOS EN IRLANDA DEL NORTE Y EN OTROS LUGARES

Con la mejora reciente del conflicto, algunos proyectos de educación musical están uniendo a escuelas de ambas comunidades de una forma que habría sido impensable hace dos décadas; por ejemplo, el proyecto *A marvellous medicine* “Una medicina maravillosa” (Ulster Orchestra, 2007), que reunió a centenares de niños de Educación Primaria para una actuación final en la sala de conciertos Waterfront Hall de Belfast, o las actividades de la ilustrativamente nombrada *Cross-Border Orchestra* “Orquesta Transfronteriza”, ([www.cboi.ie/](http://www.cboi.ie/)). A menudo, el objetivo principal de estos proyectos es unir a los jóvenes, más que el de enseñarles un conjunto de valores. Las oportunidades presentadas por un interés común en la música permiten el desarrollo de amistades entre grupos.

Varias actividades de educación musical intercomunitaria se han llevado a cabo con éxito en otros países donde había una necesidad de aumentar la inclusión y el respeto por la diversidad étnica. Por ejemplo, en España, las actuaciones públicas de estudiantes han sido usadas para promover la inclusión y para reducir el absentismo de niños gitanos<sup>1</sup> (Almau, 2005). En los Países Bajos, se valen de talleres de música que aportan “momentos memorables” para promover actitudes positivas en guarderías con altos porcentajes de niños migrantes (Brenman, 2007). En Colombia, una red de escuelas de música en algunos de los barrios más pobres de Medellín está desarrollando las aptitudes musicales de los niños a la vez que su inclusión social, contraatacando la alienación social sufrida por muchos niños a manos de bandas criminales locales (Helena Rey, 2006). También en Colombia, el programa gubernamental Música para la Reconciliación ofrece actividades de canto grupal a niños desplazados por cinco décadas de conflicto interno en un contexto seguro, donde pueden conocer otros niños desplazados (Rodríguez, Odena y Cabedo-Mas, 2018). El papel de los programas musicales sociales en contextos de conflicto y postconflicto es el tema de trabajo de la red *The Arts of Inclusion* que dirijo en la actualidad, financiada por el Consejo de Investigación en Artes y Humanidades del Reino Unido.<sup>2</sup>

Otro ejemplo de un proyecto musical muy conocido que busca la reconciliación y la construcción de un entendimiento, centrado en jóvenes palestinos

---

1] El nombre de este grupo étnico difiere ligeramente dependiendo del país. Por ejemplo, los investigadores españoles utilizan la palabra «gitanos» mientras que los británicos utilizan *travellers*, y los responsables de la política europea usan a menudo *roma* (véase, por ejemplo, el proyecto dirigido por Flecha, *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe* publicado por Springer en 2015).

2] Se puede consultar en línea, en <http://tai.international/>

e israelíes, es la *West-Eastern Divan Orchestra*<sup>3</sup> dirigida por Barenboim. Desde 1999, jóvenes músicos de Israel y países árabes han recorrido regularmente todo el mundo llevando la idea del diálogo a través de la música.

Mientras que en los casos antes mencionados de España, Países Bajos y Colombia las actividades musicales están diseñadas para facilitar la inclusión social de grupos minoritarios desfavorecidos, en la *Divan Orchestra* las actividades parecen funcionar como un ambiente neutral en el que músicos jóvenes con formación clásica pueden desarrollar respeto por las comunidades de todos los músicos. Estos proyectos han sido ampliamente documentados y no es mi propósito aquí presentar un análisis exhaustivo de los mismos, sino más bien destacar que se han estudiado otros contextos internacionales y que ahora es necesario que esa investigación se realice en Irlanda del Norte.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Tras un repaso de la bibliografía y proyectos anteriores, se realizó una entrevista confidencial a diecisiete profesionales relacionados con la educación musical intercomunitaria en diferentes niveles. La muestra fue intencional, empezando con un grupo inicial de formadores de profesores de música que fue ampliada al pedirles más contactos a todos los participantes<sup>4</sup> (Lincoln y Guba, 1985; Kvale, 1996). A partir del grupo inicial, los entrevistados fueron seleccionados siguiendo un método de muestreo de variación máxima que tomaba en cuenta su potencial como informantes clave (Cohen, Manion y Morrison, 2017). Todos los entrevistados fueron elegidos de acuerdo a los siguientes criterios: tener una amplia experiencia en actividades educativas intercomunitarias y haber trabajado con jóvenes en al menos dos contextos diferentes. El método de la variación máxima se empleó para centrarse en los profesionales clave con experiencias relevantes, independientemente del entorno educativo. El número de profesionales y sus ocupaciones están resumidos en la Tabla 1.

---

3] Se puede consultar en línea, en [www.west-eastern-divan.org/](http://www.west-eastern-divan.org/)

4] Esta investigación amplía y actualiza un informe encargado por la Fundación Bernard van Leer, posteriormente publicado como capítulos y artículos (Odena, 2009, 2010, 2014a, 2014b, 2017). Este es el primer capítulo en castellano desarrollado del estudio, y para su preparación he actualizado el artículo de 2017, ampliando la argumentación sobre la creatividad musical como herramienta para las relaciones intercomunitarias. Otra actualización en inglés se publicó como capítulo 5 de *Musical creativity revisited* (Odena, 2018b).



**Tabla 1. Número de entrevistados y sus ocupaciones**

Cantidad	Ocupación
1	Maestro/-a, guardería
2	Maestro/-a y coordinador/-a de música, escuela primaria integrada
2	Maestro/-a, escuela primaria integrada
1	Profesor/-a de música, escuela secundaria integrada
3	Profesor/-a lector/-a de educación musical, facultad de formación del profesorado
1	Director/-a, escuela de música
2	Coordinador/-a de curso de capacitación del profesorado, y profesor/-a de escuela de música.
1	Compositor/-a y coordinador/-a de talleres
2	Director/-a de música, instituto selectivo de secundaria ( <i>grammar school</i> )
1	Profesor/-a de música y director/-a de orquesta, instituto selectivo de secundaria
1	Inspector/-a de educación musical retirado recientemente
<b>Total: 17</b>	

Las actividades educativas intercomunitarias mencionadas variaban desde un taller anual que juntaba a dos escuelas de diferente confesión de un barrio en una zona de conflicto, hasta proyectos que involucraban a escuelas durante algunos meses, pasando por actividades intercomunitarias semanales tales como clubes de música extraescolares, ensayos de orquesta y la enseñanza regular en las aulas. Algunas actividades eran integradas debido a sus circunstancias —p. ej., una escuela de música que presta servicios a ambas comunidades situada en una zona neutral—, mientras que otras fueron creadas para construir puentes. Todas las actividades ofrecían grandes oportunidades para el contacto intercomunitario y eran llevadas a cabo por profesionales que estaban a favor de este tipo de entorno.

Las entrevistas siempre tuvieron lugar en un lugar elegido por el entrevistado y duraron entre 25 y 65 minutos (a excepción de una que fue más breve debido a compromisos laborales). En tres ocasiones, los participantes fueron

entrevistados en parejas, usando un formato de grupo focal, permitiendo la interacción, lo que explica su prolongada extensión. Las dificultades que resultan del hecho de que sean los internos los que estén investigando grupos mixtos en Irlanda del Norte, tales como la tendencia a referirse a una comunidad más que a otra o la necesidad de no divulgar la propia procedencia (Carlisle, 2007), se evitaron gracias a la condición de externo del investigador como español.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y trataban de explorar los siguientes temas: el trasfondo musical de los participantes y su trabajo pasado y actual; sus visiones sobre la educación musical en Irlanda del Norte; y sus consejos sobre cómo aumentar la efectividad de los proyectos intercomunitarios desde el punto de vista de la participación y el desarrollo de aptitudes musicales y actitudes positivas hacia la otra comunidad. Las preguntas variaban ligeramente dependiendo de si trabajaban principalmente en entornos escolares o extraescolares, por ejemplo, cuando se les interpeló sobre la Educación para el Entendimiento Mutuo y el currículo de la escuela. Además, se obtuvieron aclaraciones más ampliadas de las cuestiones e ideas conforme aparecían durante las entrevistas. De esta forma, las entrevistas se transformaron en conversaciones con un propósito.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Las transcripciones completas fueron analizadas con la ayuda del software *NVivo*, utilizando un análisis comparativo temático y recursivo (Odena, 2013a; Odena y Burgess, 2017). Este proceso de análisis utilizando *software* especializado ha sido de gran utilidad en investigaciones anteriores.<sup>5</sup> Se codificaron en categorías un total de 230 páginas de transcripciones. El proceso consistía en repetidas lecturas de todas las transcripciones, buscando puntos comunes y temas, los cuales eran examinados con cada nueva lectura y evolucionaban en varias categorías provisionales. En análisis sucesivos las categorías provisionales se compararon entre ellas, lo que tuvo como consecuencia una reorganización, una fusión y un perfeccionamiento hasta la fijación de once categorías finales, de las cuales seis contenían subcategorías adicionales (véase la Tabla 2). La categorización final fue debatida con dos colegas, lo que dio una mayor fiabilidad al análisis.

---

5] Otras investigaciones en las que he empleado este proceso utilizando *NVivo* incluyen un estudio de las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación formativa (Leitch *et al.*, 2007) y un estudio de las percepciones de profesores de música sobre la creatividad (Odena, 2001, 2004, 2006, 2007, 2012, 2013b; Odena y Welch, 2007, 2009; Odena, Plummeridge y Welch, 2005).

**Tabla 2. Lista de las categorías (en cursiva) y subcategorías**

---

*1 Formación del profesorado*

Organización del prácticum

El bagaje del estudiante de magisterio

*2 Educación musical en Irlanda del Norte*

Actividades diferentes en escuelas diferentes

*3 Procesos y efectividad del proyecto*

Barreras a la educación intercomunitaria

*4 Proyectos intercomunitarios*

El proyecto inter-escolar «Marvellous medicine»

El proyecto inter-escolar «Music Makers»

Actividades de Educación para el Entendimiento Mutuo en guarderías

La música en la escuela integrada A

La música en la escuela integrada B

Proyecto intercomunitario del instituto selectivo de secundaria A

Educación musical del instituto selectivo de secundaria B

*5 Potencial de la educación musical*

Potencial de los niños

Potencial en la trayectoria de los participantes

*6 La música como seña de identidad*

Estereotipos y alienación

*7 Percepción de la Educación para el Entendimiento Mutuo**8 Diferencias intergeneracionales**9 Información sobre profesionales clave**10 Factores socioeconómicos**11 Trasfondo de los participantes*

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Siguiendo análisis sistemáticos, las cuatro categorías más relevantes para el propósito de la investigación resultaron ser *la música como seña de identidad*, *factores socioeconómicos*, *procesos y efectividad del proyecto* y *potencial de la educación musical*. Estas no fueron solo relevantes para el propósito de la investigación, sino que fueron, en general, los temas que con más fuerza aparecieron a lo largo de todas las transcripciones de las entrevistas. Los comentarios sobre la creatividad musical como herramienta para desarrollar las relaciones intercomunitarias aparecieron reiteradamente en las explicaciones sobre actividades musicales con niños y fueron categorizadas dentro de *procesos y efectividad del proyecto*.

En ocasiones, parecía que algunos comentarios entraban en dos categorías, por ejemplo, en *procesos y efectividad del proyecto* y en *potencial de la educación musical*. En tales casos, el comentario se categorizó de acuerdo con el contexto de la conversación. Por razones de espacio, otras categorías que complementan las cuestiones debatidas en este capítulo, tales como *educación musical en Irlanda del Norte* y *Diferencias intergeneracionales* serán examinadas en otra ocasión.

En las siguientes secciones, se presentan los comentarios de los participantes con el fin de ofrecer al lector consideraciones sobre las experiencias de los entrevistados en sus propias palabras (Eisner, 2017).

### *La música como seña de identidad*

Esta categoría incluye comentarios sobre el uso de la música como (a veces) una seña alienadora de identidad y explicaciones de los estereotipos asociados a ambas comunidades en Irlanda del Norte. Todos los participantes sentían que las actividades de educación musical a las que asistieron fuera de la escuela cuando eran pequeños habían sido una buena forma de abordar sus propios prejuicios:

Si creces en Irlanda del Norte, eres o católico o protestante. Era en gran medida una definición de quién eras, y la primera vez que conocí a un protestante fue a través de la Escuela de música de los sábados por la mañana, y de pronto te das cuenta de que no tenían dos cabezas y de que sus ojos no estaban más juntos [...], tuvimos una gran cantidad de bromas y creo que una comprensión real de que estas personas no eran tan diferentes a nosotros.

Sin embargo, la misma participante seguía encontrando una alienación entre culturas en algunas de las visitas escolares de su trabajo actual. Ella recordó un ejemplo ilustrativo con un niño de nueve años:

Su poema era sobre cómo él odiaba a los británicos y le dije: «¿Alguna vez has conocido a una persona británica?», y él dijo: «No. Si conociera a uno, le dispararía hasta matarlo.» [...], y yo dije: «Pero, ¿por qué?», y él dijo: «Porque son horribles.», y yo dije: «Pero tú nunca los has conocido, así que ¿cómo puedes saberlo?», y él dijo: «awk, bueno, ¡todo el mundo lo sabe!» [...], y caí en que todavía nos queda un largo camino por recorrer.

Hubo un consenso general entre los entrevistados en darle la bienvenida al cambio, pero la segregación y los prejuicios se percibían de forma elevada, sobre todo en las zonas de conflicto que siguen experimentando violencia interna. Las diferentes tradiciones musicales en gran medida siguen estando vivas, y estas se perciben a veces como exclusivas de una comunidad. Tres participantes expresaron esta división de la siguiente forma:

El contexto histórico de las bandas [de flautas y tambores] se encuentra en el sistema militar británico [y] tiende a atraer más a los protestantes; de la misma forma que la música tradicional irlandesa es parte de la cultura popular de los católicos.

Las bandas de flautas me aterrorizan porque para mí suponen el Doce de julio y [los desfiles de conmemoración protestantes], para muchos es una manera muy apropiada de formar parte de la comunidad, pero me sigue asustando porque es una cultura ajena. Como cualquier estereotipo, una vez que empiezas a profundizar en él, ves que no es el caso, pero la música se ha utilizado como un arma para definir en cierto punto comunidades [...], es una mentalidad de pandilla.

Los estereotipos musicales asociados con las dos comunidades (esto es, las bandas de flautas y tambores unionistas frente a las sesiones musicales tradicionales irlandesas republicanas) también causan inquietud a algunos padres:

El año pasado hicimos un proyecto con diez escuelas primarias protestantes, pero no hubo una tentativa de ninguna forma de intentar ampliar su visión de lo que es la música irlandesa, por-

que, en este momento, ellos no quieren saber, los padres no quieren saber [nada de ello]. En *Shankill Road* [una zona de conflicto notoriamente unionista] no harías eso para nada, sería estúpido hacerlo. Así que creo que yo respetaría completamente la tradición nacionalista en el oeste católico de Belfast, y entonces haríamos algo diferente en el oeste protestante de Belfast.

### ***Factores socioeconómicos***

Se han incluido en esta categoría los comentarios sobre las características socioeconómicas de las familias, el contexto educativo y su influencia en el tipo de actividades musicales. Los participantes reconocieron que sus visiones estaban probablemente influidas por su educación particular. Ellos se sentían «afortunados» de tener «padres profesionales» o un contexto familiar «donde había más tolerancia» y también de haberse mezclado con estudiantes de música intercomunitarios con una educación similar.

La normalización y la lenta desaparición de la segregación en áreas más pudientes trajo consigo una abundancia de música (intercomunitaria *de facto*) y de actividades de educación musical:

Muy a menudo, se reunían personas para asociaciones operísticas y grupos corales y había, también de una diversidad de tradiciones, una flota de artistas. Yo asistía libremente a diferentes iglesias para representar una pieza musical particular. Pero supongo que estaría hablando desde una perspectiva de clase media. [La música intercomunitaria] funciona a nivel profesional y en los barrios residenciales, y creo que funciona en cierta medida en los institutos selectivos de secundaria.

En contraste, Cairns (2007) observa que los contextos aparentemente sin prejuicios de la clase media necesitan ser analizados con atención, puesto que los adultos educados son capaces de desarrollar sofisticados mecanismos de negación y habilidades de imitación para ocultar sus aversiones y prejuicios. Es evidente desde los comentarios de los profesionales que la alienación cultural permanece en las áreas más pobres, donde el tipo de música con el que las personas se identifican reflejaría diferencias socioeconómicas:

Hay un elemento social en la música clásica que hace que las familias adineradas se identifiquen con ella y los niños de áreas

desfavorecidas no se puedan identificar en absoluto [...]. Así que la única división que veo con regularidad tiene que ver con el estatus social.

Un formador de profesores observó que la «distinción entre católico y protestante» es una forma de simplificar una realidad social mucho más compleja:

Creo que las diferencias socioeconómicas son más problemáticas. El *eleven-plus* [examen selectivo de acceso a secundaria para estudiantes de diez y once años], que en realidad tiene como resultado probablemente que más niños de una clase media pudiente tendrán su educación en los institutos selectivos de Secundaria y que más niños de la clase obrera tendrán una educación vocacional, ha dado como resultado una división que es mucho más profunda que la división religiosa y política y que, con mucha probabilidad, agrava la división [religiosa].

### *Procesos y efectividad del proyecto*

Todos los participantes tenían amplia experiencia en proyectos y actividades de educación musical intercomunitaria, de las que hablaron en detalle durante las entrevistas. En lo que concierne a actividades escolares y extraescolares con niños pequeños, componer y cantar con movimientos y ritmos inventados eran consideradas ideales para involucrar a todos los alumnos; específicamente, «actividades prácticas» de creatividad musical en las que podían fácilmente verse implicados: «entonces es cuando se interesan [...] cuando se involucran en hacer, más que escuchar o solo ver». Otro profesional expresó esta preferencia por actividades de creatividad musical, particularmente con alumnos de Primaria, de esta forma:

Es importante que aquello en lo que se están integrando sea absorbente y esa es la ventaja de una actividad de composición que suele funcionar muy bien porque tiende a usar el cerebro al completo y, si estás concentrado en algo con otra persona, entonces la otra persona no es una molestia. Así, una actividad que absorbe absolutamente a los niños tiende a unirlos mejor.

Desde el punto de vista de la temática, repertorio e instrumentos a usar en las actividades de creatividad musical, el consenso general era ignorar cualquier

tipo de tema, melodía o instrumento que pudiera estar relacionada con una de las dos comunidades principales. Esta era una posición *de facto* expresada por los participantes en la mayoría de los centros que no había sido negociada entre ellos. Una excepción a esto eran las escuelas integradas, donde, por ejemplo, la música tradicional irlandesa se enseñaba con la aprobación de los padres, muchos de ellos parejas no confesionales o mixtas, así como en escuelas confesionales de áreas pudientes que tenían agrupaciones musicales y actividades extracurriculares que se podían asociar directamente con los dos grupos religiosos principales en el mismo edificio. En cualquier otra parte, se sentía que la forma más apropiada de desarrollar actividades exitosas era evitar todo lo que tuviera «un revestimiento político» o pudiera ser percibido como tal.

Otra clave para el éxito en este tipo de actividades fue aclarar desde el principio que no era una competición entre escuelas o comunidades, sino más bien un trabajo cooperativo con un objetivo compartido. Esta conclusión coincide con las de un estudio inglés sobre colaboraciones escolares efectivas (Atkinson *et al.*, 2008), así como con las condiciones óptimas de Allport (1954) para un contacto intergrupual efectivo, en el que miembros de ambos grupos trabajaban juntos hacia una meta común. Por ejemplo, dos entrevistados estaban involucrados en la coordinación de *Music Makers*, un proyecto innovador que reúne cada año a centenares de niños de Primaria de cada comunidad para participar en talleres de composición y canto grupal con sus profesores. El tema de la composición cambiaba anualmente: durante el trabajo de campo de este estudio, el tema escogido fue “trenes” y el proyecto estaba enfocado a crear un poema sonoro sobre trenes, además de cantar un repertorio común de canciones. Las clases participantes ensayaban el repertorio común y preparaban la composición por separado. Al final del proyecto, se encontraban en jornadas intercomunitarias donde coincidían varias clases de hasta seis escuelas diferentes en un mismo día. En esta iniciativa y en otras similares donde se involucraba a escuelas de diferentes zonas, una de las claves para el éxito fue que no era un concurso:

Destacamos la importancia de que no es competitivo [...], es en gran medida dar a los niños una oportunidad para mostrar orgullosamente lo que han hecho y [...] para alentar a los niños a ser creativos y a los profesores a no tenerle miedo a la creatividad.

Este carácter distintivo colaborativo se extendía no solo a las actividades de los niños, sino al trabajo de los coordinadores con los profesores. Todas las clases que participaron en el proyecto prepararon una composición original sobre el tema preestablecido, utilizando las voces y los instrumentos escolares (Odena, 2008) y ensayaron varias canciones comunes. Al profesorado se le



ofrecía talleres de formación musical al principio y se les pedía una retroalimentación de forma regular, de la que se nutría la organización del proyecto, de una forma similar a una investigación de acción colaborativa (p. ej. Bradbury, 2015). Además, los coordinadores iban a las escuelas para asesorar y orientar el desarrollo de las habilidades musicales por parte de los profesores, llevando a cabo sesiones junto a los profesores antes de las jornadas intercomunitarias finales en las que los niños interpretaban sus composiciones frente a otras clases y cantaban juntos el repertorio común.

Los entrevistados también describieron varios impedimentos para los proyectos. Las inseguridades de los profesores de Primaria se destacaron como uno de los obstáculos para la participación en actividades intercomunitarias, por encima del «trabajo extra» que implicaba y los fondos insuficientes para el transporte. Dos entrevistados atribuyeron las inseguridades a la limitada formación musical de los profesores generalistas:

La música no ha sido una parte muy fuerte de la formación [obligatoria] del profesor desde hace muchos años, así que muchos profesores se sienten inseguros a la hora de enseñar música y no hacen mucho y, por lo tanto, la idea de reunirse para un proyecto musical no surgiría normalmente desde dentro de la escuela.

Dadas las conclusiones de estudios previos, las inseguridades musicales podrían ser mayores debido a una falta de experiencia en la gestión de situaciones intercomunitarias y de asuntos potencialmente conflictivos dentro de su propio grupo.

Una característica común de proyectos exitosos en zonas de conflicto es la implicación de los padres. Esta podía tomar la forma de consultas durante las reuniones con los padres, de asistencia a los talleres y actuaciones escolares, así como de colaboración voluntaria de los padres en proyectos extraescolares. Así, el desarrollo gradual de una relación amigable entre profesores y padres era importante para la aceptación y el buen funcionamiento de este tipo de actividades.

Siempre llevamos a un grupo de madres con nosotros, así tienen la ventaja de reunirse; ellas lo convierten siempre en un evento social, toman té, café y bizcocho o lo que sea esa mañana [...]. Establecemos y desarrollamos relaciones amigables y afectivas entre nuestros dos grupos de padres, niños y personal, facilitando un clima de afectividad y respeto por la cultura de los demás.

Esta última cita hace referencia a un proyecto donde dos guarderías de comunidades protestantes y católicas se visitaban la una a la otra durante un día

y los niños recibían un taller musical incluyendo canciones con movimientos y ritmos inventados a cargo de un especialista de la Junta Local de Educación (*Education and Library Board*). La misma profesora explicó que ella no estaba segura de que los padres estuvieran preparados para un tipo de proyecto más largo y permanente todavía:

Es muy difícil incluso conseguir que los padres entren por nuestras puertas [para eventos regulares], ya ni hablemos decir «vamos a hacer algo con la escuela católica del barrio de al lado» y una gran cantidad de los padres de esta área no estarían todavía preparados para eso, me refiero, estamos en tiempo de paz, pero va a pasar mucho tiempo antes de que estén preparados.

Aparte de la reticencia de los padres en barrios más polarizados, los directores de escuelas también se perciben como obstáculos o facilitadores clave. Dos participantes expresaron esta idea de la siguiente forma:

Estos proyectos sólo funcionan si están respaldados por el director de la escuela. Si se deja a un profesor de música o de teatro... realmente no funciona si tu Director no cree en él.

Desafortunadamente, depende del valor que le da el Director a la música. Una cantidad de directores no entienden el valor de la música [...], no entienden el valor que los niños obtendrán de ello; ellos lo ven como una forma de entorpecer la enseñanza del inglés, las matemáticas y las ciencias.

### ***Potencial de la educación musical***

Por el contrario, ciertas escuelas eran descritas por los participantes como escuelas con una muy buena reputación musical, lo que atraía a los padres independientemente de su confesión. Un ejemplo de esto es el *Methodist College Belfast*, un instituto selectivo de Secundaria situado en el distrito universitario de la capital de Irlanda del Norte que tiene una variedad de coros, orquestas y bandas de flautas, además de grupos tradicionales irlandeses:

Ciertas escuelas tienen una fuerte tradición musical [...] y muy a menudo los padres y los niños mayores eligen ir independientemente de la confesión a estas escuelas por la experiencia musical

[...] Las cuestiones que tienen que ver con la identidad en gran medida se quedan por el camino. Encontrarías eso en Belfast con el *Methodist College*, por ejemplo, que tiene una tradición musical muy fuerte [...] Los niños católicos, y más particularmente sus padres, si se encuentran con que tienen una inclinación particular hacia la música, quieren que tengan la mejor educación y los mandan independientemente de la religión.

Sin embargo, estos no son los padres que viven en barrios polarizados. Podría parecer que las familias de clase media están más dispuestas a animar a sus hijos a mezclarse con niños de diversos grupos religiosos, lo que explicaría que en las áreas de clase media estas oportunidades pueden ser aceptadas, mientras que, en áreas de clase obrera, las barreras para la educación intercomunitaria son más agudas. Sin embargo, el gran potencial para desarrollar las aptitudes musicales a la vez que reunir a niños de ambas comunidades independientemente de sus barrios es reconocido por las experiencias positivas de los participantes en su propia educación y su trabajo regular con niños:

[La música] es una herramienta soberbia para animar a los niños a trabajar juntos [...], se lanzan a ello con todo el corazón y están bastante preparados para trabajar con otras personas a la vez.

Los niños están provistos de entusiasmo, pasión y energía, y pueden inspirar a los adultos como ningún otro grupo puede.

Aunque en la mayoría de los contextos intercomunitarios referidos se evitaban las cuestiones de identidad nacional, y la prioridad estaba en desarrollar aptitudes musicales, estas actividades eran consideradas por los entrevistados como una herramienta ideal para reunir a los niños. Muchos de estos niños podrían no entrar en contacto entre ellos hasta una etapa posterior de sus vidas debido a la segregación socio-religiosa. Por ejemplo, algunos participantes declararon que la universidad fue el primer entorno intergrupalo que experimentaron fuera de las actividades musicales a las que asistieron cuando eran pequeños. El profesorado universitario entrevistado observó que todavía muchos de sus alumnos de magisterio llegaban a la universidad con una experiencia bastante limitada de entornos intercomunitarios.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Desde las experiencias de los entrevistados, parece que está existiendo un progreso en la consecución de oportunidades para la educación musical intercomunitaria, y que las actividades de creatividad musical pueden ser de gran utilidad para este propósito. Como se ha señalado, los prejuicios que quedan en las zonas más desfavorecidas junto a la necesidad de apoyo al profesorado suponen un desafío. Sin embargo, se pueden dilucidar varias implicaciones educativas y recomendaciones prácticas. Estas recomendaciones hacen referencia a Irlanda del Norte, pero también, en cierta medida, podrían ser relevantes para otras sociedades que emergen de situaciones de violencia étnica o religiosa, como Chipre o los Balcanes (Odena, 2018a).

Aparentemente, los profesores, las escuelas y los estudiantes participan de forma voluntaria en actividades intercomunitarias exitosas. Si las escuelas indecisas van a involucrarse en futuros proyectos, puede que quieran participar en su diseño. Además, los profesores podrían necesitar apoyo formativo, no solo de sus aptitudes relacionadas con la creatividad musical, sino también para desarrollar su habilidad para liderar actividades intercomunitarias. Estudios anteriores han destacado que los profesores se sienten mal equipados para involucrarse en actividades que tienen potencial para inducir tensión y que la promoción de actitudes positivas entre comunidades históricamente irreconciliables no puede ser abordada solamente con cambios en el currículo.

Podría parecer que una aproximación apropiada para llevar a cabo tales proyectos, cuando los profesores están voluntariamente comprometidos en su desarrollo trabajando junto a otros profesionales, sería un modelo de investigación-acción colaborativa, en la que los objetivos y actividades se establecen y se revisan periódicamente a través de la reflexión y del trabajo individual y grupal (p. ej. Cabrera *et al.* 2006; Odena, 2015; Bradbury, 2015). Además, los profesores necesitan tiempo y espacio para desarrollar una comprensión de sus propios valores y así evitar reforzar «las barreras psicológicas que sustentan la división» (Donnelly, 2004, p. 263), ya que la implementación de las actividades escolares depende en última instancia del profesor de cada clase.

Las recomendaciones mencionadas coinciden con las cuestiones fundamentales en lograr la reducción de los prejuicios y en mejorar las relaciones intergrupales identificadas por Hughes (2009); por ejemplo, que la actividad intergrupala debería implicar un trabajo cooperativo hacia una meta comúnmente acordada, y que el contacto debería ser prolongado para desarrollar un cambio actitudinal mayor. Otras cuestiones fundamentales incluyen la necesidad de promover actividades en una gama de contextos para transferir la reducción de prejuicios a otras situaciones, y la necesidad de que los programas de inter-

vención sean evaluados rigurosamente, incluyendo no solo la valoración de las actitudes, sino también la valoración de los indicadores sociales del éxito, por ejemplo, desplazamientos en los patrones de amistad (Hughes, 2009).

En los contextos intercomunitarios descritos por los participantes, había diferentes aproximaciones a actividades de creatividad musical; en la mayoría de los casos se evitó cualquier cuestión potencialmente contenciosa, como las melodías y los instrumentos típicos de ambas comunidades, mientras que en unos pocos casos estos fueron reconocidos y estudiados (por ejemplo, en las escuelas integradas o en los contextos fuera de barrios polarizados). Sin embargo, la mayoría de las actividades intercomunitarias de educación musical evocadas por los participantes estarían clasificadas bajo la primera etapa de Pettigrew (1998), esto es, ignorando cualquier tipo de ingrediente musical que pudiera estar relacionado con una de las dos comunidades principales, descatégorizando, por consiguiente, a los individuos y su entorno. Las experiencias de actividades tales como los ensayos de los sábados de orquestas juveniles intercomunitarias facilitaron este ambiente neutro en el que los jóvenes pudieron construir amistades más allá de su grupo (primera etapa). Quedar de forma regular llevaría a un contexto más relajado donde pertenecer a uno de los dos grupos sería destacado de manera informal y los prejuicios estarían debilitados (segunda etapa): «tuvimos una gran cantidad de bromas y [...] una comprensión real de que estas personas no eran tan diferentes a nosotros». Se podría argumentar que algunos de los entrevistados estaban situados ya dentro de un nuevo grupo redefinido (tercera etapa), gracias a las oportunidades que tuvieron durante su juventud, pero esta etapa no se extendería todavía a la mayoría de sus propios estudiantes. Como se ha observado, parece que hay una segregación menos obvia en las escuelas de áreas pudientes. De este modo, los futuros proyectos necesitarían enfocarse en las escuelas de áreas desfavorecidas.

En un estudio del contacto intergrupar en dos escuelas árabe-israelíes, Hughes (2007) encontró que, aunque el trabajo escolar facilitara la reducción de los prejuicios entre niños de contextos árabe y judío, había fuerzas contradictorias, incluyendo las desigualdades sociales y el bagaje político que los individuos traían consigo. El desafío para las escuelas fue desarrollar actitudes que pudieran generalizarse dentro de un contexto social más amplio que los árabes perciben como altamente discriminatorio hacia ellos. La situación en Irlanda del Norte claramente no es la misma, pero el bagaje político y social de muchas personas que viven en barrios polarizados podría tener un efecto similar. Parafraseando a Hughes (2007, p. 435) el desafío al que algunas escuelas se enfrentan es cómo pueden los proyectos musicales intercomunitarios mejorar actitudes a aplicar más allá del entorno educativo, dentro del contexto del barrio polarizado católico o protestante, donde la mayoría de las personas

perciben a la otra comunidad como una amenaza (p. ej. «en Shankill Road no harías eso para nada, sería estúpido hacerlo»). Un estudio sobre las actitudes hacia las relaciones comunitarias en Irlanda del Norte destacó que el 73% de los católicos creían que se trataba mejor a los protestantes y que los protestantes tenían un creciente «deseo de vivir y trabajar aislados de la otra comunidad» (Hughes y Donnelly, 2001, p. 19).

Como en muchos estudios cualitativos, del análisis de datos de esta investigación surgen varias preguntas para investigaciones ulteriores. Los profesores involucrados en los —todavía escasos— talleres musicales intercomunitarios de capacitación dieron alentadoras evaluaciones escritas a los coordinadores de sus talleres. Teniendo en cuenta que la formación del profesorado de Primaria ha sido ofertada históricamente en Irlanda del Norte por dos universidades separadas,<sup>6</sup> un área interesante para investigar sería el efecto de la implicación del profesorado en cursos de música intercomunitarios en su desarrollo profesional y personal a lo largo de varios años. Un estudio longitudinal con profesores de ambas comunidades ofrecería la posibilidad de explorar este tema. Otra área para una consulta posterior sería la visión de los niños sobre la importancia de la música en sus vidas y en la formación de sus identidades.

Todos los participantes (al margen de dos que crecieron fuera de Irlanda del Norte) recuerdan claramente la primera vez que, siendo niños o adolescentes, se encontraron con jóvenes de la otra comunidad en actividades musicales intercomunitarias que les ayudaron a diluir sus propios estereotipos. Esta observación apoyaría la sugerencia de que la ansiedad negativa producida por la anticipación del contacto intercomunitario es probable que disminuya con una participación previa en actividades de contacto en condiciones óptimas (Kenworth *et al.*, 2005). En contextos polarizados como Irlanda del Norte o los Balcanes, para ser capaces de ir más allá de la etapa de contacto inicial de Pettigrew (1998), los proyectos tendrían que ofrecer algo que persuada a los niños (diversión) tanto como a los padres (calidad) y a las escuelas (estatus), centrándose primero en experiencias musicales de calidad y dejando que las actitudes positivas hacia la otra comunidad se desarrollen de forma natural.

---

6] En el momento de preparar el informe para la Fundación Bernard van Leer, se firmó un acuerdo de fusión entre una de las dos facultades de formación del profesorado (Stranmillis) y la Facultad de Educación de Queen's University Belfast.

## AGRADECIMIENTOS

Estoy sumamente agradecido a todos los participantes por su disposición a compartir sus experiencias. Este estudio fue financiado por la Fundación Bernard van Leer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley Publishing.
- Almau, A. (2005). Music is why we come to school. *Improving Schools*, 8(2), pp. 193-197.
- Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F., y Halsey, K. (2007). *Inter-school collaboration: A literature review*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Bradbury, H. (ed.) (2015). *The SAGE handbook of action research* (3a edición). London: Sage.
- Brenman, M. (2007). *MEMorabele MOMenten. Summary document* (comunicación personal). Amsterdam: Sticing Memorabele Momenten.
- Cabrera, L., Lluna, J. y Odena, O. (2006). Teatralizar la partitura para aprender mejor. Un estudio sobre “La Flauta Mágica” como imagen interpretativa del concierto de clarinete de Mozart. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 36, pp. 113-123.
- Cairns, E. (2007). The Social Psychology of inter-group contact: implications for education in Northern Ireland. Seminario en la *School of Education Lunchtime Research Seminar Series*, Queen’s University Belfast, 9 de noviembre.
- Carlisle, K. (2007). Challenges for educational research in post-conflict NI. *Research Intelligence*, 98, pp. 10-11.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8a edición). London: Routledge.
- Connolly, P. (2007). Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children: the role of research. *Early Childhood Matters*, 108, pp. 50-54.
- Departamento de Educación de Irlanda del Norte [Department of Education NI] (2005). *Educational (cross-curricular) themes*. Recuperado en Junio de 2008 de: [www.deni.gov.uk/cct\\_1.pdf](http://www.deni.gov.uk/cct_1.pdf)
- Departamento de Educación de Irlanda del Norte (2007). *NI Revised Curriculum*. Recuperado en Junio de 2008 de: <http://www.nicurriculum.org.uk>
- Departamento de Educación de Irlanda del Norte (2020). *Integrated schools*. Recuperado de: <http://www.deni.gov.uk/>

- Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 263-278.
- Drummond, B. (1999). Classroom music teachers and the post-primary curriculum: the implications of recent research in Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 16(1), pp. 21-38.
- Eisner, E. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* (2a edición). New York: Teachers College Press.
- Forker, M. (2002). *A diagnostic profile of art understanding and social attributions based on written responses to conflict imagery*. Tesis doctoral, Queen's University Belfast.
- Gallagher, A. M. (2004). After the war comes peace? An examination of the impact of the Northern Ireland conflict on young people. *Journal of Social Issues*, 60(3), pp. 629-642.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2001). *The power of music*. London: Performing Right Society.
- Hanratty, B. y Taggart, D. (2004). Sixth-formers reading 'The Troubles': a cross-community investigation. *Irish Educational Studies*, 23(2), pp. 19-35.
- Hastings, G. (2003). *With fife & drum. Music, memories and customs of an Irish tradition*. Belfast: Blackstaff Press.
- Hayden, J. y Odena, O. (2007). Social inclusion and respect for diversity. A framework for early childhood programmes. Comunicación presentada en *European Early Childhood Education Research Association Annual Conference*, Praga.  
Recuperado de: <http://eprints.gla.ac.uk/view/author/29541.html>
- Helena Rey, G. (2006). Music can tame the wildest – even in Medellín. *Inter Press Service News Agency*. Recuperado de: <http://ipsnews.net>
- Hughes, J. (2007). Mediating and moderating effects of inter-group contact: case studies from bilingual/bi-national schools in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), pp. 419-437.
- Hughes, J. (2009). Peace, reconciliation and a shared future: a policy shift or more of the same?. *Community Development Journal*, 44(1), pp. 22-37.
- Hughes, J. y Donnelly, C. (2001). *Ten years of social attitudes to community relations in Northern Ireland*. Newtownabbey: University of Ulster.
- Jarvis, R. S. (1990). Teacher training for the future: a Northern Ireland perspective. *British Journal of Music Education*, 7(3), pp. 269-278.
- Kenworthy, J., Turner, R. N. y Hewstone, M. (2005). Intergroup contact: when does it work, and why?. En J. F. Dovidio, P. Glick y L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice* (pp. 278-292). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D. y Clough, P.



- (2007). Consulting Pupils in Assessment for Learning classrooms: the twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, 15(3), pp. 459-478.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- McKeown, S. (2013). *Identity, segregation and peace-building in Northern Ireland: A social psychological perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McKittrick, D., Kelters, S., Feeney, B. y Thornton, C. (1999). *Lost lives. The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland troubles* (1a edición). Edinburgh: Mainstream Publishing.
- McKittrick, D., Kelters, S., Feeney, B., Thornton, C. y McVea, D. (2007). *Lost lives. The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland troubles* (edición actualizada, 1696 páginas). Edinburgh: Mainstream Publishing.
- Myers, K. (2006). *Watching the door. A memoir 1971-1978*. Dublin: The Lilliput Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), pp. 255-272.
- Odena, O. (2001). The construction of creativity: using video to explore secondary school music teachers' views. *Educate*, 1(1), pp. 104-122.
- Odena, O. (2004). Some considerations on research dissemination with particular reference to the audience and the authorship of papers. *Music Education Research*, 6(1), pp. 101-110.
- Odena, O. (2006). Creativitat musical a secundària. Un estudi del pensament del professorat sobre activitats de composició i improvisació a l'educació secundària anglesa. *Temps d'Educació*, 31, pp. 225-240.
- Odena, O. (2007). La creatividad en la educación musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp. 47-60). Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Odena, O. (2008). El significado del término «instrumentos en la educación musical». *Música y Educación*, 73(1), pp. 40-46.
- Odena, O. (2009). *Early music education as a tool for inclusion and respect for diversity. Study paper for the Bernard van Leer Foundation*. Brighton: University of Brighton y Fundación Bernard van Leer.
- Odena, O. (2010). Practitioners' views on cross-community music education projects in Northern Ireland: alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, 36(1), pp. 83-105.
- Odena, O. (ed) (2012). *Musical creativity: Insights from music education research*. London: Routledge.
- Odena, O. (2013a). Using software to tell a trustworthy, convincing and useful story. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(5), pp. 355-372.

- Odena, O. (2013b). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-115). Barcelona: Graó.
- Odena, O. (2014a). Using specialist software to assist knowledge generation: an example from a study of practitioners' perceptions of music as a tool for ethnic inclusion in cross-community activities in Northern Ireland. En R. Race y V. Lander (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 178-192). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Odena, O. (2014b). Musical creativity as a tool for inclusion. En E. Shiu (ed.), *Creativity research: An inter-disciplinary and multi-disciplinary research handbook* (pp. 247-270). New York: Routledge.
- Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12(1), pp. 1-10.
- Odena, O. (2017). Las visiones de profesionales sobre proyectos intercomunitarios de educación musical en Irlanda del Norte. *Revista da ABEM*, 25(39), pp. 39-60.
- Odena, O. (2018a). Multicultural dialogues in post-conflict music education settings. En R. Race (ed.), *Advancing multicultural dialogues in education* (pp. 215-233). Cham: Palgrave Macmillan.
- Odena, O. (2018b). *Musical creativity revisited: Educational foundations, practice and research*. London: Routledge.
- Odena, O. y Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), pp. 572-590.
- Odena, O., Plummeridge, C. y Welch, G. (2005). Towards an understanding of creativity in music education: a qualitative exploration of data from English secondary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, pp. 9-18.
- Odena, O. y Welch, G. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity. A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 28(1), pp. 71-81.
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), pp. 416-442.
- Oficina Nacional de Estadística [Office for National Statistics] (2004). *Communities in Northern Ireland*. Recuperado en Junio de 2008 de [www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=980](http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=980)
- Oficina Nacional de Estadística [NI Statistics & Research Agency] (2005). *Northern Ireland multiple deprivation measure 2005*. Belfast: NI Statistics & Research Agency.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), pp. 65-85.
- Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751-783.

- Rodríguez-Sánchez, A., Odena, O. y Cabedo-Mas, A. (2018). Using life histories with sound postcards to investigate a music programme for social reconstruction in Colombia. *British Journal of Music Education*, 35(2), pp. 177-190.
- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: an opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), pp. 9-23.
- Scharf, J. (2019). *Music education in Northern Ireland 1920-2017: from there to here to where?* Tesis doctoral, University of Glasgow.
- Smith, R. A. L. (2001). Schools as institutions for peace in Northern Ireland: pupils', parents' and teachers' perspectives on the community relations dimension. *Educate*, 1(1), pp. 123-153.
- Ulster Orchestra (2007). *A Marvellous Medicine*. Sección «Education and community outreach». Recuperado en [https://en.wikipedia.org/wiki/Ulster\\_Orchestra](https://en.wikipedia.org/wiki/Ulster_Orchestra)
- Warwick, P. (2006). Hearing students' voices: the adoption of an action research approach to the implementation of Citizenship Education. Comunicación presentada en *Collaborative Action Research Network (CARN) 30th Anniversary Conference*. University of Nottingham, Reino Unido, 10-12 de noviembre.
- Welch, G. (2006). The musical development and education of young children. En B. Spodek y O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2a edición, pp. 251-268). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.



## EL PROFESORADO DE MÚSICA ANTE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. UN RETO PARA LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

M. Paz López-Peláez Casellas  
*Universidad de Jaén*

**RESUMEN:** En estas páginas hablo de la necesidad de que se produzca una transformación en la enseñanza que se imparte en las escuelas y de la importancia de que estos cambios comiencen en la enseñanza universitaria y en las metodologías que se desarrollan. Considero crucial que desde la Universidad se fomente el desarrollo del pensamiento independiente del alumnado y que el aula se convierta en un espacio de diálogo y discusión que esté abierto a un discurso contrahegemónico, tenga un talante democrático, siempre incluya una base ética en los contenidos que se traten y, en el caso de la educación musical, tenga una concepción más amplia de la música, lo que supone que no deje reducida la disciplina a una mera práctica de destrezas. En líneas generales, abogo por una educación en la que se desarrolle el pensamiento crítico y la reflexión en el alumnado. Esa es, en mi opinión, la única manera de poder tener la educación que queremos.

**PALABRAS CLAVE:** Música, Universidad, pensamiento crítico, metodolatría.

En las siguientes páginas hablaré sobre el tipo de educación (musical) que tenemos y sobre la que queremos, porque, lamentablemente, en más ocasiones de las que nos gustaría, estas no coinciden. A pesar de tener pleno conocimiento de que la música es «una experiencia peculiar, única e insustituible para la existencia humana» (Hemsey de Gainza, 2011, p. 12), y de ser conscientes de la importancia de una educación que fomente el desarrollo de la creatividad, que

sea integral u holística —esto es, incorporando todos aquellos elementos que contribuyen a formar un individuo crítico—, los docentes de música caemos muy frecuentemente en una educación que es básicamente tecnológica, finalista e instrumental. A todo ello me referiré a continuación.

### **SOBRE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN (MUSICAL) QUE TENEMOS**

Desde la Ilustración ya se produjeron movimientos progresistas en la escuela, algunos de ellos de corte anarquista, que intentaban realizar cambios en la forma habitual de enseñanza. Las propuestas innovadoras que a lo largo de los años fueron surgiendo tenían en general unas características similares. Además de ser contrarias a la memorización de contenidos —y posterior regurgitación de datos— y a la conceptualización abstracta, en ellas se enfatizaba la importancia de fortalecer la autonomía y la libertad del estudiante, de hacerlo partícipe de su aprendizaje, incluso incluyéndolo en el mismo diseño de su educación y, por supuesto, de que todo esto se produjese en conexión con el mundo real, lo que suponía, en muchos casos, salir del aula (Ward y Fyson, 1973). Se plantearon alternativas que ponían el énfasis no solo en la palabra como herramienta para formar alumnos/as que fueran activos, inquisitivos y poseyeran capacidad crítica, sino también en el papel que podían desempeñar las artes y el juego y, por tanto, la creatividad, en la educación. En estos acercamientos se vislumbraba ese rechazo a la «educación bancaria» a la que posteriormente se refiriera Freire (2005) como a la práctica educativa «que implica una especie de anestésico [que inhibe] el poder creador de los educandos» (p. 62).

Sin embargo, poco de todo esto se puede encontrar en la actualidad en la práctica de muchos de los maestros/as que están en activo y no suele ser por ello el tipo de educación que recibe el alumnado durante sus años de escolarización. Aunque podríamos argumentar fácilmente que esas carencias que se advierten son culpa de los maestros/as y de su apego excesivo a los libros de texto, a su falta de innovación y creatividad en las aulas, considero que el origen de esta actitud —o al menos una parte importante de ella— hay que buscarla en la formación que esos docentes recibieron en la Universidad. En mi opinión, esa falta de iniciativa en la toma de decisiones que se alejan de lo preestablecido y ese apego a utilizar lo que ya se conoce y está probado (y funciona), procede del hecho de que la vertiente práctica de muchas asignaturas (como es el caso de la música) esté focalizada en el aprendizaje de destrezas. Se trata de unos planes de estudio que se centran en lo que se debe aprender —esos contenidos que son estáticos, incuestionables e inamovibles—, pero no en cómo utilizar lo que se ha aprendido (Monereo y Durán, 2002). Como apunta en este sentido

Bowman (2009), en la preparación del profesorado de música la capacitación musical y un racionalismo de tipo técnico ha acabado sustituyendo frecuentemente a la propia educación musical. Estos requerimientos en la formación del profesorado ocasionan además que

En lugar de implicar al alumno en ese tipo de interpretación musical que es apasionante, trascendental, absorbente y estrechamente unido al carácter (es decir, inseparable de la propia identidad), y en vez de fomentar la búsqueda de tareas que puedan enraizar y florecer más allá de los confines de las instituciones en que trabajamos, nos hemos contentado con cultivar la apreciación de los esfuerzos de los demás y remedar el ceremonial externo del hacer música. Lo que es bueno. Lo que funciona. Sea lo que sea (Bowman, 2009, p. 67).

Con esto no quiero decir, ni mucho menos, que en clase de música no haya que aprender a medir y a entonar correctamente, porque, obviamente, si se va a enseñar música es necesario conocer todos los contenidos que con posterioridad habrá que impartir en las aulas. Me refiero a que el objetivo de la asignatura, y de su evaluación, no debe reducirse a alcanzar esos conocimientos, como frecuentemente ocurre, sino que debe incluir también qué hacer con ellos. Sin embargo, parece que el único objetivo de la clase de música sea el perfeccionamiento de los medios de instrucción y el desarrollo de las destrezas, en detrimento de aspectos que deberían ser cruciales como son el fomento de un pensamiento independiente o de un planteamiento filosófico en la disciplina.

Como consecuencia de la formación universitaria recibida, cuando el egresado —ya docente— se enfrente a las situaciones normales que surgen en un aula no sabrá cómo afrontarlas y eso ocasionará que en muchos de los casos se limite a refugiarse en el libro de texto. Además, no obstante, al haber recibido una formación que nunca se puso en entredicho, es decir, al no haberse cuestionado en ningún momento la forma en la que le enseñaron, tenderá a repetir, —«reproducir», dirían Bourdieu y Passeron (1996)— la manera en la que aprendió. Y es entonces cuando el método limita la docencia al ofrecer una visión muy restrictiva de lo que es música (Delalande, 1995), y niega al maestro/a la posibilidad de realizar elecciones o tomar decisiones sobre la práctica de su docencia.

Me refiero a un método, mal entendido y aplicado, que le dice al docente qué se debe hacer en cada caso y que le ahorra el esfuerzo de tener que reflexionar sobre ello. Es a esto a lo que Regelski (2002) denomina *metodolatría*, es decir, la aplicación de métodos de enseñanza sin someterlos a ninguna reflexión y sin cuestionar las teorías o las bases filosóficas de la enseñanza que

se imparte. O como este mismo autor afirmara: el método entendido como «la creación de una “pedagogía de recetas, fórmulas e instrucciones” (Regelski, 2009, p. 33). El problema no es que las herramientas (ya sean estrategias de aprendizaje, lecciones o materiales empleados) no sean las adecuadas (aunque también podrían no serlo). El problema ocurre, y coincido con Regelski (2002; 2009), cuando se acaba creyendo que esas herramientas son en realidad el fin a alcanzar y no el medio para hacerlo, porque se trata de una mera aplicación de estrategias y de técnicas —consideradas de uso universal— que no van acompañadas de una reflexión sobre la idoneidad de su utilización en diferentes situaciones educativas (Regelski, 2002), «like putting on formal evening clothes without knowing what kind of place you are leaving to visit. Or worse, it is like a teacher who has chosen a school uniform for you, and expects you to wear it for the rest of your life» (Allsup y Westerlund, 2012, p. 136).

La educación musical no puede conformarse con soluciones preestablecidas a problemas también preestablecidos utilizando, además, valores inamovibles. Ya se refería a esto John Dewey (1998) hace más de un siglo cuando afirmaba que una conducta inteligente necesariamente implica un continuo ajuste a las diferentes situaciones que se puedan presentar. Porque cuando se parte de la certeza absoluta en cuanto al procedimiento, el papel de la ética y de la moral se debilitan, y estos son valores fundamentales en aquellos que están encargados de formar personas (Dewey, 1998). Lo que realmente es significativo en un aprendizaje —y no solo en el musical— no puede ser objetivado antes de que se produzca la experiencia real del aprendizaje. Por el contrario, debe ser la situación individual, las respuestas creativas de los participantes en el proceso, la que dote de valor ese aprendizaje y lo convierta en algo «real» (Väkevä y Westerlund, 2007).

Sin embargo, frente a este argumento, que todos/as los docentes conocemos bien desde la teoría, está firmemente instaurada la idea de utilizar a toda costa «lo que funciona» (Bowman, 2009, p. 57). Ese intento de eliminar la posibilidad del fracaso es el que nos hace caer en la racionalidad tecnocrática (Giroux, 1999), es decir, en esa presencia tan destacada de las destrezas técnicas y de modelos de aprendizaje en los *curricula* en lugar de la reflexión o del pensamiento crítico (que son tan necesarios para poderlos utilizar). No podemos olvidar que nuestras prácticas como docentes proceden de una tradición que está gobernada por una búsqueda de resultados que se puedan reconocer fácilmente (Regelski, 2002; Bowman, 2009). Y que esto nos hace asumir como propios unos valores que «son meras convenciones: posiciones abstractas que otros han formulado para que podamos consumirlas a nuestro antojo». (Bowman, 2009, p. 53). Como apuntara Regelski (2002), en lugar de promover el desarrollo de una ética profesional, la preparación tradicional de los maestros/as de música



consiste principalmente en el entrenamiento de las destrezas que se consideran necesarias para convertirse en educadores/as en las escuelas.

A esto mismo se refieren autores como Bowman (2009) al defender tajantemente la necesidad de realizar «un compromiso explícitamente educativo» (p. 66), que se oponga a esa mera instrucción (métodos, fórmulas, recetas) en la que se convierte frecuentemente la educación que debe comenzar por una reflexión sobre la práctica docente porque,

al abordar los síntomas y no las causas, contribuimos a la perpetuación del problema, no a su resolución. En lugar de preguntar cómo podríamos revisar la práctica para así eliminar la necesidad de los estándares, la estandarización y la persuasión política, acogemos estos últimos, con lo que aceptamos los marcos de referencia nihilistas de los que han surgido y en los que permanecen asentados (*ibíd.*, p. 61).

## LA ESCUELA QUE QUEREMOS

Esa necesidad de poseer todas las respuestas, incluso antes de que se formulen las preguntas, procede de esa creencia tan generalizada a considerar que el buen docente es el experto, aquel que nunca tiene dudas sobre cómo actuar. Este «ideal» de profesor/a —encarnación de la “educación bancaria” de la que hablara Freire (2005)— se presenta como la antítesis de Joseph Jacotot, el “maestro ignorante” al que se refiriera Rancière (2007). Este pedagogo del siglo XIX embarcó a su alumnado en un proceso de aprendizaje cuya resolución él mismo desconocía, «les [dio] la orden de atravesar un bosque cuya salida él mismo ignoraba». (Rancière, 2007, p. 24), porque el alumnado de Jacotot aprendió adivinando: «¿acaso el vergonzoso método de la adivinanza no era el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su propio poder?» (2007, p. 25). Con su forma de afrontar la enseñanza, Jacotot enfrentaba el método del azar al procedimiento razonado que es el propio de la enseñanza, lo que suponía un replanteamiento de la posición del profesorado, a saber: valorar la toma de riesgos, huir de lo conocido —de la zona en la que los docentes nos sentimos cómodos—, y atisbar nuevas posibilidades, cuyo alcance y resultados resultan desconocidos.

Me posiciono junto a este tipo de docente que representa Jacotot Rancière y abogo por una educación que no dé todo por sentado y aprendido, que busque la noción de transformación de la persona, porque somos «seres en transformación», parafraseando a Freire (1997). Porque, y estoy convencida

de ello, hay que educar en la duda, en la incertidumbre, en no tener miedo al error, en no tener miedo a afrontar riesgos e incluso a equivocarnos: «la realidad cambia a una velocidad vertiginosa, y algunas respuestas que hace poco parecían adecuadas o eficaces, hoy pueden no serlo». (Giráldez y Prince, 2017, p. 19). No sabemos nada del futuro y este aprendizaje en la duda capacitará a nuestro alumnado para aprender a vivir en un mundo de incertidumbres, en esa «modernidad líquida» de la que habla Bauman (2013) como metáfora de la transitoriedad que caracteriza al momento en el que nos encontramos. No se trata, como señalan Gertrúdix y Gertrúdix (2010), de *informar* al alumnado, sino de colaborar en su formación, no de mostrar todo lo que sabe el docente sobre el tema, sino de aquello que le permita al estudiante

Generar una estructura cognoscitiva en la que pueda anclar, posteriormente, el cúmulo de conocimientos, saberes teóricos y prácticos y actitudes que precisará, no solo en nuestra asignatura o en su titulación, sino en una formación continuada a lo largo de la vida (xv).

Giroux (1997) y posteriormente Regelsky (2002) señalaron la importancia de que el profesorado cuestione críticamente sus ideologías y valores, que realice una reflexión sobre las influencias, instituciones y paradigmas que han condicionado sus creencias y suposiciones y que influyen en su manera de afrontar la enseñanza. Es decir, la importancia de que cada docente se pregunte, siguiendo a Regelsky (2002), ¿cuánto de lo que enseño y de cómo lo enseño lo he aceptado acríticamente de lo que aprendí?

A modo de conclusión, quiero señalar algunos aspectos que considero relevantes en la formación del profesorado, de manera preferente en el especialista en música (aunque en ocasiones, no de manera exclusiva) y que son las bases sobre las que, en mi opinión, debe asentarse esa escuela innovadora, creativa y transformadora que todos/as los docentes anhelamos:

### 1. Por un discurso contrahegemónico

Siguiendo a Giroux (1990), se debe posibilitar al alumnado (futuro profesorado) la construcción de un discurso contrahegemónico que contribuya a la transformación de la sociedad. Esto solo es posible si se desarrolla en el estudiante la conciencia de que el currículo educativo se caracteriza por la no neutralidad y por la preeminencia de una cultura generada por los grupos de poder. Para ello es prioritario desmitificar la cultura dominante —como dijera Fox-Genovese (1986): no son textos sagrados— ya que así se posibilitará que

los estudiantes construyan alternativas que enfrenten un currículo crítico al oculto (Cabedo y Arriaga, 2016).

La institución educativa se convertiría entonces en un espacio propicio para desarrollar una lucha contra la opresión y para «formular un proyecto educativo radical y emancipatorio a favor de los colectivos más desfavorecidos» (Ayuste y otros, 1999, p. 84). Sin embargo, para que esto se pueda producir, el docente universitario no puede actuar como un simple instructor, sino que debe desempeñar el rol de *intelectual transformador* —utilizando la terminología de Giroux (1999)— y posibilitar una educación que anhele la transformación de la sociedad. Debe pasar de ser un maestro/a explicador a uno emancipador (Rancière, 2007). Esta perspectiva se sitúa en la línea del pensamiento desarrollada por Paulo Freire (2005), por cuanto no considera que la acción docente se limite a transmitir conocimientos estáticos, sino que busque la creación de situaciones pedagógicas en las que el alumnado se llegue a conocer mejor a sí mismo y al mundo que le rodea.

## 2. Por el desarrollo del pensamiento crítico

La acción transformadora que se le exige a la educación solo se puede realizar a través de un incremento de las capacidades reflexivas y críticas del alumnado (Freire, 2005). Hoy más que nunca resulta necesario este desarrollo de un pensamiento crítico para el mantenimiento de la democracia (a lo que me referiré de manera expresa en el punto siguiente): por el ascenso de los posicionamientos de ultraderecha, por la supeditación de todo lo que nos rodea a la variable económica y por la alarmante manipulación de la información que se está produciendo. No obstante, se pueden señalar muchas más razones, como son «el supremacismo étnico y la xenofobia, (...) los fundamentalismos nacionalistas y religiosos, (...) las leyes mordaza que coartan la crítica política y el control a los controladores» (Aróstegui, 2017, p. 22).

El pensamiento crítico es el que se promueve mediante la indagación, la reflexión, y el cuestionamiento —en lugar del sometimiento— a la autoridad. Esto significa apostar por un modelo de raíz socrática similar al que desarrollaron eminentes pedagogos como Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Bronson Alcott, Horace Mann o el mencionado John Dewey, entre otros (Nussbaum, 2010). En esta línea, Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo (2017) apuestan por el desarrollo del pensamiento crítico desde el aula de música. Como apuntan, «es indispensable elaborar una cultura profesional que se diferencie de manera evidente de aquella que nos impone la tradición de la formación musical especializada, que sea funcional respecto a la idea de ciudadanía» (*ibid.*, p. 99). Aunque esto solo puede hacerse si el modelo de educación

musical que se contempla supera la identificación con la perspectiva académica que se centra, como ya se ha indicado, en la adquisición de destrezas y en su lugar busca el desarrollo de los fundamentos filosóficos que tan a menudo se descuidan en la educación musical.

### 3. Por una práctica democrática

Como se ha señalado, la reflexión sobre la práctica docente en los diferentes niveles educativos puede convertir la educación musical en una práctica democrática, tal como Dewey la entendía; es decir, no como una forma de gobierno sino como una forma de vida que debe llegarnos a todos/as, estar presente en nuestras actitudes y valores personales y en la manera en la que nos relacionamos con los demás (Dewey, 1998). Sin embargo, para que esto ocurra, nuestra consideración de la democracia debe ser continuamente reconstruida, ya que el proceso democrático implica una resolución de conflictos que es específica de cada situación y que debe buscar soluciones contextuales (Väkevä y Westerlund, 2007).

La importancia de esa reflexión sobre la democracia debe imponerse en los educadores/as musicales y concretarse en la búsqueda de formas de cooperación (no solo dentro, sino también fuera del aula), en tener en cuenta las situaciones, los contextos educativos y las experiencias previas del alumnado. Se trata de entender la educación no como una base de valores inamovible, sino vinculada al contexto en el que nos encontramos y concebida como un esfuerzo continuo por un futuro mejor. Como señalara Giroux (1999), esta postura implica que los conocimientos y valores que se transmitan en la educación estén en consonancia con la construcción de una sociedad más igualitaria. En este sentido, Jorgensen (cit. en Allsup y Westerlund, 2012) destaca la importancia del establecimiento del diálogo entre estudiantes y docente ya que esto posibilita el análisis de diferentes alternativas y se centra tanto en el proceso de reflexión filosófica como en sus resultados prácticos. El diálogo entre docente y discentes tiene que ser un punto de partida que guíe la práctica de la enseñanza. En una escuela en la que se trabaje desde esta premisa, el profesor/a es una parte de la comunidad de aprendizaje y su experiencia profesional no se diluye, sino que se incorpora a una praxis pedagógica más amplia (Väkevä y Westerlund, 2007).

### 4. Por una base ética

Como apuntara Bowman (2009), la práctica musical debe estar asentada en la responsabilidad. El docente que pretenda actuar con un comportamiento ético debe decidir entre múltiples fines y escoger los métodos por los que hacerlos

efectivos dependiendo de las contradictorias situaciones que se le presenten. Los valores son fundamentales pero no pueden ser utópicos, como lo sería —por ejemplo— pretender realizar en el aula un acercamiento a músicas de todo el mundo (Allsup y Westerlund, 2012). Resulta complejo establecer ese equilibrio en el aula porque los ideales deben estar presentes. De no ser así, las clases se quedarían simplemente en conseguir una interpretación “correcta” de una obra, es decir, en la búsqueda de unos resultados que sean fácilmente reconocibles. Significaría sucumbir a la *metodolatría*, en donde el conocimiento está predeterminado y en donde se sabe —con certeza y de antemano— cómo afrontar las dificultades que puedan surgir en la docencia.

Por el contrario, en la escuela creadora la enseñanza debe ser crítica y transformadora, debe pretender el cambio y anhelar la justicia social. La respuesta quizá ya la encontrara Dewey (1998), para quien el profesor/a ideal era la unión entre la figura del docente utópico y la del excesivamente práctico. Y esto, en el campo de la música, significa que el profesorado que imparta la disciplina sea también educador además de músico (Elliot, 1995).

Por último, coincido con Allsup y Westerlund (2012) en que no puede haber un fin musical que no esté sujeto a una evaluación moral. Las actuaciones musicales, como ya se señaló, no pueden ser un fin en sí mismas (como ocurre frecuentemente en los conciertos que se preparan en los colegios) sino que tienen que buscar la consecución de otros: la participación democrática del grupo, el crecimiento moral de sus estudiantes, la reflexión sobre lo que se canta en el aula o el fomento de un trabajo cooperativo que haga efectiva la igualdad de oportunidades. Esos, en mi opinión, deben ser los aspectos más valorados por el docente. Por supuesto, mucho más que buscar la excelencia en una audición pública, porque, aunque nos cueste hacerlo, debemos fijarnos en el proceso y no tanto en el producto. En esto se diferenciará un docente que sea educador de un simple *metodólatra* (Allsup y Westerlund, 2012).

## 5. Por no reducir la música a un mero aprendizaje de destrezas

Siguiendo a Dewey (Väkevä y Westerlund, 2007), considero que es primordial que el docente haga al alumno/a consciente (en los distintos niveles educativos) de cuáles son los objetivos sociales de su aprendizaje y no limite su actuación a una adquisición de destrezas y de contenidos teóricos descontextualizados. En palabras de Macedo, en la educación no puede dominar un enfoque

instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la cual se puede «leer el mundo» críticamente y comprender los motivos y relacio-

nes que subyacen a los hechos. A grandes rasgos, este enfoque instrumental se caracteriza por la realización de ejercicios rutinarios, que no exigen esfuerzo ni tratan temas importantes y que son repartidos como preparación de exámenes tipo test (Chomsky, 2000, p. 10).

Aunque, como ya se ha señalado, resulta demasiado fácil sucumbir a los tradicionales modelos positivistas en los que están preestablecidos (y canonicados) los contenidos curriculares, en los que la evaluación está basada en estándares y se mantienen unas metodologías convencionales, y que están preparados para abordar cualquier situación de aprendizaje que se produzca en el aula. No obstante, para que la música se convierta en una parte significativa de la vida de las personas se debe convertir, como indica Bowman, en «útil» (utilizable) y en «parte de la acción», «en una parte integral de la identidad de las personas y de su forma de ser en el mundo» (2009, p. 54). De lo contrario, tan solo se obtendrá «la indiferencia, el desinterés, la aplicación mecanicista, más que creativa, del estudio; gestos de tinte musical carentes de la vivacidad y la intensidad esenciales de los valores que son sólidos y duraderos» (Bowman, 2009, p. 50).

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con todo lo ya señalado, más que una formación docente basada en la práctica, confío en una formación docente que esté basada en la reflexión y en la que esté presente la práctica. La excesiva presencia de aspectos técnicos o de una práctica en la que no se generen y establezcan conexiones con otras disciplinas y en la que, además, ese quehacer práctico figure, en el caso de la música, como algo descontextualizado —y vinculado a esas fiestas o celebraciones concretas a lo largo del curso escolar—, puede ocasionar (y lamentablemente parece haberlo hecho) que esta disciplina se convierta en una actividad decorativa y carente de valor. Coincido con Bowman (2009) en que esta es la razón de que la música no haya sido tenida seriamente en cuenta como integrante de la educación obligatoria o como parte fundamental en la formación de la persona.

Como apuntaba al comienzo, creo que todos estos cambios deben empezar en la formación de quienes serán maestros/as. Como profesora universitaria soy partidaria de un modelo docente que asigne al profesor/a un rol activo y decisorio en la selección de contenidos curriculares; que contemple la negociación de los aprendizajes que se realizan con los estudiantes para intentar

responder a sus necesidades e intereses; que promueva aprendizajes que transformen la vida de los estudiantes; y que se valga del aprendizaje por descubrimiento, en el que el docente desempeña un rol de mero guía en el proceso, frente a las clases magistocéntricas que resultan tan habituales. Pero, además, y ya referido a la música, que contemple un currículo en el que 1) se incluyan diferentes géneros musicales; 2) tenga en cuenta los saberes y las competencias musicales previas del alumnado; y por último, pero no menos importante, 3) considere la música un elemento activo mediante el que se pueda reflexionar sobre la realidad que nos rodea.

Al comienzo de este capítulo afirmaba que el objetivo de la educación, tal como yo la entiendo, no debía reducirse a alcanzar los conocimientos y contenidos curriculares que están recogidos en las titulaciones, sino que debía abordar *qué hacer* con ellos. No obstante, creo que hay que ir aún más lejos. Un futuro docente debe cuestionarse porqué se incluyen esos contenidos y no otros, de qué otras formas se podrían alcanzar los objetivos que se pretenden y, al igual que hiciera Jacotot, ser capaz de emprender sin miedo caminos desconocidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allsup, R.E., y Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1), pp. 124-48.

Aróstegui, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 11-27.

Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., y Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Laia.

Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D.K. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 49-70). Madrid: Morata.

Cabedo, A., y Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA Revista de educação e humanidades*, 9, pp. 145-160.

- Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. Barcelona: Planeta.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Fernández-Jiménez, A., y Jorquera-Jaramillo, M.C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54834>
- Fox-Genovese, E. (1986). The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon. *Salgamundi*, 72, pp. 131-143.
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gertrúdíx, M., y Gertrúdíx, F. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. [La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza]. *Comunicar*, 34, 99-107. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10>
- Giráldez, A., y Prince, E.S. (2017). *Habilidades para la vida. Aprender a ser y aprender a convivir*. Madrid: SM.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En: F. Imbernon (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H., y Simons, R. (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hemsey de Gainza V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem*, 19(25), pp. 11-18.
- Monereo, C., y Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Regelski, T. (2002). On “Methodolatry” and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), pp. 102-123.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una



diferencia”. En D.K. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-48). Madrid: Ediciones Morata.

Väkevä, L., y Westerlund, H. (2007). The ‘Method’ of Democracy in Music Education. *ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 96-108. Recuperado de: [http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä\\_Westerlund6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf)

Ward, C., y Fyson, A. (1973). *Streetwork: The Exploding School*. Londres: Routledge.



## PARTYLAB. UNA PROPUESTA HOLÍSTICA SOBRE LA FIESTA Y SUS MODOS DE ACCIÓN COLECTIVA

Álvaro Valls

*TAI, Centro Universitario de Artes*

**RESUMEN:** Desde una práctica holística este artículo examina la jarana y sus aprendizajes potenciales entrelazando una serie de proyectos audiovisuales, desde los cuales explorar la pedagogía de lo sonoro y la improvisación audiovisual con personas sin experiencia musical previa, así como estrategias de acción urbana junto a artistas, colectivos y comunidades creadoras.

**CONCEPTOS CLAVE:** pedagogía de lo sonoro y audiovisual, *performance* audiovisual, aplicaciones móviles, educación y arte, estrategias de acción urbana.

### DEL AULA AL «AFTER»

En noviembre de 2017, comencé a impartir la asignatura de Deontología<sup>1</sup> en la escuela Universitaria TAI. Era mi primera clase, y dado que la asignatura empezaba a las 8:00 de la mañana, la clase duraba 3 horas y había sido informado de que la noche anterior los estudiantes habían participado en una fiesta oficial

---

1] Asignatura de Deontología Profesional: se establece como un laboratorio de creación y producción colectiva que culmina con la puesta en escena de una creación grupal interdisciplinar. La asignatura trabaja la toma de conciencia de las herramientas expresivas propias de cada disciplina artística, así como la capacidad para crear y dialogar entre las diferentes disciplinas. Se trabaja la gestión de un proyecto de creación propio hasta su culminación, aplicando durante el proceso el trabajo en equipo, liderazgo y sacrificio de la visión individual en favor del resultado del proyecto, búsqueda de un lenguaje propio y colectivo, valores éticos, responsabilidad en equipo, libertad creativa, reflexión, autocrítica y pensamiento crítico.

de la universidad, a riesgo de encontrarme alumnos cansados, dormidos o incluso algunos que podían haber enlazado fiesta y clase, decidí transportarles mediante una *performance* a un lugar que a esas horas solía rebosar de energía: el *AFTER*. Para ello no me «extralimité» en detalle alguno, me puse una chupa *Chevignon* o «bomber», unas gafas de sol *RayBan* de Aviador solarizadas, unos vaqueros pitillo bien ceñidos —dejando a la vista mis tobillos con los calcetines blancos y los vaqueros remangados en plan pesqueros—, y lo más importante aún, me coloqué en la puerta del aula 504 con el listado de alumnos matriculados cual portero de discoteca. De fondo se oía *techno* oscuro, propio de un antro oculto y prohibido pasadas las 7 de la mañana, y en una estricta cola de discoteca los estudiantes fueron entrando al aula tras verificar que estaban «en lista», eran mayores de edad —sí, a los que tenían carita de querubines y más jovencitos les pedía DNI— y que sus atuendos eran propios para un antro de semejante caché —no sin antes criticarles algún detalle de la ropa que llevaban, claro—. Las risas de algunos y el desconcierto de otros confirmaban el ánimo que me había propuesto conseguir, un ambiente desenfadado y curioso por ver lo que sucedía. Tras verificar la asistencia me dispuse en la mesa de mezclas a empezar la sesión.

«Bienvenidos al *After* de TAI», dije, soy Álvaro Valls, vuestro profesor de Deontología, y así empezamos el curso. Empieza a sonar un *kick*, después unos *claps*, se suman las visuales lisérgicas y ahí estamos, transportados del aula a una sesión de *after* para iniciar el curso y la asignatura.

El aula como experiencia estética, la obra de arte como potencia asociativa y la alteración de nuestra percepción —mediante espacios de imaginación— con el objetivo de crear sistemas de cognición divergentes, son algunas de las habilidades y aprendizajes que como artista-educador considero especialmente relevantes a la hora de configurar un marco educativo y, ante todo, desafiar los procesos y formatos de aprendizaje estancos o lineales que no cuiden los afectos. Este es el motivo por el cual transportar el aula a un *after* me parece tan sugerente: es un *bonus* de tiempo sin el estrés de la producción curricular.

La noche es un tiempo de potencias, un tiempo en el que los contornos evidentes durante el día se desdibujan, para dejar paso a nuevas composiciones nocturnas de límites imprecisos. La oscuridad agudiza otras formas de percepción, que ya no atienden tanto a lo visual, sino a sonidos, atmósferas y texturas. Más aún, si el día ha sido tradicionalmente marcado como el espacio productivo, la noche es un territorio no-productivo, somnoliento y hedonista. Es un lugar donde se ensayan nuevas sociabilidades y corrientes afectivas, un espacio de celebración y de reivindicación

política a través del gozo y el baile. (...) queremos preguntarnos cuáles son los modos de atención y las economías afectivas propias de la noche, qué bailes políticos y coreografías sociales ensayan; qué lenguajes y qué modos de percepción y transmisión posibilitan, así como los territorios nocturnos que se trazan; qué rasgos espaciales presentan y bajo qué códigos operan ¿Cómo aprehender estos conocimientos informales que se dan en la noche? ¿Cómo puede transformar nuestras metodologías y posiciones? ¿Cómo imaginar unos Estudios de la Noche?<sup>2</sup>

¿Qué potencialidades políticas, sociales y afectivas operan durante la noche? ¿Pueden los entornos educativos asimilar alguna de estas potencialidades? Y si fuera así, ¿podríamos incluir en el curriculum escolar la jarana y la nocturnidad junto a sus prácticas afectivas y su potencialidad transformadora? ¿Qué fórmulas de aprendizaje intergeneracional pueden adoptar la jarana y las políticas sobre el territorio para la regeneración del tejido social y escolar?



IMAGEN 1. Captura de pantalla de Farmacodisco, Alejandría Cinque, video cortesía del artista, 2016.

2] Escuelita Estudios de la Noche, Centro de Estudios 2 de mayo, Comunidad de Madrid: <https://ca2m.org/es/actividades-historico/item/2698-estudios-de-la-noche-noche-teatros>

La fiesta, la música cuando se consume colectivamente, ha sido normalmente entendida como una «válvula de escape», un breve ritual en el que se suspenden las normas y condiciones que rigen cotidianamente nuestras vidas, para que cuando la fiesta termine esas mismas normas se acepten y se refuercen: la fiesta y el exceso como máquina de producir conformidad. Pero esto es solo uno de los sentidos posibles de la fiesta. Hay otra concepción de la fiesta-música, mucho más antigua y presente en aquellos lugares donde el sonido, el ritmo y el baile son formas de comunicación de primer orden.<sup>3</sup>

La *performance* de inicio de la asignatura, además de ser un ejemplo para una asignatura de proyecto híbrido, es un ensayo social y afectivo para la clase. Es una excusa para celebrar el tiempo de experimentación y libertad que nos ofrece el propio marco de la asignatura, pero a su vez es un pretexto para reubicar las crispaciones que se originarán en los equipos a lo largo del desarrollo de la asignatura. Una forma de desplazar las perspectivas del malestar desde lo festivo, la horizontalidad y la transparencia emocional.



IMAGEN 2. Romería de los Voltios (Madrid, 2018).

3] Ranchito Records, Carabanchel, Madrid: <https://soundcloud.com/ranchitorecords>

«Bailar como acción para parar el tiempo en una sociedad que consume y devora. Parar el tiempo como forma de dar distancia para que lo vivido a otra velocidad pueda también ser bailado. Dar distancia como forma de escucha. Bailar como escucha activa para el cuidado de una misma y la comunidad circundante» (Hamilton, 2019, p. 264).

Aunque posiblemente aspire a más de lo que se puede abarcar en el tiempo y espacio de la asignatura, bailar y festejar en clase apunta idealmente a ser una forma de liberación y aprendizaje afectivo-emocional. Un espacio desvergonzado donde compartir latidos e invocar «el poder mágico de lo marginal, lo excluido y lo desterrado» (Hamilton, 2019, p. 261).

#### **PARTYLAB: UNA FIESTA DEMOCRÁTICA Y AUTÓNOMA**

La creación musical ha estado inevitablemente condicionada por la destreza técnica sobre un instrumento y el tiempo de aprendizaje de años sobre el mismo. Un saber elitista que poco a poco las nuevas tecnologías han hecho más accesible a una audiencia *amateur* que se ha podido profesionalizar a ritmos más acelerados. Y aunque no haga falta poseer conocimientos tan extensos como las décadas empleadas en un conservatorio de música para ser un profesional en el sector, sí suele requerir al menos unos meses de especialización —por no decir años— para poder componer de forma profesional y ante todo tocar o improvisar en directo ante una audiencia.

Los que hemos estudiado —que no necesariamente aprendido— un idioma extranjero sabemos la lucha que supone el expresarse con alguna precisión, abarcar temas más allá de la pura mecánica de la vida diaria, por no decir soltarse a hablar. No tardamos en constatar que la espontaneidad discursiva requiere un gran dominio del idioma. Y cuando se trata no solamente de expresarse espontáneamente, sino también de participar en una conversación entre nativos, entonces hace falta un oído muy rápido, un gran conocimiento del lenguaje, y una soltura muy considerable a la hora de emplearlo.

Ocurre lo mismo con la música. No entraremos aquí en si la música es o no es un idioma. Basta con considerarla una forma de expresión sonora con una praxis más o menos compartida y susceptible de aprendizaje. A esto, claro está, hay que añadir la capaci-

dad de manejar un instrumento musical (y aquí considero a la voz como un instrumento más) con todo lo que eso supone de técnica aprendida. Es necesario todo esto para poder expresarse musicalmente de forma espontánea, pero es solamente un primer paso.<sup>4</sup>

Tras unos años trabajando como *videojockey* con *DJs* y productores musicales, me interesaba que mis alumnos pudieran experimentar el trance de la creación en directo y la conexión vital que percibes con la audiencia y tus compañeros. Pero los aprendizajes musicales en las primeras etapas suelen centrarse en la composición y la producción musical, un tiempo de especialización que me alejaba de la praxis en directo. Allá por el año 2017/18 impartía la asignatura de música electrónica a alumnos de 1º de ESO en el Colegio Ártica, y fue en esos momentos cuando me formulé la siguiente pregunta: ¿cómo puedo franquear este tiempo de especialización y reducirlo a la inmediatez?

Así nació *partyLab*, un taller de creación musical con *apps* que desarrollo en colegios e instituciones<sup>5</sup> que gracias a la facilidad de las *interfaces* y la inmediatez de sus resultados configura un marco *in situ* para la producción de música en vivo. *PartyLab* es una exploración lúdica de sistemas de juego audiovisuales, una composición de aplicaciones musicales y visuales para móviles —algunas gratuitas y otras de bajo coste al alcance de cualquiera con un móvil o *tablet*— diseñada para la improvisación conjunta sin mediación de expertos. Jugamos con *loops* de música electrónica sobre los que aplicamos efectos *cybertrónicos*, visuales táctiles que retroalimentamos con cámaras y materiales analógicos o *vocoders*<sup>6</sup> que transforman nuestras tímidas voces en cánticos profesionales. Además, aunque tengas un oído de *gore-tex* que repela cualquier ritmo, gracias a *Ableton link* las aplicaciones se sincronizan a la perfección. Nunca había sido tan sencillo estar en el *beat*.

Se trata de un taller-*performance* en el que no es necesario tener conocimientos previos y exploras aplicaciones con las que puedes seguir la fiesta en casa. Un germen de considerable relevancia ya que como dice la productora y gestora cultural Vanessa Vilorio: «Quien organiza una fiesta crea mundos, construye utopías según reglas distintas respecto a las dominantes. En definitiva, ensaya maneras para cambiar el mundo»<sup>7</sup>.

---

4] [http://www.wadematthews.info/Wade\\_Matthews/Y\\_la\\_libre\\_improvisacion....html](http://www.wadematthews.info/Wade_Matthews/Y_la_libre_improvisacion....html)

5] Nave de las Terneras/Intermediae, Matadero Madrid; Espacio Abierto: La Quinta de los Molinos; The Overkill Festival (Holanda).

6] Sintetizadores de voz.

7] <https://elestadomental.com/diario/you-gotta-party-your-right-fight>



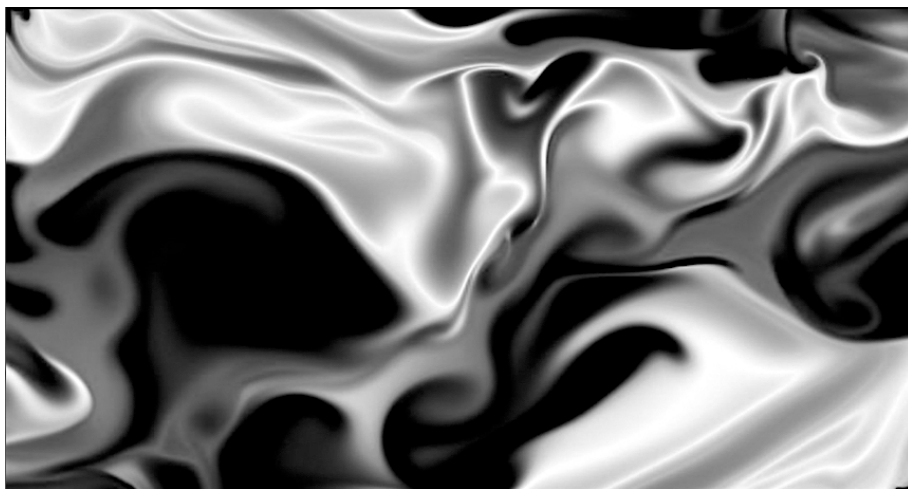


IMAGEN 3. Captura de pantalla de la *app* Magic Fluids.

*PartyLab* es un desafío con formato festivo, un escenario donde exponer a los intérpretes a desarrollar la atención y la capacidad para escucharse unos a otros mediante la improvisación musical y visual. Al no tener tiempo para aprender cómo funcionan las *apps* y componer un esquema musical antes del *show*, la propia *performance* se convierte en un espacio de investigación-creación. Esto implica un aprendizaje diferente al de la música ensayada ya que los participantes tienen que improvisar en directo con música desconocida. Una invitación radical a la escucha desde la cual agudizar la atención y sumergirse en el trance creativo de la producción musical y la hipnosis visual.

Por supuesto que no es fácil salir de tu propio material y puede ser doloroso; hay en ello un aspecto de inseguridad. De hecho, este es seguramente el nivel más experimental. ¿Cuándo crees que se da una innovación/experimentación real? Probablemente, cuando la gente está en una situación que le es nueva y está algo insegura, tiene miedo, y ahí es donde la gente tiene que hacer un esfuerzo. La gente es innovadora cuando sale de la mierda familiar, fuera de lo que le resulta conocido y confortable... No sé exactamente qué quiero, pero sé exactamente qué no quiero.<sup>8</sup>

---

8] De una entrevista a Radu Malfatti, *Volverse frágil, noise* y capitalismo.

Radu Malfatti, trombonista procedente del caótico *free jazz*, expone cómo en la improvisación busca situaciones inseguras que denomina momentos frágiles, situaciones únicas que además pueden cuestionar las estructuras dominantes de la apreciación musical (Mattin, 2005, p. 22). Y es en esta fragilidad compartida donde

«los improvisadores necesitan desarrollar una serie de habilidades para salir con éxito de las diferentes situaciones musicales que se les presentan: adaptabilidad, eficiencia, flexibilidad, expresividad, fluidez. Estas cualidades, de las que normalmente no se habla en los manuales de formación musical y, en general, en los sistemas de enseñanza de la música, son de una gran importancia, pero necesitan también aprenderse y desarrollarse» (Alonso, 2007, p. 42).

No obstante, aparte del aprendizaje musical, ¿qué otras habilidades pueden derivarse de estas prácticas? Según Jeff Pressing, desarrollar las habilidades improvisatorias produce una serie de cambios cognitivos específicos como el aumento de la memoria y el acceso a esta, así como una sensibilidad cada vez más refinada hacia lo sutil y hacia la información relevante dentro del contexto. Este aspecto se desarrolla sobre todo en la improvisación, por la necesidad de la eficiencia, es decir, de incluir cada vez más información y mejor seleccionada en el proceso de la toma de decisiones (Pressing, 2004, p. 55).

Como artista-educador me resulta fascinante las posibilidades que ofrece componer un set audiovisual autónomo combinando unas u otras aplicaciones. Es esa la razón por la que en cada taller experimento con nuevas aplicaciones y compruebo su potencial educativo. Desde música visual, *ambient* o electrónica hasta *noise*<sup>9</sup>, género con el cual junto a la escuela de oficios electrosonoros<sup>10</sup> desarrollamos una sesión sobre *deep listening*<sup>11</sup> en la que terminamos improvisando con ruidos y disonancias de aplicaciones móviles. A

---

9] La música *noise*, en sus muchas versiones, destroza los límites convencionales del género: con frecuencia no es música en absoluto. El *noise* constituye una deconstrucción radical del *status* del artista, la audiencia y la música. Es el grano de la voz, un rechazo de la representación, un rechazo de la identidad (Toth, 2005, p. 30).

10] <http://oficioelectrosonoros.org/>

11] Basándose en su experiencia como «compositora, intérprete, improvisadora y [como] parte de la audiencia», Oliveros desarrolla este modelo de «meditación» como una vía para extender nuestra percepción atendiendo tanto al continuo sonoro como a los detalles de cada pequeño evento acústico que lo forman, incluyendo la secuencia de sonidos/silencios.

mi parecer, esta última todo un hito sobre deconstrucción musical, escucha y performatividad con adolescentes de 2º de ESO<sup>12</sup>.

#### «VRILLÓN» AV SET: UNA RETROALIMENTACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ARTE

En un contexto sociocultural donde los jóvenes pasan más horas pegados a las pantallas que durmiendo ¿en qué beneficia darles más motivos aún para seguir pegados a las pantallas? La telefonía móvil ha desplazado en parte su facultad comunicativa en favor del entretenimiento. Vivimos en la dicotomía entre estar conectados y desconectados, o lo que es lo mismo estar presentes o ausentes. Y es en esta batalla por nuestra atención donde *partyLab* interviene. No desde la negación de las pantallas —una encomienda destinada al fracaso con la juventud—, sino desde el desplazamiento de sus usos pasivos e inertes con recursos creativos que indirectamente entrañen aprendizajes significativos. Estar en el momento, estar presentes o enfocar nuestra atención es quizá la formación más significativa que esta *performance*-taller puede desarrollar frente a un entorno de dispersión que trata de abducirnos continuamente.



IMAGEN 4. Festival Byte Me. VRILLÓN.

---

12] Gracias a la invitación de <http://sierralab.es/>, proyecto educativo coordinado por *menbir* (Coco Moya e Iván Cebrían) en el IES Las Dehesillas en Cercedilla.

La abducción de nuestros cuerpos parece un tema sacado de una película de terror. Aunque, desde mi faceta de *tecno-brujo* —un estilo personal que desarrolla la finalidad de capturar la atención de mis alumnos, sacarles de la cotidianidad y ante todo ofrecerles otras perspectivas desde las cuales comprender el mundo—, me parece una forma interesante de vincular metáforas mágicas y conciencia crítica sobre una problemática presente en nuestro día a día. No obstante, ya no es solo la telefonía móvil la que nos abduce del presente, el propio capitalismo es en sí una máquina del tiempo<sup>13</sup>. Como adultos trabajamos para todos aquellos futuros que deseamos, ya sea por el dinero de fin de mes o por seguir avanzando en nuestras carreras, mientras nuestros estudiantes se encierran en instituciones aplazando sus vidas hasta conseguir los diplomas necesarios para ser aceptados por el mercado<sup>14</sup>. ¿Cómo devolver entonces nuestros cuerpos al presente?

Este fue el nacimiento de *VRILLÖN*, un set audiovisual en directo de música electrónica y visuales interactivas que desarrollo en festivales y espacios de creación cultural. *VRILLÖN* es una frecuencia espacial, una propuesta de baile y una *performance* audiovisual interactiva que integra cachivaches electrónicos y telefonía móvil para la creación de una experiencia sensorial. *VRILLÖN* es una sesión inmersiva de *techno-doom* y trazas de *noise* con visuales hápticas y musicón espacial en el que canalizar a esta frecuencia cósmica<sup>15</sup> con el objetivo de bailar, bailar y bailar. Una forma de parar el tiempo, entrar en trance y devolver los cuerpos de la audiencia al presente mediante la hipnosis audiovisual.

In trance the inner language stops, (Friedson, 1996, p. 19) Similarly for Deep listeners, simply playing or listening to music alone will halt the inner language. (...) Trancers seem to experience an even more intense neural stimulation that may be expressed in some form of gross physical behaviour such as dancing. Both, I suspect, are initially aroused at a level of precognition that quickly expands in the brain to involve memory, feeling and imagination. Deep listening and trancing, as processes, are simultaneously physical and psychological, somatic and cognitive. (Becker, 2004, p. 24)

13] Raisa Maudit: Residencias Sweet Home 2018 <http://www.hablarenarte.com/es/proyecto/id/sweet-home-2018-a-la-mesa>

14] Un destino parecido al del mito de Sísifo.

15] *Vrillon*: desde 1952 un grupo de personas dice haber canalizado a este extraterrestre mediante meditaciones y escritura automática. Estas canalizaciones han sido catalogadas por académicos como una forma de religión alienígena.

Se trata de una práctica artística que vertebra el baile con la creación musical y visual. En una de mis manos, un móvil con *phonopaper*<sup>16</sup> traduce la luz que captura la cámara en sonidos a los que aplico efectos de *delay* o *flangers* generando así espacios de escucha inmersivos. En mi otra mano, un móvil con *glitché*<sup>17</sup> remezcla lo que ve la cámara con efectos que retroalimentan en directo moviéndome y bailando. Es decir, no solo bailo la música, sino que la música se genera también mediante el baile.



IMAGEN 5. VRILLÖN, Festival Byte Me, 2019.

Las aplicaciones que utilizo varían a lo largo del set y muchas de ellas, piezas artísticas indiscutibles, crean gracias a su aleatoriedad un campo de sorpresa como intérprete que potencia mis facultades de atención y escucha en directo. No soy cantante, pero canto; no soy músico, pero hago música; soy pintor y ya ni pinto. Estas son algunas de las paradojas que plantean la democratización de las nuevas tecnologías y las posibilidades creativas para el *prosumer*<sup>18</sup>. La explosión de creatividad en los mercados de aplicaciones móviles me ha per-

16] *Phonopaper*: app móvil que traduce la luz de la cámara en sonido.

17] *Glitché*: app móvil que aplica efectos sobre la cámara en directo.

18] *Prosumer*/prosumidor: acrónimo de las palabras productor y consumidor.

mitido mezclar y componer distintos sets para *VRILLÖN* y a su vez imaginar potenciales talleres de creación transdisciplinar que vertebran y retroalimentan mi práctica artística y educativa.

## INVOCACIONES DEL BAILE SOBRE EL TERRITORIO

Hasta ahora hemos explorado los potenciales que la creación audiovisual en directo puede desarrollar, pero estas no son las únicas cualidades de la jarana, puesto que hemos omitido quizá el factor más importante de las fiestas: los lugares donde se realizan y su potencial político y social.

Quizá no haya práctica de regeneración y cuidados más clara en torno a lo festivo que la del proyecto *En sintonía: Rutilio Gacís* por *Grupal Crew Collective* junto a la *Parcería de Infancia y juventud*. Este proyecto radiofónico financiado por *Imagina Madrid*<sup>19</sup> busca activar la plaza de Rutilio Gacís, marcada por el conflicto y el estigma social y político, con eventos mensuales intergeneracionales desde los cuales fortalecer los lazos entre vecinas y vecinos. Conciertos, talleres creativos, encuentros festivos o entrevistas a vecinas/os son algunos de los formatos que ha adoptado el proyecto con el objetivo de recuperar el tejido familiar y comunitario que potencialmente puede habitar la plaza. *En sintonía* es otra fórmula intergeneracional de regeneración social a la que fui invitado a participar con *partyLab*<sup>20</sup>.

En esta ocasión, me dispuse a probar varias aplicaciones de música *ambient*<sup>21</sup> ya que se trataba de un taller programado para las 12:00 del mediodía en un espacio familiar con niñas/os de 4 a 6 años —algo más pequeños de la media con la que suelo trabajar en dichos talleres—, pero a los 5 minutos a estos pequeños no pareció cuadrarles este tipo de música y probablemente tenían otras expectativas del taller. Querían moverse y bailar lo que me obligó a cambiar de táctica. En cuestión de minutos, la plaza entera (madres y padres incluidos) empezó a saltar y a bailar mientras sonaba *electrónica-house*.

Tras 15 minutos de diversión, varios agentes de policía aparecieron en la plaza. Estaban completamente descolocados y eran reticentes a creer que teníamos permiso para semejante espectáculo. Supongo que no entendían cómo ese tipo de música, asociada a la noche y a otro tipo de escenarios, podía estar sonando al mediodía en un espacio público con niños tan pequeños, pero tras

19] *Imagina Madrid*: <https://www.imagina-madrid.es/es/imagina-madrid>

20] <https://www.imagina-madrid.es/es/agenda/extra-ordinaria-verbenita-de-vecindario>

21] Género musical que evoca una cualidad atmosférica.

comprobar que los permisos eran correctos, la «fiesta» continuó con la sonrisa de los aliviados agentes y los gritos de euforia por parte de los más pequeños.



IMAGEN 6. Foto de *partyLab*, en *La extraordinaria Verbenita de Vecindario* de *En sintonía, Imagina Madrid*, 2018.

A lo largo del siglo XX el derecho a la fiesta había constituido el frente de acción política de movimientos dispares que lo habían reivindicado y ejercido a través de la materialización de microutopías y nuevas subjetividades. Lugares de acción en los que se experimenta con la producción y la poética musical, con las formas de agregación social, con el uso del espacio público y la construcción de ciudad, con la democracia directa, con el género, el cuerpo y el sujeto en su entorno social.

Escenarios de auto-organización que conllevan a lógicas originales de aprovechamiento y gestión de los recursos alrededor o dentro de los cuales se generan comunidades contra-hegemónicas definidas por nuevas costumbres, bailes y estéticas, y a la vez nacen y evolucionan géneros musicales que proponen no solo una profunda subversión de las hegemonías globales en la producción cultural, sino que llegan a replantear desde cero los sis-

temas micro y macroeconómicos que rigen el ocio, la producción y la distribución musical.

Lugares que rompen la lógica de compartimentos estancos activando un funcionamiento procesual en el que el artista no es un genio aislado, sino un creador comunitario, y el público no es simple audiencia, sino un cuerpo social parte de la *performance* instantánea, es partícipe de la creación y es el generador del terreno político y cultural cuyos brotes son la música y las fiestas (Viloria, 2016).

En verano de 2016, asistí con el dorsal 9 a la segunda edición de *matadero dance clash*, una invitación al baile organizada por *Grupal Crew Collective* en la Plaza de Matadero en Madrid, que desembocaba en una competición amistosa de baile para la ciudadanía. Esa noche, tras acabar la competición —la plaza estaba llena de gente con ganas de más— seguimos al ganador del *sound system*<sup>22</sup> en procesión hacia Madrid Río, donde continuamos la fiesta hasta el amanecer. Este fue uno de los hitos que más tarde formaría La Romería de los Voltios, una procesión diurna que desde entonces se celebra anualmente y une a colectivos y fiesteros de la ciudad en una reivindicación política, afectiva y festiva.

Nuestro convencimiento es que celebraciones como la Romería de los Voltios son laboratorios sociales donde se experimentan futuras realidades desde el desborde del imaginario colectivo. Lo que hemos hecho ha sido simplemente convertir un hecho puntual ocurrido en 2015 en un ritual cíclico. Nada más que reproducir un momento en el que la fiesta desbordó, atacando unas normas de la vida urbana en Madrid que no queremos aceptar. (...) hay un control férreo sobre quién puede hacer ruido y quién no, marcas y grandes corporaciones ocupan plazas, transporte público y un sinfín de espacio físico y mental, mientras músicos callejeros, manifestaciones espontáneas o reuniones no reguladas son perseguidas y multadas.<sup>23</sup>

Unos meses después de haberse celebrado la Romería de los Voltios, el grupo de EDARSO (Educación, Arte y Sociedad) de la Universitat Jaume I, de Castelló me invitó a participar en su programa *musiquem*, un proyecto que

---

22] Generalmente hace referencia a una furgoneta itinerante con potente equipo de sonido, en este caso era un altavoz potente con ruedas.

23] <https://i-d.vice.com/es/article/a35dz5/romances-falsos-celebridades>



realizan bajo el título «Análisis multidimensional del impacto socioeducativo de iniciativas musicales comunitarias y de aprendizaje-servicio en la escuela». Su idea partía de vehicular a través de una iniciativa artística, una actividad en la que el alumnado de primaria de un colegio protagonizara la ocupación de los principales espacios socioculturales del barrio partiendo del formato festivo de *partyLab*.

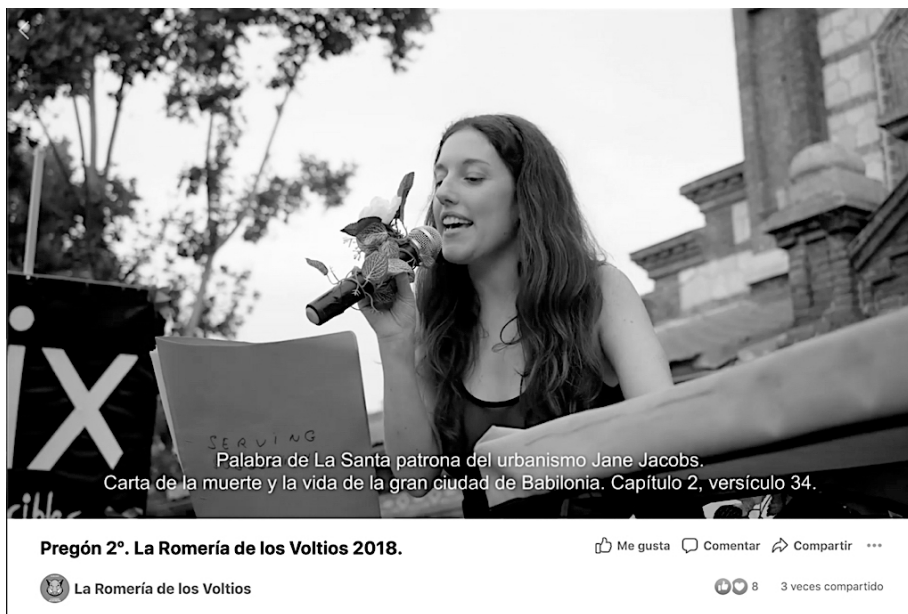


IMAGEN 7. Pregón de la segunda edición de La Romería de los Voltios.

Tomando la Romería de los Voltios como formato, diseñé *el futuro es ahora: profecías y tecno-conjuros para guerrerxs espirituales*. Se trató de una *gymkana* tecno-mágica para aprendices de brujos, un híbrido que entrelazara una marcha sobre el territorio con acciones críticas. A través de la magia del caos y la improvisación con música electrónica propuse una *verbena-conjuro* que tratara de reflexionar sobre el tiempo y el futuro de la ciudad mediante un peregrinaje mágico-festivo. Así pues, trazamos una ruta por las calles de la ciudad de Castelló que ocupamos bailando, cantando y remezclando música con un *soundsystem* móvil. Tras dibujar sus «sigilos» —representaciones gráficas y simbólicas de sus deseos para transformar la ciudad y nuestros usos de ella— con tizas en una plaza cercana y reflexionar sobre sus propuestas, procedimos a activarlos con un pequeño ritual de baile y movimiento.

Estos son algunos de los ejemplos prácticos de cómo la jarana puede intervenir sobre el territorio vinculando el aprendizaje con procesos de creación transdisciplinar.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos explorado el potencial político, social y afectivo de la jarana. Desde la práctica de los afectos trasladando el espacio de la noche al aula, hasta los beneficios de la improvisación audiovisual o la regeneración del tejido social y sus efectos sobre el territorio.

Con *partyLab* hemos visto cómo la democratización de las nuevas tecnologías hace posible que comunidades sin experiencia musical o audiovisual previa puedan experimentar una serie de saberes a las que solo las élites culturales podían acceder. Saberes y experiencias inmersivas como la escucha o el trance durante la creación conjunta que no solo posibilitan aprendizajes relacionados a disciplinas artísticas, sino que comportan experiencias vitales de comunión con uno mismo y los demás, así como para desarrollar aprendizajes cognitivos como la atención y el estar presente en un contexto de dispersión provocado por la abducción de las nuevas tecnologías.

Todo un marco de potenciales creativos, afectivos y educativos asociados a la jarana que nos sirven para des-estigmatizar el imaginario en torno a la fiesta y la noche y valorar ambas como rituales que fortalecen nuestras comunidades y diseñan espacios de subjetividad y disidencia.

Para terminar, me gustaría citar las primeras líneas de un manifiesto llevado a cabo por colectivos, asociaciones y agentes culturales de relevancia durante el 2018/19 en la Ingobernable, centro social de comunes urbanos que lamentablemente ha sido desalojado por el actual ayuntamiento de Madrid<sup>24</sup>.

Manifiesto de Culturas del Baile y la escucha:

Somos bailantes y escuchantes. Nos gusta sumergirnos en el sonido, vibrar, nos gusta movernos, agitar los cuerpos, celebrar. Desde tiempos inmemoriales juntarnos a escuchar y bailar ha sido una forma fundamental de celebración de lo social. En algún momento, este bien humano se convirtió en objeto de represión: se estigmatizó, relegando la fiesta al espacio de la noche, al ámbito privado y a la esfera del consumo.

---

24] El manifiesto completo puede consultarse en el apéndice de esta publicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Chefa. (2008). *Improvisación libre, la composición en movimiento*. Dos Acordes S.L. Pontevedra, Galicia. ISBN: 978-84-933880-4-1

Becker, Judith. (2004). *Deep listeners: music, emotion and trance*. Indiana University Press, 601 North Morton Street, Bloomington, EEUU. ISBN: 0-053-34393-3

Hamilton, María aka Materia Hache. (2019). El mapa del porvenir: una invitación a una fiesta. Del sótano a las azoteas: una línea de fuga del control y del disciplinamiento. En F.V. Núñez y J.S. del Álamo (Eds.), *El libro del buen Amor, sexualidades raras y políticas extrañas*, pp. 256-269. Ayuntamiento de Madrid. ISBN: 978-84-7812-815-0

Mattin, (2005). Volverse frágil. En Mattin y A. Iles (Eds.), *Ruido y capitalismo*. Diputación Foral de Guipuzkoa, Arteleku, País Vasco. ISBN 978-84-7907-652-8

Bruno NET y Melinda Russell (2004). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Akal, Madrid. ISBN 978-84-460-1600-7

Toth, Csaba (2005). La Teoría del Noise. En Mattin y A. Iles (Eds.), *Ruido y capitalismo*. Diputación Foral de Guipuzkoa, Arteleku, País Vasco. ISBN 978-84-7907-652-8

### Documentos electrónicos:

Matthews, Wade. *Y la libre improvisación, ¿qué tiene de improvisada?* Recuperado de: [http://www.wadematthews.info/Wade\\_Matthews/Y\\_la\\_libre\\_improvisacion....html](http://www.wadematthews.info/Wade_Matthews/Y_la_libre_improvisacion....html)

Viloria, Vanessa. (2016). *You got to party for your right to fight*. Recuperado de: <https://eles-tadomental.com/diario/you-gotta-party-your-right-fight>

## APÉNDICE

### Manifiesto de Culturas del Baile y la escucha:

Somos bailantes y escuchantes. Nos gusta sumergirnos en el sonido, vibrar, nos gusta movernos, agitar los cuerpos, celebrar. Desde tiempos inmemoriales juntarnos a escuchar y bailar ha sido una forma fundamental de celebración de lo social. En algún momento este bien humano se convirtió en objeto de represión: se estigmatizó, relegando la fiesta al espacio de la noche, al ámbito privado y a la esfera del consumo.

Nos hemos juntado para afrontar los problemas desde la colectividad, para hacer un mapeo de los conflictos y propuestas que tenemos como tejido, y para auto-formarnos y aprender lxs unxs de lxs otrxs. Ponemos el punto de mira en todas las acciones que están reduciendo a migajas este bien básico que reclamamos:

**No nos dejan bailar en la calle.** La policía amenaza con multarnos por usar el espacio público. La administración no gestiona adecuadamente nuestras solicitudes para habitarlo.

**Faltan espacios** para escuchar música y para bailar.

Hay **pocas salas con licencia** y las que quedan no responden a las necesidades de la audiencia: tienen horarios limitados, suelos inapropiados para el baile, acondicionamiento acústico inadecuado y problemas de accesibilidad. Dentro de estas salas existe un **abuso extendido del interés privado** a través de condiciones económicas y laborales precarizantes. El objetivo económico prioriza el rendimiento monetario por encima de la cultura.

Encontramos una **dificultad abismal de obtener nuevas licencias**, tanto para abrir un espacio como para organizar un evento puntual. El alto coste de entrada en el sector fomenta de nuevo el interés mercantil por encima del artístico y social.

**Comercializan nuestras ceremonias** convirtiéndolas en consumo y nuestras culturas en institución. Vivimos la **especulación con el ocio y la cultura**: permisos ilimitados para macrofestivales producidos por grupos inversores y facilidades para las empresas gentrificadoras. Esto tiene un efecto discriminatorio para personas con menos recursos.

Persiguen los espacios auto-organizados mediante **sanciones diseñadas para grandes compañías** que resultan imposibles de afrontar por pequeños colectivos.

Nos ahogamos en la **sobreregulación** caótica a través de ordenanzas europeas, nacionales, regionales y municipales como la Ley Mordaza, La Normativa de Ruido, Las Normas Medioambientales o la Ley de Espectáculos Públicos, que coartan la ac-

ción de artistas, creadoras y promotoras. Esto genera un desorden normativo que hace que su cumplimiento sea prácticamente imposible. La responsabilidad se deposita en las promotoras, desprotegiendo jurídicamente a las organizadoras y **poniendo en riesgo a las personas asistentes.**

**Carecemos de marcos que sitúen la acción de las artistas y creadoras** como elemento central e imprescindible en la escena cultural local.

**Como asistentes se nos considera consumidoras en vez de participantes** de la cultura, individualizándonos. Necesitamos fortalecer las comunidades culturales del baile y la escucha tejiendo redes entre audiencia, creadoras y promotoras.

**No hay suficiente protección y apoyo** para los proyectos culturales sin ánimo de lucro.

Vemos **la falta de transparencia, la excesiva burocracia y la arbitrariedad en la gestión** de lo público a través de ordenanzas y convocatorias de subvenciones incoherentes.

Los **pagos tardíos de las instituciones públicas** nos obligan a adelantar trabajo y materiales.

La **estigmatización** del sector condiciona el imaginario social de las culturas del baile y la escucha y limita la capacidad democrática y cultural de la sociedad.

**No existe mediación en situaciones de conflicto.** Los organismos públicos no apoyan ni dan información legal clara a proyectos previamente a la acción sancionadora. No hay ayudas para la insonorización ni estrategias urbanísticas que busquen reducir los conflictos.

**Carecemos de herramientas adecuadas** que prevengan la violencia machista, la LGTBI+fobia y el racismo. No existe paridad de género en nuestro sector, mayoritariamente copado por hombres en los puestos organizativos y creativos, y personas blancas. Somos conscientes también de las **discriminaciones capacitistas**

que caracterizan los ambientes musicales y festivos, y necesitamos estrategias colectivas y medios para solventarlas.

**La homogeneización cultural** se extiende gracias a la asimilación cultural, la colonización de los espacios y cuerpos y la gentrificación.

Amigxs, es urgente. Queremos estar en la calle y disfrutar de espacios que permitan la escucha sin limitaciones. Dejar de medir las horas de la noche. Hacer de la mañana un espacio igual de apto para lo no convencional. Queremos abundancia y es importante. Por el reconocimiento de la importancia vital del baile, por la necesidad del ejercicio democrático de la escucha, únete a este llamamiento.

Más voces, más fuerzas. Bailad, bailad o estamos perdidas.

## BONUS



El autor de este artículo bailando en la plaza de Matadero Madrid durante el *matadero dance clash* <https://www.instagram.com/p/BJqGwwhBQb9>

## MÚSICA PARA CAMALEONES ELECTRÓNICOS

Alejandro Olarte

*Centro de Tecnología y Música\_Universidad de las Artes de Helsinki*

**RESUMEN:** Basado en una serie de talleres de música electroacústica e interpretación con jóvenes estudiantes universitarios de pregrado, presento y discuto en este capítulo cómo una radio analógica, una grabadora de casetes, un reproductor de discos de vinilo y un par de altavoces pueden ser utilizados para introducir los conceptos fundamentales de las músicas electroacústicas. Este camino es un recorrido alternativo al universo digital, a la cultura del «hazlo tú mismo» (DIY) y al saturado mercado de instrumentos y equipos de audio para aficionados o profesionales. Investigar en esta dirección es una respuesta potencial a la pregunta de cómo acceder y difundir las músicas electroacústicas y del tipo de herramientas necesarias y accesibles en diferentes contextos pedagógicos simultáneamente, planteando una perspectiva y preocupación ambiental.

**PALABRAS CLAVE:** Instrumentos electroacústicos, introducción pedagógica, medio ambiente, reciclaje.

### QUÉ ES LA MÚSICA ELECTROACÚSTICA Y POR QUÉ ES IMPORTANTE ENSEÑARLA

La música electroacústica involucra principalmente dos ideas: desde el punto de vista técnico se refiere a la tecnología que permite transformar la energía acústica en eléctrica y viceversa («Electroacoustics», 2019) y desde una perspectiva estética se relaciona con las músicas desarrolladas alrededor del año 1950<sup>1</sup>, gra-

---

1] Alrededor del mundo, pero principalmente en Europa, América y Japón.

cias a las posibilidades disponibles para músicos y compositores de experimentar, tocar y componer con sistemas de grabación de sonido de alta calidad en formato magnético, además de integrar instrumentos eléctricos y electrónicos en escenarios musicales (Emmerson & Smalley, 2001). Hoy en día, una gran cantidad de diferentes géneros de música emplean de alguna forma u otra la transformación eléctrica de señales acústicas. Al grabar, amplificar, transmitir o generar sonidos musicales, las señales acústicas son transformadas en energía eléctrica. Entonces, a la pregunta de si el *rock-pop* es música electroacústica se puede responder positivamente desde el punto de vista técnico, ya que el hecho de que esas estéticas musicales utilizan frecuentemente sonidos amplificados y eléctricamente generados les hace parte de la definición técnica de la electroacústica; sin embargo, estéticamente y hasta cierto punto conceptualmente, el *rock-pop* se aleja de lo que históricamente se ha referido como música electroacústica. A su vez, la música electroacústica no es un género unificado y por eso, siguiendo la reflexión de Michel Chion y Guy Rebel, prefiero usar el plural y hablar de las músicas electroacústicas (Chion & Reibel, 1976).

La música electroacústica tradicionalmente se ha dividido en dos subgéneros:

- La música para soporte fijo (*tape music, fix media, acousmatic*<sup>2</sup>) que existe como banda o pista sonora en soporte analógico o digital, creada principalmente en estudios y cuya difusión puede variar desde un sistema estéreo hasta una orquesta de altavoces.
- La música de electrónica en vivo (*live electronics*), generada en el momento de la interpretación musical.

Actualmente la práctica de compositores e intérpretes ha convertido esta subdivisión en una clasificación un poco artificial, ya que muchos músicos electroacústicos utilizan técnicas de estudio en el escenario; por ejemplo, grabando, editando y mezclando sonidos en tiempo real o utilizando y transformando bandas sonoras producidas en el estudio, al igual que muchos compositores en el estudio integran técnicas de interpretación, improvisación y creaciones espontáneas con sintetizadores y procesadores de señal, de la misma manera y con actitudes similares a las empleadas en escena (Tremblay, 2012).

A grandes rasgos y de ninguna forma pretendiendo establecer barreras

---

2] La música Acusmática (*acousmatic music*) se refiere a la música hecha exclusivamente para altavoces y se caracteriza por reducir los aspectos e información visuales en lo posible. Aunque es posible imaginar una música acusmática realizada con instrumentos acústicos fuera del campo visible de la audiencia; por ejemplo, tras una cortina, el término es generalmente aceptado como música para altavoces o parlantes (Bayle, 1993).



estéticas, se pueden observar tendencias en las músicas electroacústicas por favorecer el experimentalismo sonoro, la integración de ruidos y sonidos «extra musicales», la prioridad del timbre y el tratamiento especial de las cualidades sonoras sobre la información y organización de estructuras melódicas y la predilección por organizaciones temporales sujetas al material sonoro y no necesariamente gobernadas por un «pulso» o «compás» temporal. Esto no quiere decir, subrayo una vez más, que las estructuras armónicas simples o complejas, que las organizaciones temporales con pulsaciones o compases regulares o irregulares o con sonoridades instrumentales no se utilicen en música electroacústica, sino que estas coexisten con sonidos grabados del medio ambiente, con sonidos sintetizados analógica o digitalmente, con experimentaciones sonoras con medios acústicos, incluyendo técnicas extendidas en instrumentos «tradicionales» y con sonidos de toda suerte y de cualquier origen. Este enfoque inclusivo del sonido por el sonido mismo hace de cierta manera la música electroacústica un super-conjunto (*superset*) musical.

Las músicas electroacústicas son entonces formas y manifestaciones de un arte oral basadas principalmente en la escucha y donde los sonidos preceden a la escritura. La calidad de escucha es el rasgo de virtuosismo de estas músicas y el denominador común con las músicas acústicas. El oído y la escucha atenta son la mejor guía en la interpretación y composición electroacústica. Esto hace de las músicas electroacústicas un precioso recurso pedagógico, básicamente redescubrir la escucha, enseñar a utilizar los oídos de una manera crítica, analítica y, por supuesto, a degustar las delicias y el poder evocativo del universo sonoro. Obviamente, en un sentido más general, la música es más que sonidos (es también memorias, emociones, evocaciones, sentimientos, ideas, dudas, sueños, conjeturas del espíritu, etc.) y esto también vale para la música electroacústica; a pesar de que el enfoque es el sonido *per se*, el sonido no lo es todo y todas las historias paralelas, simultáneas o consecuentes que lo rodean y envuelven son también parte fundamental de esta música.

Así que enseñar música electroacústica es una oportunidad de abrir los oídos, pero también de redescubrir la maravilla del electromagnetismo, la magia de la piezoelectricidad, la conducción de electrones y las telecomunicaciones, la historia de las experimentaciones sonoras y su desarrollo en la estética musical, los antecedentes de los instrumentos electrónicos, electromecánicos, eléctricos, fotoeléctricos y demás, la grabación de sonidos en diferentes soportes, las posibilidades informáticas para producir, generar, manipular, analizar e incluso interpretar sonidos. En fin, una oportunidad de caminar los increíbles senderos en el jardín del arte y la ciencia.

## MOTIVACIONES Y PREGUNTAS

Las preguntas prácticas de la pedagogía de las músicas electroacústicas son las mismas que las de cualquier otra música: objetivos, logros, contenidos, métodos, materiales y recursos, y están sujetas al contexto y nivel de enseñanza. Este capítulo lo enfocaré a la iniciación, al curso elemental y al contenido básico que puede ser adaptado para diferentes grupos.

Una parte muy importante de dicho curso básico es entrar en contacto con la historia y el repertorio de las músicas electroacústicas y, para ello, muchos esfuerzos se han llevado a cabo, por ejemplo, con personajes brillantes como Leigh Landy, Pierre Couprie (por solo mencionar un par entre el increíble grupo de pedagogos y músicos trabajando en este campo) y su trabajo inicialmente soportado por la Unesco accesible como una base de datos multilingüe dedicada a los conceptos y marcos referenciales propios a las músicas electroacústicas llamado *EARS* o *ElectroAcoustic Resources Site*. El sitio, al momento de escribir este capítulo, es mantenido por la universidad inglesa «De Montford» in Leicester y es accesible en la dirección <http://www.ears.dmu.ac.uk/>. Respecto al repertorio, una base pública con gran cantidad de contribuidores se puede encontrar en la web canadiense <https://sonus.ca/>. Obviamente, un poco de estudio e investigación puede abrir las puertas a un increíble mundo electroacústico accesible en la red a través de revistas y publicaciones sobre la música electroacústica a lo largo del globo y de los años. Este aspecto requiere, entonces, principalmente de organización de sesiones de escucha y lectura, un buen gusto para seleccionar obras, compositores y subtemas que despierten el interés por la diversidad de perspectivas históricas, sociales y estéticas<sup>3</sup>. Los materiales mínimos serían un par de altavoces o un sistema de audio disponible en muchos lugares públicos y una conexión a la red (en su defecto acceso a una biblioteca/discoteca, la cual puede procurar el material sonoro y textual).

Un asunto un poco más complejo, pero igualmente importante es el de aprender haciendo, en este caso una didáctica de la música electroacústica enfocada en la composición, experimentación e interpretación con la música electroacústica donde la pregunta recurrente entre pedagogas y pedagogos es: ¿cuáles son los materiales necesarios para cubrir los aspectos fundamentales? ¿Qué instrumentos se necesitan? Sería relativamente fácil responder con un listado incluyendo micrófonos de distintos tipos, amplificadores, mezcladoras, altavoces, sintetizadores, controladores e interfaces, grabadoras y un par

---

3] Ver por ejemplo la base de datos mantenida por Cedrik Fermont focalizada en expresiones relacionadas con música electroacústica en África y Asia: [http://syrphe.com/african&asian\\_database.htm](http://syrphe.com/african&asian_database.htm)

de computadoras, entre otros. Esto requiere un presupuesto que fácilmente se dispara aun adquiriendo el equipo de precio más bajo y muchas instituciones no lo tienen o no se lo pueden costear. Para sortear esta situación algunos innovadores y creadores como Collins (2006) proponen construir o modificar (*hackear*) sus propios equipos soldando y ensamblando componentes electrónicos. Esta solución es de un potencial pedagógico increíble, pero requiere igualmente acceso a materiales y herramientas, además de una cierta destreza manejando componentes electrónicos. Construir sus propios equipos está muy cerca de la tradición experimental de la música electroacústica, muchos de los precursores como David Tudor y el grupo *Composers Inside Electronics* siguieron esta ruta y demostraron lo fructífera y liberadora que puede llegar a ser esta práctica. Es, definitivamente, algo para considerar y promover entre los estudiantes y personas interesadas en seguir y profundizar en la creación e interpretación de música electroacústica.

Otra alternativa bastante común es asumir el acceso a computadoras, móviles o tabletas portátiles y servirse de la gran variedad de aplicaciones *software* (incluso desarrollando versiones personalizadas o únicas)<sup>4</sup>. La ventaja de este acercamiento es el rápido acceso a la producción musical del tipo «prende y toca» (*plug and play*), entonces es más efectivo para entrar en cuestiones estéticas y musicales comparado con el tiempo necesario de construir sus propios instrumentos (algunas aplicaciones digitales permiten ciertos tipos de personalización que favorecen extender la versatilidad del instrumento a costa del tiempo de programación). Sin embargo, esta manera de abordar la introducción a la música electroacústica implica varias presunciones; por ejemplo, el acceso a computadoras o equipos portátiles con el sistema operativo adecuado para rodar las aplicaciones estudiadas o preparadas. La longevidad extremadamente corta de muchas de las aplicaciones gratis o de bajo coste puede causar la frustración o el sentimiento de un conocimiento volátil. Otra dificultad de esta alternativa es el resultado de la inmediatez: tener un instrumento virtual codificado para un teléfono móvil para el cual basta abrir una página *web* y estar listo para hacer sonidos esconde demasiado los fundamentos de funcionamiento de las interacciones entre acústica, electricidad y universo digital, solamente con un esfuerzo no banal se puede levantar el velo de esa superficie amigable para descubrir códigos demasiado complejos para un principiante. En consecuencia, no es fácil aprender sobre los principios de la transformación de señales eléctricas que, como discutimos anteriormente, es parte de la magia de hacer música electroacústica.

---

4] Ver el proyecto del grupo de trabajo AGLAYA.

Además de las preocupaciones de acceso a materiales, la propuesta que hago en este capítulo es asumir una preocupación ambiental y dirigir la mirada hacia la reutilización y el reciclaje. Concretamente propongo como alternativa a los recursos necesarios para la didáctica de la música electroacústica, conseguir a través de centros de reciclaje o de canales de intercambio o de venta de segunda mano: radios, grabadoras de casetes, tocadiscos, dictáfonos, *walkmans*, altavoces y micrófonos de computadoras. Puede resultar un poco ridículo imaginarse que estos dispositivos se puedan conseguir y sean de alguna utilidad, pero basta mirar en los canales de venta de segunda mano en Internet para darse cuenta de la cantidad de equipos que están a la espera de ser reutilizados. Obviamente, no todos los dispositivos y materiales que se pueden conseguir se pueden destinar a las tareas que plantearé en un instante, pero muchos sí y un buen buscador encontrará incluso joyas y reliquias tecnológicas que pueden ser objeto de estudio; además, una visita al centro de reciclaje siempre resulta un ejercicio para la imaginación y la creatividad del músico experimental<sup>5</sup>.

Finalmente, a pesar de la vertiginosa sensación de evoluciones tecnológicas, se puede observar una realidad más serena que con estudio nos revela cómo las innovaciones acústicas y los principios fundamentales de tecnología del sonido avanzan mucho más lentamente de lo que nos hacen creer las agresivas campañas publicitarias.

En los siguientes apartados analizaré tres de esos dispositivos, su relación y las posibles aplicaciones en el campo de la música en cuestión en este capítulo.

## PRINCIPIOS TECNOLÓGICOS DE LA MÚSICA ELECTROACÚSTICA

Desde mi análisis personal, los avances tecnológicos que han influido y continúan influenciando fuertemente la composición, interpretación y producción de música electroacústica son: la amplificación, la grabación y síntesis de sonidos, la espacialización o difusión sonora, la transmisión de audio y la cibernética. Si bien no todos estos temas se pueden abordar con una radio-grabadora con altavoces y un tocadiscos de segunda mano, un gran número de experiencias sonoras dirigidas hacia la composición e interpretación se pueden llevar a cabo.

---

5] Ver como ejemplo la obra *Kraft*, del compositor finlandés Magnus Lindberg: [https://en.wikipedia.org/wiki/Kraft\\_\(Lindberg\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Kraft_(Lindberg))

## RADIOS

Un receptor radio es un aparato mágico y muy útil desde muchos puntos de vista. Concebido para decodificar ondas electromagnéticas presentes en todo nuestro entorno convirtiéndolas en señales de audio, el receptor de radio puede ser visto como una herramienta sonora. Una gran mayoría de radio receptores incluyen altavoces y se pueden alimentar con baterías haciéndolos atractivos en set móviles y seguros para experimentar<sup>6</sup>.

Además de permitir conversaciones y tareas de investigación sobre el espectro electromagnético y las formas de transmitir, modular y de-modular el sonido en ondas electromagnéticas, la radio tiene una relación fuerte con la historia y evolución de las músicas experimentales. Por ejemplo, los centros de investigación y laboratorios electroacústicos fueron acogidos en el seno de centros y servicios de radio nacionales a lo largo del mundo durante varias décadas del siglo veinte (Palombini, 1993). El hecho de que la radio sea por naturaleza acusmática (es decir, que la información sea esencialmente auditiva y sin contenido visual) la hizo el medio de difusión y soporte por excelencia para los pioneros de la poesía sonora al principio del siglo veinte. Así que estudiar la radio en este contexto es también un punto de partida para familiarizarse y visitar movimientos estéticos e históricos relacionados con la radio, por ejemplo, a través del trabajo y obra de los futuristas italianos, o la «avant-garde» rusa y los poetas «dadá» alemanes, entre otros: Filippo Marinetti, Velimir Khlebnikov y Kurt Schwitters (Fisher, 2018).

Compositores experimentales e improvisadores también se han interesado en receptores de radio incluyéndolos en sus composiciones y set performativos, por ejemplo, *Imaginary Landscape No. 4* (1951), *Radio Music* (1956), de John Cage, *radio Sculptures* (1962), de Jean Tinguely, o Stockhausen en composiciones como *Kurzwellen*, *Spiral* y *Pole* (1968-1970). En su artículo «Radio As Instrument», Anna Friz presenta un análisis y detalles de los artistas y obras más recientes (Friz, 2009). En el contexto de la improvisación electroacústica ver, por ejemplo, la obra de Keith Rowe y su uso de radio receptor de ondas cortas.

Un receptor de radio puede entonces ser explorado sónicamente manipulando los controles de volumen, frecuencia e incluso posición (moviéndose con la antena y revelando emisiones electromagnéticas de nuestro entorno). Cam-

---

6] Es importante aclarar el doble sentido de experimentación en este contexto, se puede tratar de experimentación sonora, libre e imaginativamente combinando sonidos, pero también se puede tratar de experimentación electrónica, accediendo e interactuando con los circuitos de cada dispositivo. En este último caso es absolutamente vital utilizar exclusivamente equipos alimentados con baterías.

biando y sintonizando diferentes canales de radio y bandas (AM, FM, ondas cortas y medias si el dispositivo lo permite) e interactuando con el control de volumen, la radio se puede convertir en una *camaleón electrónico* o generador de sonidos aleatorio. Dedicando tiempo al estudio y la precisión de los controles puede permitir que el ruido blanco entre las estaciones de radio y las interferencias de señales en diferentes bandas sean integradas sonoramente a la par que voces y muestras sonoras de músicas diversas. Los interruptores de encendido y de cambio de bandas permiten explorar gestos de cambios dramáticos contrastando el movimiento continuo de los potenciómetros de volumen y sintonía. El uso de radios con baterías permite explorar aspectos de movimiento del sonido, por ejemplo: ¿qué efecto sonoro produce una radio en las manos de alguien que pasa corriendo y dando vueltas alrededor mientras se mueve el dial de las frecuencias? A la par que la experimentación sonora a través de improvisaciones libres o dirigidas, partituras gráficas, instrucciones textuales e incluso tablaturas pueden ser elaboradas para organizar composiciones colectivas.

En conclusión, una radio puede ser utilizada como un sintetizador con la que se pueden estudiar varios de los parámetros fundamentales de la música electroacústica: intensidad, tipología y espacialidad sonora, al igual que permite abrir una tarea de investigación histórica, técnica y estética fascinante. Más perspectivas creativas y de estudio pueden surgir al considerar transmisores de radios, que si bien no son tan comunes como los receptores se pueden conseguir gracias a su popularidad como solución «manos libres» para interconectar equipos en automóviles y coches.

## CASETES

Otra tecnología que interesantemente está resurgiendo bajo las espesas capas de medios digitales son los reproductores y grabadores de cintas magnéticas (casetes). Este es un tema que la musicología y sociología podrán estudiar con más calma y perspectiva, pero, desde mi experiencia, refleja el interés de jóvenes en publicar música con medios mínimos con un fuerte carácter personal, local y sobre todo sobrepasando las poderosas cadenas de consumo digital en el *audio stream* de la red. Está claro que muchos artistas queriendo compartir y difundir su trabajo musical pueden sentir y experimentar el peso y la presión comercial de los gigantes de la red, quienes imponen el «tono y son» de producción y consumo musical (Skågeby, 2011). El caso es que al igual que las radios, muchos de los reproductores y grabadoras de casetes siguen funcionando y se encuentran disponibles en los mercados de segunda mano.

Igual que con la radio, hablar de las casetes es destapar un capítulo importante de la tecnología musical. La grabación en soporte magnético abrió las puertas a la música concreta y marcó la historia de la grabación y producción en la industria musical. Los principios tecnológicos están íntimamente ligados a las transducciones de energía eléctrica y acústica implementados en micrófonos dinámicos, agujas de vinilos, de altavoces o reproductores electromagnéticos. Desde el punto de vista de la música experimental y el arte sonoro, las cintas magnéticas y los sistemas de reproducción pueden ser ilustrados a través de obras como *Tape Bow Violin*, desarrollada por Laurie Anderson en colaboración con Bob Bielecki en 1977, o en *Random Access*, de Nam June Paik, entre muchos otros.

Estudiar los controles de reproducción de las casetes permite ver cómo la herencia de las interfaces de usuario se transmitió en las implementaciones de grabadoras digitales multicanal. Las funciones de tocar, parar, adelantar, retroceder, saltar, grabar conservan incluso los mismos iconos en muchos sistemas digitales modernos. Experimentar con esos controles es acceder al mundo sonoro del muestreo o procesamiento de archivos, tocar las cintas en todas las formas posibles, incluso manipulando físicamente la cinta (cortando, pegando, editando, incluso en forma de *collages* y mezclas) es un contacto directo con la tradición sonora de las prácticas electroacústicas. Además, los sonidos y ruidos mecánicos de esos dispositivos son muy atractivos y pueden integrarse fácilmente en improvisaciones o en composiciones experimentales. El reproductor de casetes permite grabar (dictáfonos y grabadoras portátiles de periodismo) todo el universo de recolección de sonidos, de la microfonía, de la «escucha reducida» en el sentido fenomenológico de Pierre Schaeffer (Chion, 1983) y de las técnicas experimentales de grabación. Es más, las radio-grabadoras y *boom boxes*, muy populares en una época, son una poderosa herramienta electroacústica performativa combinando la radio con las posibilidades de grabación y reproducción de sonidos.

## TOCADISCOS

De acuerdo con el diario *New York Times*, en el umbral del siglo veintiuno se vendieron más tocadiscos (*turntables*) que guitarras eléctricas!<sup>7</sup> En un estudio etnográfico realizado en la *De Montfort University*, en Leicester, Markus Wohlfeil analiza la increíble fuerza, popularidad y vitalidad que gozan los discos de vinilo entre las personas menores de 35 años describiéndolos incluso como

---

7] <https://www.nytimes.com/2000/01/20/technology/game-theory-making-music-without-the-instruments.html>

tecnología superior. Definitivamente, otro fenómeno interesante para la musicología social que como pedagogos no podemos ignorar. Muy interesante también como para muchos la maravilla digital es solo un hiato en la continuidad analógica. Personalmente, creo en la creatividad y en la expresión musical como principal eje motor en la construcción de la identidad; las herramientas que se utilicen para poner en marcha ese eje son eso, una ayuda o un vehículo, con sus propias asequibilidades, particularidades, beneficios y desafíos. Ninguna es mejor que otra, solo más o menos adecuada para la realización de tareas específicas. Por eso, con la pregunta guía de este artículo: ¿qué herramientas pueden ser útiles en el contexto pedagógico de las músicas electroacústicas? Un tocadiscos es una alternativa.

Populares en los centros de reciclaje y en los mercados de segunda mano, un tocadiscos trae consigo la historia de la grabación de sonidos (incluso de la era mecánica con los gramófonos), la historia de un sinnúmero de movimientos estéticos y de técnicas de interpretación como, por ejemplo, el *hiphop* o el *turntablism* (Weissenbrunner, 2017). Igualmente en música contemporánea y experimental como lo demostraron desde los años 1920 los experimentos de Paul Hindemith, Darius Milhaud, Ernst Toch y Percy Grainger e incluso el trabajo de artistas de la Bauhaus como László Moholy-Nagy, Oskar Fischinger y Paul Arma durante los años 1930 los gramófonos y tocadiscos fueron una increíble herramienta de experimentación sonora (Manning, 2003). La fascinación de estos artistas no está solo en la grabación y reproducción de sonidos, también en la manipulación física del soporte que los contiene. Así, entre las técnicas de experimentación posibles con el tocadiscos a demás de tocar a diferentes velocidades o de saltar con la aguja a diferentes lugares del disco mezclando en vivo cortos fragmentos de diferentes fuentes o incluso de avanzar el disco libre y manualmente, las manipulaciones directas alterando el disco de vinilo pueden abrir a una cantidad increíble de posibilidades. Entre esas técnicas se puede contar: crear bucles manualmente con un bisturí o cortador para alterar artificialmente el recorrido de la aguja, «preparar» el disco con papeles, elásticos, variados objetos y rescatar el aspecto repetitivo del movimiento circular, también cortar, agujerar, remplazar fragmentos en el disco, por supuesto, tomando en cuenta que estos procesos no son reversibles. Como inspiración se puede consultar el trabajo de las artistas danesas Camilla Sørensen y Greta Christensen en el dúo *Vinly Terror and Horror* o del colectivo *Institut fuer Feinmotorik (IFF)*, que han llevado estas prácticas experimentales a lugares maravillosos de maestría y virtuosismo<sup>8</sup>.

---

8] [www.institut-fuer-feinmotorik.net/info.html](http://www.institut-fuer-feinmotorik.net/info.html). vinyl -terror & -horror mix Consultado en diciembre de 2019. <https://vimeo.com/24777462>



La fisicalidad de editar el medio es una experiencia que el mundo digital esconde sutilmente bajo las interfaces gráficas, pero que desde el punto de vista pedagógico es enriquecedor y sin par. Además de ser una actividad manual que propicia la interacción social y la lúdica.

## PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

Las músicas electroacústicas requieren un espíritu creativo y abierto, una escucha activa e inclusiva, una actitud exploratoria e investigadora con respecto al sonido y al mundo que nos rodea. Además, el estudio de las músicas electroacústicas brinda oportunidades de visitar la historia de las telecomunicaciones, las técnicas de grabación, la síntesis sonora y el procesamiento de señales.

Las herramientas pedagógicas necesarias para introducir o iniciarse en la estética y metodología de las músicas electroacústicas pueden variar y tomar muchas formas. Sin pretender negar o cuestionar el valor educativo y pedagógico de alternativas como, por ejemplo, enseñar a soldar para realizar sus propios micrófonos de contacto o utilizar una aplicación móvil para reproducir y procesar sonidos pregrabados o incluso programar un sintetizador virtual en una computadora, la propuesta de utilizar equipos de segunda mano como radios, casetes y demás puede ser una increíble fuente de inspiración, una interminable base para la investigación y una posible respuesta didáctica con una mirada y preocupación ambiental.

Finalmente, esta serie de reflexiones desde el corazón de la pedagogía y la didáctica pueden aportar en el planeamiento y la concepción de un «*instrumentarium* de iniciación pedagógica para las músicas electroacústicas». Como pedagogos y pedagogos necesitamos de herramientas e instrumentos sonoros que trasciendan el artificio, que conservando la accesibilidad permitan la maestría, que nos sirvan como estetoscopios de la realidad, que sobrepasen los bordes de los universos acústicos, electrónicos y digitales con una razón ética, una conciencia social y propiciando el encuentro y la conversación, que alimenten la curiosidad y la creatividad, que permanentemente inviten a adueñarse de un saber profundamente arraigado a las propiedades y elementos naturales como la piezoelectricidad y el electromagnetismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayle, F. (1993). *Musique acousmatique propositions-positions*.
- Chion, M. (1983). *Guide des objets sonores: Pierre schaffer et la recherche musicale*.
- Chion, M., & Reibel, G. (1976). *Les musiques électroacoustiques*. France: Edisud.
- Collins, N. (2006). *Handmade electronic music: The art of hardware hacking*. Taylor & Francis.
- Emmerson, S., & Smalley, D. (2001). *Electro-acoustic music*. Oxford University Press. doi:10.1093/gmo/9781561592630.article.08695
- Fisher, M. (2018). 14 radio and sound art. *Handbook of International Futurism*, 231.
- Friz, A. (2009). Radio as instrument. *Wi: Journal of Mobile Media*.
- Manning, P. (2003). The influence of recording technologies on the early development of electroacoustic music. *Leonardo Music Journal*, pp. 5-10.
- Palombini, C. (1993). Pierre Schaeffer, 1953: Towards an experimental music. *Music & Letters*, 74(4), pp. 542-557.
- Skågeby, J. (2011). Slow and fast music media: Comparing values of cassettes and playlists. *Transformations (14443775)* (20).
- Tremblay, P. A. (2012). Mixing the immiscible: Improvisation within fixed-media composition. Paper presented at the *Proceedings of the Electroacoustic Music Studies Conference Meaning and Meaningfulness in Electroacoustic Music, Stockholm, June 2012*.
- Weissenbrunner, K. (2017). *Experimental turntablism-live performances with second hand technology: Analysis and methodological considerations*.

## ARTE SONORO Y LUTERÍA EXPERIMENTAL: APLICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Gabriel Delgado Aguilera

*Artista sonoro, lutier experimental*

**RESUMEN:** El presente capítulo está centrado en las posibilidades didácticas que pueden aportar la lutería experimental y el arte sonoro haciendo un breve recopilatorio de referentes en la materia que pueden resultar de interés para docentes que buscan implementar nuevas propuestas, dinámicas y estrategias en las aulas.

**PALABRAS CLAVE:** Lutería experimental, arte sonoro, improvisación sonora, pedagogía de lo sonoro.

### ARTE SONORO Y ESCUCHA

La práctica de las artes que se ha denominado como arte sonoro ha dado como resultado un universo creativo con una gran capacidad de interacción e hibridación con diversas materias y disciplinas, desde las artes a las ciencias. Vivimos inmersos en una cultura centrada sobre todo en el sentido de la vista y por consiguiente de la imagen, sin embargo, me gustaría reivindicar la relevancia del oído y por tanto de la escucha por su potencial en el desarrollo del plano personal, educativo y creativo. Existen estudios científicos que confirman que nuestro primer contacto con el mundo es a través del oído. Desde el interior de la barriga de la madre, el feto puede escuchar, ya que el oído es uno de los primeros órganos en desarrollarse y como consecuencia el contexto sonoro que percibe le influye y define su estado de ánimo y personalidad y es aquí donde nos gustaría hacer el inciso de que lo sonoro va mas allá de lo meramente musical, integrando

el ruido como material apto para ser utilizado creativamente e incorporado al concepto de música. Schafer (1994), músico, compositor, ambientalista y profesor acuñó el término de *landscape* (paisaje sonoro) con la finalidad de investigar y educar la escucha como práctica y poder elaborar así cartografías cualitativas y emocionales atribuidas a los ruidos y sonidos. En su libro *Hacia una educación sonora* (1992) podemos encontrar una infinidad de ejercicios dinámicos y participativos orientados a desarrollar una escucha profunda. John Cage proponía desarrollar la escucha y dar paso al silencio. En las charlas mantenidas con Daniel Charle, recogidas en el volumen *Para los pájaros* (1981), invita a percibir el paisaje sonoro de un lugar como una gran composición sinfónica. También cuestiona las ideas contenidas en la palabra música para sustituirla por el concepto organización de sonido. En nuestro cotidiano estamos rodeados por gran cantidad de ruidos que a menudo no damos importancia, pero si practicamos una escucha atenta y profunda, tomaremos conciencia de lo rico que es nuestro entorno en sonidos y la repercusión de estos en nuestro subconsciente además de proporcionarnos información tangible y subjetiva del contexto. Acerca de la escucha, Cage (1999, p. 5) afirma: «Lo que escuchamos en su mayoría es ruido. Cuando lo ignoramos, nos perturba. Cuando lo escuchamos, es fascinante».

Mencionar en esta línea la obra del compositor Luc Ferrari (1970) *Presque Rien No. 1 (Le lever du jour au bord de la mer)*. A partir de una grabación constante del paisaje sonoro durante la madrugada, concibió la idea de que hay eventos sonoros que son determinados por la sociedad, los cuales después pueden emplearse como materiales para la producción de una obra. Esta obra lleva al límite el uso del sonido de la naturaleza al no incluir ningún sonido artificial o sofisticado. Ferrari la describe como un silencio que poco a poco empieza a embellecerse.

Volviendo a Schafer querría destacar al *World Soundscape Project* (WSP), cuyo desarrollo abarcó desde finales de los 60 y principios de los 70 en la Universidad Simon Fraser (Canadá), proyecto centrado en el estudio de las posibilidades del paisaje sonoro, contribuyendo con aportaciones que iban desde los principios de ecología a una gran cantidad de conceptos para el estudio de las relaciones sociales. En este bagaje hicieron algunas contribuciones, conceptos y prácticas derivadas de sus estudios como son: ecología acústica, diseño acústico, clariaudiencia, limpieza de oídos o caminata sonora, englobadas todas ellas en el libro *The Soundscape. Our sonic Environment and the Tuning of the World* (1977), traducido en castellano como *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*.

La apertura en la escucha nos abre un universo de posibilidades rico en timbres y matices, la negación del ruido nos limita. La definición de ruido aparece en el diccionario como sonido no deseado, si cambiamos esta manera de percibirlo y lo aceptamos obtendremos a cambio una infinidad de posibilida-

des plásticas y expresivas sensibles capaces de convertirse en material expresivo y creativo. Así, también, el estudio de las propiedades acústicas de los materiales nos puede aportar claves a la hora de desarrollar nuevos instrumentos o dispositivos sonoros, como es el caso de los hermanos Baschet que desarrollaron a partir de los principios básicos de la acústica y la organología todo un universo de instrumentos, que definieron como estructuras sonoras, creando incluso un *instrumentarium* con fines pedagógicos. Estos dispositivos nos permiten ver y escuchar casi a modo de osamenta su funcionamiento y así comprender los elementos que conforman el fenómeno sonoro. Este tipo de propuestas nos inspiran posibilidades de crear proyectos, dinámicas y material didáctico de naturaleza *STEAM* (siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Este tipo de propuestas complementan diferentes disciplinas en una misma experiencia que trata de provocar de manera intencionada procesos de investigación científica para el aprendizaje conjunto de nuevos conceptos dentro de un proceso práctico de diseño y resolución de problemas.

## ELECTROACÚSTICA

El término electroacústica surge tras la evolución de la música concreta desarrollada por el ingeniero y teórico del sonido Pierre Schaeffer, que reflexionaba sobre el acto creativo con las siguientes palabras.

El arte —cuando es posible llegar a él— nace en el instante en que el resultado estético se une directamente con el medio técnico. Toda ciencia y toda técnica es buena siempre que conduzca a un arte que tenga en cuenta simultáneamente al objeto y al sujeto; todo arte implica una relación entre objeto y sujeto. El ejercicio de tal relación constituye la práctica misma del arte (Schaeffer, 1959, p. 23).

El término música electroacústica se define en la actualidad como la resultante del empleo de la tecnología electrónica en alguna de sus fases. La electroacústica nos da la posibilidad de amplificar y modificar mediante diferentes dispositivos electrónicos sonidos de base acústica; así, un sonido sutil o casi imperceptible puede elevarse, por ejemplo, a la categoría de estruendo o realizar composiciones musicales a partir de sonidos, ruidos y frecuencias de base acústica mediante *loops* o programas de edición simultánea, en lo que se denomina libre improvisación sonora entendida como composición en directo. La electroacústica es el estudio, análisis y diseño de dispositivos que convierten

energía eléctrica en acústica, así como de sus componentes asociados. Entre estos se encuentran los micrófonos, acelerómetros, altavoces, excitadores de compresión, audífonos, calibradores acústicos y vibradores. Los elementos de procesamiento de audio son dispositivos que alteran o modifican de alguna forma características del sonido, cuando este está representado por una variable eléctrica. Las características que modifican son de índole variada como amplitud, rango, dinámica, respuesta en frecuencia, respuesta en el tiempo, timbre, etc. El procesamiento se lleva a cabo de manera electrónica, utilizando la tecnología de semiconductores y la tecnología digital. La música electroacústica tiene su origen en la fusión de las dos tendencias de la música tecnológica de tradición clásica en los años 50: la música electroacústica (con sonidos generados electrónicamente) y la música concreta (generada a partir de la manipulación de sonidos concretos grabados en cinta magnética).

### SOUND PAINTING

Un buen ejemplo es también el *Sound Painting*, técnica creada por Walter Thompson, que aúna dirección e improvisación simultáneamente, mediante un lenguaje de signos compuesto por más de 1.500 gestos que son realizados por el *soundpainter*, indicando el tipo de material, el modo y el desarrollo a realizar por los participantes. La dirección de la composición/improvisación será definida por los parámetros de cada gesto dado por el o la *soundpainter*. Resulta interesante en la medida que la propuesta incluye y acoge el error o lo que sucede de forma azarosa, también cabe la posibilidad de incluir en la orquesta diferentes disciplinas de las artes, bailarines, actores, *performers*, cantantes... Abriendo el abanico de posibilidades expresivas y creativas. Esta técnica está siendo utilizada por docentes en sus aulas con buenos resultados.

Componer en tiempo real en grupo es configurar una narrativa sonora al momento, nutrida por la aportación y la dote emocional de los participantes (Espinosa, 2005, p. 88).

### PRÁCTICAS INTERMEDIAS O EL ARTE MULTIDISCIPLINAR

En 1937, el compositor estadounidense John Cage (1912-1992), en su conferencia «El futuro de la música: credo», expuso a modo de exigencia y con un claro afán divulgador la necesidad de incorporar los nuevos materiales y conceptos en el mundo educativo:

[...] deben establecerse centros de música experimental. En estos centros, los nuevos materiales, osciladores, mesas de mezclas, generadores, medios para la amplificación de pequeños sonidos, fonógrafos, etc., estarán disponibles para ser utilizados [...] El sonido será organizado con propósitos extra musicales (teatro, danza, radio, cine) (Cage, 2002, p. 6).

A partir de las palabras de Cage podemos rescatar esta serie de propuestas con un objetivo divulgador, innovador y multidisciplinar en las aulas. Como hemos visto, las músicas experimentales son susceptibles de ser utilizadas en contextos híbridos entre disciplinas artísticas como pueden ser *performances*, danza, teatro, poesía, animación, cine, radio, videoarte y creaciones de toda índole; como ejemplo, podemos citar la aportación de los movimientos artísticos ZAJ y Fluxus, término acuñado por George Maciunas (1962), que significa e implica cambio o flujo en diferentes idiomas. El movimiento Fluxus, cuya actividad se dio principalmente en la década de los años sesenta, tuvo su origen en Alemania y se dispersó hacia Nueva York y las capitales del norte de Europa. Entre sus representantes destacan: Joseph Beuys, George Brecht, Robert Filliou, Ken Friedman, Geoff Hendricks, Dick Higgins, Ray Johnson, Alison Knowles, George Maciunas, Jackson Maclow, Charlotte Moorman, Yoko Ono, Nam June Paik, Daniel Spoerri, Wolf Vostell, Robert Watts y La Monte Young. La actividad del movimiento Fluxus se centró en la *performance* y el *happening* desde una práctica interdisciplinar que acuñaron con el término *intermedia* para definir la desintegración de las categorías artísticas en una misma obra, poesía fonética, acciones dadá, libre improvisación musical, etc. La actividad de ZAJ (en España) sucede al mismo tiempo, con las mismas pretensiones y utilizando los mismos mecanismos *intermedia* que usó Fluxus. Desde el estudio de la actividad que desarrollaron sendos grupos podemos declarar abiertamente y con fundamentación que la creatividad no debe tener fronteras ni límites que la acoten, de hecho encontramos multitud de ejemplos en la actualidad de creaciones contemporáneas que contienen el sello de lo multidisciplinar/*intermedia* en un afán de comunicar y expresar valiéndose de los recursos y lenguajes que sean necesarios para lograrlo.

### LIBRE IMPROVISACIÓN SONORA/MUSICAL

La libre improvisación musical es el arte de crear música que no ha sido previamente escrita y que surge de manera espontánea a partir de una serie de material. Bruno Nettl, en el diccionario *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001, 2ª edición), la define como la creación de una obra musical

o de la forma final de una obra musical mientras se está ejecutando. Wade Matthews sobre la improvisación sonora escribe en su artículo «Claves para entender la libre improvisación» que:

...el improvisador tiene plena libertad. En primer lugar, está haciendo su pieza en el acto, con plena consciencia de las características del lugar donde la realiza. A su diálogo con los demás músicos, se añade su diálogo con el entorno: la acústica del lugar, los ruidos ambientales, lo atento o no que está el público, etc. Al estar plenamente integrada en el lugar donde se realiza, la obra improvisada es también capaz de integrar el lugar en ella. El improvisador es consciente de todos los sonidos que emiten los demás músicos, de cómo estos afectan lo que está tocando él, y de cómo quiere proceder en consecuencia. No es de extrañar que tenga esa misma sensibilidad y capacidad de reacción ante sonidos que no proceden de la intencionalidad de otro músico, pero que no por ello están menos presentes en el espacio sonoro. Estas reacciones pueden ser muy sutiles, pero son fundamentales, y no solo porque aseguran el rumbo de la música, sino porque también alteran nuestra forma de escuchar (Matthews, 2001, p. 5).

La libre improvisación sonora a partir de instrumentos experimentales aportan en el contexto de creación musical una democratización del acto en sí, en la medida que no es necesario ser un virtuoso para obtener resultados, ya que en muchos casos los instrumentos son atonales e intuitivos en su ejecución y no existe el concepto de error ni una metodología establecida para accionarlos. El ejecutante debe encontrar su propia estrategia, investigando y probando deberá tomar decisiones y afinar sus sentidos para organizar el sonido o las frecuencias resultantes.

A través de la improvisación musical el alumno adquiere destrezas y habilidades, interioriza los elementos musicales y aplica, en la práctica, los conocimientos adquiridos. Como resultado transmite sus sentimientos y lo hace de forma autónoma y creativa favoreciendo la confianza en sí mismo. Dicho de otro modo, al mismo tiempo que realiza un trabajo cooperativo potencia su independencia (Peñalver, 2010, pp. 156-157).

Este tipo de instrumentos preparan, educan y amplían nuestros límites a la hora de aceptar, integrar y valorar sonidos que catalogaríamos convencional-



mente como ruidos no deseados. Peñalver (2010), en un artículo publicado por la Universidad Jaume I de Castellón dedicado a la improvisación musical y sus aplicaciones en el ámbito educativo, pone de manifiesto:

Aprender a improvisar música es similar a aprender a hablar, en un principio nos familiarizamos con los sonidos, después los relacionamos con significados concretos, adquirimos ciertas fórmulas de comunicación, etc., pero llega un momento en el que debemos crear nuestra propia expresión a través del lenguaje. Si esto no fuera así nos convertiríamos en grandes lectores o recitadores, pero seríamos incapaces de mantener una conversación convencional, un intercambio de ideas y opiniones con sus situaciones de espontaneidad e improvisación cuyo resultado es el diálogo fluido y natural propio del ser humano (Peñalver, 2010, p. 156).

Este mismo autor expone en su estudio las aportaciones de la improvisación musical en el contexto educativo que desarrolla actitudes en el alumnado como son el fomento de la autoafirmación y de la capacidad de comunicación; el desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás; el refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad; el desarrollo de las capacidades de toma de decisiones; el refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción; la educación multicultural; el desarrollo de conductas sociales, y el reconocimiento de la musicalidad presente en diversos elementos de la naturaleza. Por lo tanto, demuestra que los contenidos de la improvisación contribuyen decisivamente a alcanzar y potenciar los objetivos de los temas transversales y contribuyen a la educación para el desarrollo en cualquier tramo del sistema educativo.

#### **ESCULTURA SONORA, LUTERÍA EXPERIMENTAL. EXPERIENCIAS AUTOBIOGRÁFICAS SONORAS**

Desde las vanguardias históricas del arte hasta la actualidad encontramos ejemplos de artistas que han trabajado en la creación de dispositivos, instrumentos, esculturas e instalaciones que integran el sonido como parte esencial de sus propuestas: desde los *Entona Rumori*, de Luigi Russolo, y las estructuras sonoras de los hermanos Baschet a las contemporáneas propuestas motoruidistas de P. Bosch y S. Simons. Mas allá de la simple desmaterialización obtenida por mediación de la tecnología de inscripción y transmisión sonora, el sonido ha sido incorporado a las diversas prácticas artísticas que no están vinculadas necesariamente con la tradición musical: llámese escultura, *performance*, acción, literatura o simples construcciones sonoras. En el arte

cinético, cuyo mayor exponente histórico lo encontramos en J. Tinguely, que dedicó gran parte de su obra a la construcción de esculturas cinéticas en las que incorpora partes móviles que son puestas en movimiento manualmente con la fuerza del viento o a través de motores, estas esculturas están construidas a partir de cuerdas de acero, hojalata, pintura, motores, objetos de deshecho, ruedas dentadas como los mecanismos de relojes. Con estos elementos estructurales, Tinguely desarrolló varias tipologías de obra que llamó *meta-mecaniques* y *Meta-Harmonies*. El resultado eran piezas en movimiento continuo con velocidades variables que producían un universo sonoro, azaroso y nunca estático.

A través del estudio de la obra de los artistas citados a lo largo de este capítulo obtenemos ejemplos de las aportaciones que el arte sonoro objetual ha dado, y estudiándolos podremos obtener una amplia y fértil inspiración para llevar a cabo propuestas didácticas de carácter *STEAM*.

Los referentes citados en este capítulo suponen una base conceptual en el que apoyarse en la creación escultórica sonora y la lutería experimental nutriendo el imaginario y esta línea creativa, aportando la apertura, inspiración y curiosidad necesaria en este hacer. En la creación de esculturas sonoras e instrumentos experimentales, nos podemos nutrir del estudio de la etnomusicología, organología y en ocasiones de la arqueo-musicología, a menudo se comienza a construir un nuevo instrumento o escultura sonora inspirado por algún referente histórico o étnico, que a mi parecer aporta una sonoridad excepcional. Una constante en mi hacer es la investigación de la sonoridad de las piedras, a la que dediqué un estudio académico titulado *Litofonias*, realizado en la Universitat Politècnica de València y dirigido por el catedrático de arte sonoro Miguel Molina. Los litófonos, como su nombre indica, son piedras con la capacidad de emitir sonido, del griego *lithos*=piedra y *foni*=voz. La utilización de piedras sonoras data desde los orígenes de la humanidad y podemos encontrar ejemplos repartidos por toda la geografía mundial, muchos de ellos documentados por la arqueo-musicología. En 2005, comencé un trabajo de campo en las Islas Canarias, donde pude encontrar numerosos casos de Rocas Gong con un alto valor etno-musical, ya que muchas de ellas conformaban los centros ceremoniales de la cultura aborigen de las islas. Las Islas Canarias son de origen volcánico y abundan los tipos de basaltos y rocas ígneas, entre ellas la fonolita que, como su nombre indica, es una piedra con propiedades sonoras. Fue una oportunidad única el experimentar el sonido de estas piedras y ver las causas de las diferentes sonoridades, que me ayudaron mucho en la comprensión y proyección de las esculturas litofónicas que comencé a producir en Valencia a partir de 2006. Otros trabajos escultórico-sonoros que he desarrollado son las arpas eólicas. Las arpas eólicas son instrumentos que aprovechan

una corriente de aire para hacer vibrar las cuerdas que contienen produciendo sonidos armónicos, se inventaron en el medioevo y en ocasiones se instalaban en las ventanas de las torres de los castillos para ahuyentar a los curiosos, aprovechando la superstición de las gentes, haciéndoles creer que se trataba de una torre encantada. Otro ejemplo es el arco sonoro, un instrumento muy antiguo, posiblemente uno de los primeros por su semejanza al arco de caza. He realizado algunos experimentos en metal añadiéndoles una caja de resonancia, dando como resultado una gran cantidad de matices y variaciones armónicas y sonoras. También me gustaría hablar de los ensamblajes escultóricos-sonoros que realizo a partir de objetos cotidianos.

Al encontrarnos un objeto cotidiano fuera de su contexto habitual nos abre una puerta a una nueva interpretación de su uso, otorgándole una nueva dimensión semántica y utilitaria, atribuye al objeto de arte una especie de virtud mundana que rompe con la sacralización de este y nos lo hace más cercano. Esta cercanía me resulta interesante en cuanto a la cuestión de la democratización del instrumento y la oportunidad de tocarlo libre del peso cultural que cargamos en torno al virtuosismo musical. El *Cacharrófono* es una especie de broma, que nos invita a tocarlo sin prejuicios ni patrones aprendidos o heredados. El interés que tengo por la producción interdisciplinar es una consecuencia de la permeabilidad que conlleva la práctica de la experimentación sonora tan amplia que no se puede reducir a una sola disciplina. La motivación de experimentar lo sonoro junto a otras disciplinas como la danza y la *performance* o el teatro me dan la posibilidad de explorar más profundamente en las posibilidades expresivas y creativas de las esculturas sonoras e instrumentos experimentales. En 2011, realicé un trabajo titulado *No lugares* en referencia al concepto que acuñó el antropólogo francés Augé (1993) en su obra *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, para referirse a los lugares de transitoriedad que no tienen suficiente importancia para ser considerados como «lugares». Son lugares antropológicos, los históricos o los vitales, así como aquellos otros espacios en los que nos relacionamos. Un no-lugar es una autopista, una habitación de hotel, un aeropuerto o un supermercado. Carece de la configuración de los espacios, es en cambio circunstancial, casi exclusivamente definido por el pasar de individuos. No personaliza ni aporta a la identidad porque no es fácil interiorizar sus aspectos o componentes. Y en ellos la relación o comunicación es más artificial. Nos identifica el *ticket* de paso, un D.N.I, la tarjeta de crédito. En esta *performance* sonora los sonidos ambiente de las estaciones de tren y metro se fusionaban con los creados desde la experimentación sonora a partir de la amplificación del mobiliario de la estación, en una suerte de bucles que mostraban el no lugar como una gran caja de ritmos, escenario del concierto-*performance*. Por último, me gustaría destacar la línea

creativa que desarrollo en la actualidad en torno a la Lutería experimental recuperando y versionando instrumentos como las estructuras sonoras inspiradas en la obra de los hermanos Baschet, el *daxophone*, creado por Hans Reichel, o el *waterphone*, de Richard Waters. Con un objetivo divulgador de las posibilidades creativas y sonoras de dichos instrumentos y sus posibles aplicaciones en el ámbito divulgativo y educativo.

## RADIOARTE

En esta línea cabe mencionar también el radioarte por su potencial en el ámbito educativo. En este género de radio no es necesario crear programas que cuenten con un planteamiento, desarrollo y conclusión como durante años se exigía. Cada formato y género exigen una narrativa original. Lo mismo que si son programas en vivo, pregrabados o mixtos. En la actualidad, la incorporación de la experimentación sonora en la radio otorga la posibilidad de ser más creativos en la estructura de los programas. Desde esta libertad podemos crear estructuras abiertas de formato breve, por ejemplo, viñetas sonoras o micro historias de pocos segundos, o piezas elaboradas únicamente con sonidos de la cotidianidad donde no existe la palabra. El dramaturgo Bertolt Brecht establecía sobre la radio que el nuevo medio era poseedor de una escenografía acústica, lo que actualmente se denomina diseño sonoro.

La radio es un medio que por su naturaleza y lenguaje puede aportar al alumnado herramientas expresivas afines a las artes sonoras, pudiendo crear radio ficciones en las que podrán familiarizarse con el lenguaje de los *mass media* y adquirir conocimientos de edición sonora, grabaciones de campo, paisajes sonoros, sonidismo, creaciones a partir de la experimentación sonora con objetos e instrumentos experimentales y radio difusión *on line* a través de *podcast*. José Iges (Lechuga, 2015) los divide en narrativo-textuales (radiodramas, reportajes, documentales); musicales (música concreta, música electrónica, *collage* sonoro, paisaje sonoro); e híbridos como la poesía sonora, en la que la voz humana es valorada como un sonido con su ritmo y timbre y no tanto por la significación o su mensaje. Un buen ejemplo lo encontramos en el poema fonético dadaísta *Ursonate* (1922-1927), de Kurt Schwitters.

## CONCLUSIÓN

A partir de este capítulo, hemos querido poner en valor las aportaciones que desde las prácticas de las artes «de lo sonoro» pueden derivar en nuevas diná-

micas, materiales y pedagogías en el ámbito educativo y divulgativo, con una dirección clara del uso de la creatividad como motor vehicular de crecimiento personal y grupal.

La inclusión del sonido como elemento de estudio no restringido al discurso musical por medio del arte sonoro, en las áreas de educación artística, estimula la adopción por parte del alumno de la escucha consciente como práctica habitual, adquiriendo capacidad de escucha, herramientas activas de percepción de elementos de significación del entorno con sus cualidades físicas, significados socio-culturales y efectos emocionales, en contraste con las generaciones posteriores educadas en una metodología principalmente basadas en el órgano ocular.

La práctica del arte sonoro enriquece las capacidades interpretativas y representativas del alumno desarrollando así una capacidad de comunicar sentimientos, emociones y pensamientos a través del lenguaje sonoro, así como reflexionar sobre el contexto natural, social y cultural en el que se encuentre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1993). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cage, J., Charles, D. (2007). *Para los pájaros. Conversaciones con Daniel Charles*. México: Alias.
- Cage, J. (1999). *Escritos al oído. El futuro de la música: credo*. Murcia: Editado por Colegio Oficial de aparejadores y arquitectos técnicos de Murcia.
- Espinosa, S. (2005). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria. *Aula de innovación educativa*. España.
- Lechuga O, K. (2015). *El documental sonoro. Una mirada desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Jinete Insomne.
- Peñalver V, J. M. (2010). *El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española*. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón.
- Schafer, M, R. (1992). *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Indian River, Canada: Arcana editions.

**Consultas en línea:**

Bosch, P. y Simons, S. (s.f.) Blog. Recuperado de: <https://www.boschsimons.com/author/peter/?lang=es>

Centro Zana (2013). *Neuro estimulación auditiva*. Recuperado de: <http://www.centrotomatís.es/archivos/30>

Delgado, G. (s.f.). Gabi Delgado. Escultura sonora. Arte sonoro. España. Recuperado de: <https://gabidelgadoartesonor.wixsite.com/gabidelgado>

Matthews, W. (2001). Claves para entender la libre improvisación. Madrid. Recuperado de: [http://www.wadematthews.info/Wade\\_Matthews/Escucha%21\\_Claves\\_para\\_entender\\_la\\_libre\\_improvisacion.html](http://www.wadematthews.info/Wade_Matthews/Escucha%21_Claves_para_entender_la_libre_improvisacion.html)

Monsalve Serran, L. (2008). *Arqueología acústica*. Buenos Aires. VI Congreso Iberoamericano de acústica. Recuperado de: <http://www.sea-acustica.es/fileadmin/BuenosAires08/a-068.pdf>

Schwitters, K. (s.f.). Ursonate. Poema. Recuperado de: <http://costis.org/x/schwitters/ursonate.htm>

Wikipedia.org. (2019). Baschet Brothers. Recuperado de: [https://en.wikipedia.org/wiki/Baschet\\_Brothers](https://en.wikipedia.org/wiki/Baschet_Brothers)

Wikipedia.org. Cage, J. (2020). Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/John\\_Cage](https://es.wikipedia.org/wiki/John_Cage)

Wikipedia.org. (2019). *Electroacústica*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Electroacústica>

Wikipedia.org. (2020). *Improvisación musical*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Improvisaci%C3%B3n\\_musical](https://es.wikipedia.org/wiki/Improvisaci%C3%B3n_musical)

Wikipedia.org. (2020). *Instrumentos musicales experimentales*. Recuperado de: [https://en.wikipedia.org/wiki/Experimental\\_musical\\_instrument#Artists](https://en.wikipedia.org/wiki/Experimental_musical_instrument#Artists)

Wikipedia.org. (2019). Murray Schafer R. *Paisaje sonoro*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/R.\\_Murray\\_Schafer](https://es.wikipedia.org/wiki/R._Murray_Schafer)

Wikipedia.org. (2019). Russolo, L. *El arte de los ruidos*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_arte\\_de\\_los\\_ruidos](https://es.wikipedia.org/wiki/El_arte_de_los_ruidos)

Wikipedia.org. (2020). Educación STEM. *Metodología didáctica*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_STEM](https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_STEM)

Wikipedia.org. (2019). Sound Painting. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Soundpainting#La\\_estructura\\_del\\_Soundpainting](https://es.wikipedia.org/wiki/Soundpainting#La_estructura_del_Soundpainting)

Wikipedia.org. (2017). Tomatis, A. *Audio-Psico-Fonología (APP)*. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Alfred\\_Tomatis](https://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Tomatis)

Zambelli, D. (2017). *Acerca de la radio y el Radio arte*. Argentina. Blog. Recuperado de: <https://www.tallerderadio.com.ar/recursos/material-didactico/el-medio/54-acerca-de-la-radio-y-el-radioarte>

## **BASKET BEAT: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ELEMENTOS CLAVE E INTERROGANTES**

**Josep M<sup>a</sup> Aragay Borràs y David Sitges Sardà**

*Basket Beat: movimiento, arte, educación y acción social*

**RESUMEN:** Cuando en Basket Beat hemos sido conscientes que tanto las nuevas metodologías y pedagogías modernas así como las políticas educativas no son exitosas en sí mismas, sino que dependen en gran medida del profesional o, en el caso de las escuelas, del equipo educativo y —especialmente— del profesor que en último término las encarna, y hemos empezado a mirarnos a nosotras mismas y a los otros profesionales de manera radical. En este sentido, el artículo propone algunas reflexiones y estrategias transversales, categorizadas según «la mirada hacia dentro» y la «mirada hacia fuera», que quieren dibujar algunas respuestas y posibles caminos en torno a la formación del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Basket Beat, Artes Comunitarias, Formación, Profesorado, Entrainment, Educación

### **QUÉ ES BASKET BEAT**

En octubre de 2009, ponemos en marcha el proyecto Basket Beat con la escuela Cervantes y la entidad Adsis del barrio Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera de Barcelona. En el siguiente trimestre, comenzamos un trabajo regular con el equipo de baloncesto del *Casal dels Infants* que durará hasta el 2013. Estas fueron las bases del proyecto que nos posibilitaron emprender un viaje auto ges-

tionado hacia Inglaterra, Colombia, Uruguay, Sudáfrica, Perú, Estados Unidos y Canadá con el deseo de aprender de otras experiencias similares, divulgar el proyecto y profundizar en las potencialidades y debilidades del mismo.

En 2014, volvemos a Barcelona. El viaje ha continuado por Brasil, Portugal, Alemania, Francia, Italia, Kosovo e Irán. Y sobre todo desde entonces, el mayor viaje es la propia construcción del proyecto: primero de una metodología, después de un equipo y, ahora, de una manera de organizarnos, formarnos, posicionarnos y revisarnos constantemente. Y es que hablamos de educación liberadora, pero, en cambio, nuestras prácticas también aniquilan cultura y culturas, a lo mejor de forma imperceptible e inconsciente, de tantas maneras como, por ejemplo, usando casi exclusivamente el compás de 4/4.

Actualmente, Basket Beat somos una entidad con la que acompañamos a personas en su crecimiento personal y colectivo a través de la creación y aprendizaje musical en grupo, y con pelotas de baloncesto. Semanalmente, realizamos alrededor de 30 talleres socioeducativos con más de 600 personas en institutos, centros penitenciarios y en el espacio público. Por otra parte, cada año realizamos alrededor de 300 horas de formación (150 horas en varias universidades y 150 horas con entidades privadas y públicas de los ámbitos de la educación, las artes y la acción social) y multitud de conciertos con la Orquesta de Basket Beat, una formación que, combinando pelotas de baloncesto y otros instrumentos, fusiona las trayectorias de jóvenes que han participado de un proceso educativo con músicos profesionales.

En Basket Beat entendemos la cultura como un fenómeno colectivo y dinámico que utilizamos de forma intensiva en la medida que diseñamos las actividades y pensamos todo lo que las rodea para que se generen cambios. Cada detalle puede ser palanca de transformación, por lo que «organizamos» un conjunto de experiencias, ideas, recursos, preguntas y ejercicios alrededor del balón, el pulso y el grupo que, orientadas por las teorías sistémicas y las pedagogías críticas/feministas, enmarcamos en el proceso de acompañamiento socioeducativo.

Los pilares de nuestra metodología son el balón, el pulso y el grupo. Cada uno de estos nos facilita una serie de virtudes educativas y, principalmente, nos permite situar a las personas en tres estados diferentes, que significan oportunidades para poder realizar nuestro trabajo. Estos son, respectivamente: a) la reducción de las diferencias limitantes entre los miembros del grupo (que nos permite el balón); b) el descubrimiento del objetivo común y de una realidad «objetivable» (que nos facilitan el pulso y la música), y c) el encuentro con el otro (que promueve el grupo).

En el encuentro con el otro definimos tres etapas genéricas por las que transitan los grupos: la *Fase I* es la repetición, por parte de los participantes, de



las maneras de hacer aprendidas (de la familia, de la escuela, de la plaza) que se agravan cuando las confrontamos a un espacio que quiere funcionar de forma absolutamente diferente; la *Fase II* significa la construcción de la identidad colectiva y el reconocimiento del ser grupo (el «equipo» como prioridad), y la *Fase III* consiste en la reafirmación y la reconstrucción del yo que valora el encuentro con los demás como fuente de inspiración y organización.

De esta forma, planteamos trabajar en grupo para construir y mejorar nuestra manera de estar con los demás. Es el qué y el cómo de la propuesta. Y es que como nos explican los padres de la pedagogía social, toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción. En este sentido, desde nuestra perspectiva, el grupo es a la vez espacio y estrategia para el acompañamiento. Siguiendo el *Training Group* (Yalom, 1975), los miembros del grupo aprenden de una manera mucho más efectiva cuando observan y son conscientes de la red de interacciones en que ellos mismos están inmersos. Los participantes sacan un gran provecho siendo confrontados de una manera objetiva, y a partir de las cosas que suceden en el aquí y ahora, con sus propios comportamientos y el efecto que estos tienen sobre los demás.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como en el ejemplo con el que empezábamos el texto, debemos poder tomar conciencia de que aunque sepamos los discursos, debatamos términos, citemos la escuela nueva o nos definamos como innovadores, reformistas y progresistas, nuestras prácticas —a menudo— son tradicionales, están llenas de autoritarismo, de repetición, promueven el hecho previsible o incluso no dejan de ser la desobediencia obediente, aquella práctica contestataria que permite y reafirma el sistema.

Enseñar nunca ha sido fácil y parece que cada vez lo es menos. Autoras<sup>1</sup> como Beatriz Jarauta, Zoia Bozu o Francisco Imbernón nos explican —repetidamente en numerosas publicaciones— lo urgente que continúa siendo atender la formación inicial y permanente del profesorado. De hecho, «un porcentaje elevado del profesorado de secundaria (52%) se sienten licenciados o graduados que enseñan, predominando su pensamiento espontáneo de cómo a él le enseñaron» (Imbernón, 2019, p. 152). Por otro lado, por poner dos ejemplos, «los proyectos de innovación no responden a respuestas singulares

---

1] Utilizamos el plural femenino porque entendemos que el genérico masculino no es neutral y no está libre de una carga histórica masculinizada.

de los centros a sus entornos, sino a diseños preestablecidos en los servicios centrales a los que se pueden acoger los centros» (Jarauta, Colén, Barredo y Bozu, 2014, p. 97).

A su vez, destacamos algunas conclusiones del informe «¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos?» (Comas, 2019):

La evidencia recogida indica que los programas de formación permanente tienen un efecto positivo en los resultados educativos del alumnado. También se concluye que la magnitud del efecto de estas intervenciones en la práctica del profesorado es mayor que en el rendimiento académico del alumnado. [...] Las formaciones en que se proporcionan oportunidades de reflexión sobre la propia práctica a los participantes y/o se hace un seguimiento de la aplicación de los contenidos obtienen unos resultados destacables. [...] Por otra parte, es necesario que el contenido pedagógico se ponga en relación con competencias y conocimientos concretos para que el profesorado lo traslade a su ejercicio y produzca un impacto en los resultados del alumnado. [...] Además, y a pesar de ser un aspecto poco estudiado, parece que si la formación no está alineada con el contexto educativo del profesorado y el alumnado (en cuanto a centro y territorio), la intervención no solo no logra un impacto positivo en el alumnado, sino que puede llegar a ser contraproducente (p. 21).

Según Jarauta, Colén, Barredo y Bozu (2014) «es necesario invertir esfuerzos y recursos para reforzar la formación en los centros mediante el fomento de grupos de trabajo y asesoramiento y otorgar al profesorado mayor autonomía en la gestión y control de su formación» (p. 97). Hay que «dar prioridad a la formación de los profesores estableciendo unos estudios específicos y no genéricos para su formación, tanto inicial como permanente (Imbernón, 2019, p. 153).

#### **POR QUÉ BASKET BEAT LLEGA A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y DEL PROFESORADO**

La metodología, entendida como «el conjunto de decisiones organizativas y didácticas sobre estrategias, así como recursos» (Parcerisa, 1999, p. 95), depende —absolutamente— de la persona que la ejecute o desarrolle y de lo que esta encarne y, por lo tanto, transmita queriendo o sin querer.

Cuando somos conscientes de este hecho fundamental es cuando empezamos a mirarnos a nosotras mismas, hecho que radicalizamos en la medida que estamos creciendo como organización y nos damos cuenta de que sistematizar nuestra metodología no es suficiente para pensar que replicar o continuar con nuestro trabajo será sencillo para las personas que se incorporen al equipo, aunque sean educadoras, musicoterapeutas y músicos.

En el caso de Basket Beat, la formación continua pasa por la propia reflexión y la supervisión que, como sostienen (Fullana, Planas, Soler, Tesouro, Pallisera, 2011) citando a Lletjós y Morros (2010), «se puede considerar un instrumento más de formación» (p. 37). Y es que la supervisión, en palabras de Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera (2011),

Supone el reconocimiento de la existencia de una necesidad de apoyo para reflexionar sobre a) la propia práctica, b) la relación educativa y c) la autoevaluación profesional. Además, los procesos de análisis de la práctica permiten abordar temas como la comunicación interpersonal, los límites del trabajo educativo, la detección de necesidades y la toma de conciencia sobre las necesidades de formación (p. 37).

Asimismo, la supervisión sobre nuestras acciones (y no sobre el impacto o nuestros resultados) nos hace corresponsables de los espacios educativos que queremos generar. Y es que (basándonos en Crespo, 2003) la responsabilidad sobre la acción entendemos que es más real que la responsabilidad sobre los resultados en la medida que estos dependen —en parte— de la contribución de las acciones y, sobre todo, de las personas participantes. De algún modo, este fenómeno nos permite alejarnos, quitar importancia a los resultados o entender que estos no son estrictamente lineales.

Así pues, en primer término, nos ocupa y preocupa la formación de profesionales porque la estamos viviendo —cada día— como entidad privada que depende de la calidad de su trabajo para seguir haciéndolo (de manera política, humilde, conectada y virtuosa).

Paralelamente, es destacable la evolución de nuestro «colectivo diana». Primeramente, fueron los jóvenes en entornos desfavorecidos que jugaban a baloncesto; seguidamente fueron aquellos jóvenes —que el sistema denomina— en situación de riesgo (independientemente de si practicaban o no este deporte), y, finalmente, sencillamente jóvenes. Por otro lado, cabe decir que la situación social está en un momento tan convulso (el desempleo, los desahucios o las dificultades del sistema sanitario, así como la desatención creciente de determinados colectivos) que, como proyecto, recibimos continuas deman-

das de organizaciones que acompañan a colectivos muy diversos en entornos que van desde el espacio público hasta la institución educativa. Como explicaremos a continuación, y es un tema clave para llegar al profesorado, hoy en día Basket Beat está haciendo la mayoría de sus intervenciones en escuelas e institutos en horario lectivo.

Y es que la complejidad de nuestra sociedad también se transfiere a las aulas de nuestros centros educativos que, aunque se preocupan de incorporar nuevas metodologías, a menudo no tienen la capacidad para acompañar las nuevas realidades sociodemográficas que estamos viviendo. De hecho, España es uno de los países de la UE con un nivel de abandono escolar prematuro más elevado (Eurostat, 2019). Si a esto le sumamos que la LOMCE ha relegado las artes como anecdóticas en los centros de secundaria, estos proyectos (como Basket Beat) nos encontramos generando procesos artístico-educativos en horario lectivo para facilitar el acceso a experiencias artísticas de calidad que, además, nos han de permitir que los alumnos sean protagonistas, se descubran, se encuentren y se repiensen desde el cuerpo y las emociones.

Después de más de cinco años trabajando en centenares de escuelas e institutos que nos llaman para trabajar con sus niños y jóvenes, después de admirar el trabajo de tantas profesoras y aterrizarlos también del de muchas otras, hemos entendido que la problemática social es eminentemente sistémica y que nuestra acción educativa debe incluir a los participantes, las organizaciones, las familias, los territorios y, especialmente, a los profesionales, que son uno de los principales responsables a la hora de explicar el éxito personal, educativo y social de los jóvenes o de otros colectivos.

Desafortunadamente, existe una clara tendencia a pensar que la situación conflictiva de «nuestros» centros educativos (o los del estado, depende como lo queramos ver) es —principalmente— de los niños, jóvenes y/o recursos económicos. Evidentemente no es nuestra opinión. Para poner un ejemplo que ilustre algunas de las situaciones con las que nos topamos en los centros educativos, recogemos algunas ideas explicadas en el informe «La escuela no es para ti» de la Fundación Jaume Bofill (2017) que manifiestan la urgencia de priorizar el trabajo con profesores.

Numerosas investigaciones han demostrado que los docentes tienden a valorar más positivamente las inteligencias y habilidades propias de las clases medias profesionales y a relegar a un segundo plano el resto (p. 24). [...] Las escuelas y el profesorado no solo valoran de forma desigual diferentes tipos de conocimientos y habilidades, sino también diferentes tipos de comportamientos, tipificando algunos como «buenos» o «adecuados» y los otros

como «malos» o «inadecuados» (p. 88). [...] El sentido de responsabilidad docente hacia el éxito escolar de los estudiantes disminuye cuanto más bajo es el *estatus* socioeconómico y cultural y, en particular, cuando su contexto familiar es percibido en términos de déficit o barreras «infranqueables» para el aprendizaje (p. 98).

De hecho, desde Basket Beat, ya no nos interesa el trabajo —en este caso— con alumnos de primaria o secundaria si no va acompañado y se complementa con una intervención directa con los profesores. No nos interesa contribuir a la idea que quien tiene las principales dificultades o quien tenga que aprender sea el alumnado. Siguiendo estos aprendizajes, cada vez que creamos o realizamos un proyecto en la escuela, es condición obligatoria que una o dos profesoras acompañen todas las sesiones, se realicen reuniones continuas de seguimiento, y se realice un proceso de entre dos y cinco sesiones, que ofrecemos gratuitamente, con el claustro del centro.

Así pues, en segundo término, que la escuela se haya convertido en uno de los principales entornos donde desarrollamos nuestro trabajo sumado a una mirada sistémica que citábamos anteriormente, nos ha llevado a tomar la formación del profesorado como un elemento primordial de nuestro quehacer y sentido que, ciertamente, ya se iba caracterizando por tener en cuenta la investigación y por comprometerse con el acompañamiento a profesionales.

En resumen, más allá de los más de 10.000 maestros que necesita el sistema educativo en Cataluña para tener ratios más precisas, hay que profundizar en los proyectos de centro y llenar de contenido y coherencia las metodologías innovadoras que estamos incorporando, así como atender a la formación continua y política del profesorado.

## LA PROPUESTA FORMATIVA DE BASKET BEAT

Recoger todo lo que hemos dicho hasta ahora, nos lleva hacia las sencillas, pero no menos importantes palabras de Parellada y Traveset (2014) que, a su vez, son el fundamento de lo que proponemos en Basket Beat como formación: «La educación no se cambia aportando más información racional, aunque esta sea necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se cambia modificando el punto de referencia interno desde donde se percibe la realidad» (p. 56).

Así pues, la formación con la que nos hemos especializado y que siempre intentamos proponer tiene como objetivo cambiar el lugar desde donde hacemos y miramos como profesoras, y así generar espacios con más o diferentes oportunidades en las escuelas.

Evidentemente, el gran reto es saber cómo conseguimos mover este punto de referencia interno. Igual que en los talleres socioeducativos, nosotras lo hacemos siempre de la misma manera: dinámicas de grupo y música con pelotas de baloncesto son el instrumento para generar situaciones, diálogos, posicionamientos, aprendizajes, demandas y preguntas en torno a los contenidos vertebradores que propondremos a continuación. El desarrollo personal, profesional y colectivo se propone desde los mismos cuerpos y se basa en la responsabilidad compartida, la participación activa, la creatividad y el análisis crítico. La práctica se complementa con el estado de la cuestión y los principales referentes teóricos del ámbito, que —es importante recalcar— no necesariamente tienen que ser aportados por el equipo de Basket Beat (nosotras sabemos lo que sabemos y entendemos que con el grupo de profesoras con el que trabajamos hay muchos contenidos).

Lo interesante de lo que proponemos es que trabajamos sobre lo que pasa y no sobre lo que nos dicen las administraciones o especialistas que necesitan los profesores; no sobre lo que los mismos profesores nos dicen que necesitan, sino simplemente sobre las cosas que suceden al hacer una actividad grupal, musical, formativa, corporal, emocional, cognitiva, introspectiva, política y reflexiva que nos compromete. Seguramente no podemos decir que lo que sucede en una formación de Basket Beat se repita en nuestras prácticas como docentes, pero sí que, al menos, lo que pasa en nuestras sesiones nos sirve para proponer preguntas, darnos cuenta de las cosas que permanecían invisibilizadas, y recordarnos que lo que tenemos entre manos no es un juego (o es un juego muy importante).

En este punto, para nosotras es importante decir (y continuar debatiendo a nivel interno) que no solo aludimos al valor que determinadas maneras de hacer arte tienen por sí mismas (o a su carácter movilizador), sino que, precisamente, perseguimos las oportunidades y posibilidades que la experiencia artística nos brinda cuando la vivimos. Y es que la música tiene, entre muchas otras, la cualidad de transcurrir en el tiempo, comprometer a la persona de forma integral y expresar la etnicidad (la similitud y la diferencia). No obstante, que todo este potencial se convierta en cambios o aprendizajes significativos, depende —también— de elementos que no tienen que ver directamente con la música.

Lo importante —y parece que innovador— es cómo facilitamos los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo nos movemos, cómo miramos, cómo construimos el conocimiento, cómo organizamos el espacio, en qué lugar nos situamos... Y es que los «cómos» acaban siendo más sustanciales que lo que formalmente «enseñamos» o hacemos. Cómo desarrollamos nuestra tarea como educadoras ante los demás es lo que realmente remueve, lo que queriendo —o sin querer— estamos enseñando: lo que los demás aprenden.

Para empezar, promovemos que la formación nos sitúe o evoque preguntas en torno la heteronomía (falta de libertad) que, siguiendo a Higgins (2013), consiste «en renunciar a nuestro ego para activar un encuentro que no se origina en nuestro propio interés» (p. 55). Y es que, como profesoras, estamos (o deberíamos estar) al servicio de las personas, de todo lo que pasa entre ellas y de una concepción/visión de la educación determinada. Como nos dice el autor, «esto no es fácil de poner en práctica ya que se opone a los impulsos naturales predominantes de preocuparse por uno mismo».

En efecto, la heteronomía hace referencia a las exigencias de la propia profesión y, ciertamente, aborda la direccionalidad educativa o la politicidad de nuestras intervenciones y de todo lo que las rodea. ¿Por qué y para qué nos dedicamos a la educación? ¿Cómo organizamos la escuela y cómo nos organizamos como claustro? ¿Cómo queremos que sea nuestra escuela? ¿Qué perfiles de profesores hacemos la escuela? ¿Qué trabajo, espacios, tiempos y enseñamientos-aprendizajes proponemos? ¿Qué relación tiene la escuela con otras y con el territorio?

En efecto, más allá de la disciplina artística o recursos que utilicemos, así como tener una metodología más o menos desarrollada, la figura del docente, de su rol profesional y su correspondencia política (lo que hemos llamado direccionalidad educativa) es central en nuestra propuesta formativa. A continuación, ordenaremos algunos contenidos y reflexiones en función de si se relacionan con la mirada hacia dentro o la mirada hacia fuera del educador.

## **La mirada hacia dentro**

Del mismo modo que se nos hace extraño pensar que, en nuestros contextos, no hace demasiados años había mucha gente que no sabía ni leer ni escribir, quizás algún día nos costará creer que hubo un tiempo en que, en la escuela, ni profesores ni alumnos no dedicáramos ni un minuto a la introspección. Quizás algún día será tan evidente la importancia de cultivar la autoconciencia como en un tiempo lo fue la de aprender a leer y escribir.

### ***Inteligencia tecnológica vs inteligencia vincular***

Probablemente, las causas de que nuestra civilización haya puesto toda su energía en el desarrollo tecnológico y en el dominio y el sometimiento de la naturaleza, ignorando casi por completo la dimensión interior, tienen que ver con el origen mismo de la civilización. Cuando nos imaginamos los primeros antropoides luchando por la supervivencia, se nos hace evidente que estos ne-

cesitaban poner toda su atención en el mundo exterior para no ser devorados por las bestias, arrasados por las tormentas o acribillados por las flechas de las tribus enemigas. El dominio del mundo exterior (de la otra tribu, de las otras especies, de la naturaleza) era un imperativo para la supervivencia.

Ahora, miles de años después, las cosas han cambiado mucho. Nos hemos erigido como especie dominante y los peligros que antaño nos amenazaban han desaparecido. De hecho, como se está poniendo en evidencia, el mayor peligro para la especie humana es actualmente la misma especie humana. No obstante, seguimos poniendo el énfasis en el dominio y en el sometimiento de lo externo, ignorando el hecho de que es precisamente este énfasis lo que constituye la principal causa de la crisis que estamos atravesando. Como apunta el antropólogo y astrólogo Eugenio Carutti, los conflictos que vemos en la superficie, ya sean personales, nacionales, religiosos, políticos, etc., no son sino la manifestación de la profunda y ancestral inercia de la inteligencia tecnológica de querer tener «el control unilateral de una situación» (Carutti; 2014, p. 39), de querer someter y dominar el exterior, de querer tener razón.

Esta inteligencia es perfectamente operativa a la hora de modificar el entorno, pero es totalmente incapaz de vincularse correctamente, porque solo percibe objetos e interpreta todo lo que ve (incluidas las personas) como un medio para alcanzar un fin. La otra tribu solo servía para reafirmar la identidad de la nuestra. Después, lo que había más allá de mi familia servía para reafirmar mis raíces. Actualmente, la sociedad sirve para confirmarme a mí mismo como un ser diferente e independiente. De manera totalmente inconsciente, pues, vemos a los demás como puros antagonismos que nos sirven para confirmar nuestra «identidad», y solo estamos abiertos a la diferencia en la medida que nos es útil a tal fin.

Aunque estar realmente abiertos a la diferencia, encontrarnos auténticamente significa estar atentos a lo que nos despierta cuando interaccionamos con el otro. Implica darse cuenta de las reacciones mecánicas, de las conductas prefabricadas que utilizamos una y otra vez, fruto de un condicionamiento profundo que hace que nuestro cerebro perciba en términos binarios: me sirve o no me sirve, es inofensivo o peligroso, me gusta o me repele. Este condicionamiento, que fue clave en su momento evolutivo ya no tiene razón de ser, porque las circunstancias que le daban sentido han desaparecido. Ahora lo que es imperativo no es protegerse de las fieras ni someter al vecino, no ya por cuestiones morales, sino porque esta manera de proceder está poniendo en peligro nuestra (y miles de otras) especies. Lo que es imperativo ahora es entendernos. Y si bien no tiene ningún sentido negar el valor de la tecnología, sí que es importante darse cuenta de que la inteligencia que la ha hecho posible no nos sirve para lo que ahora necesitamos como especie. Ahora toca dedicar



energía (atención, tiempo, dinero, esfuerzos...) al ámbito de las relaciones intra e interpersonales, no al ámbito de los objetos.

Esto, que dicho así puede parecer sencillo, es toda una aventura evolutiva, que se hace evidente desde el mismo momento en el que uno se lo propone. No es este el lugar para seguir teorizando sobre ello, sino para mencionar brevemente qué papel juega este punto de vista en nuestra metodología y cómo, aparte de ser un enfoque transversal, lo ponemos en práctica en nuestra formación.

### Autoobservación

Para conocerme en la relación, para que esta me desvele una parte de mí en lugar de confirmarme lo que ya sé (y quiero preservar) de mí, habrá que estar despiertos a lo que sentimos y pensamos cuando interaccionamos con el otro. La capacidad para saber qué estoy sintiendo y qué estoy pensando se llama autoconciencia o metacognición. Para cultivarla hay que mirar hacia adentro, hay que poner el foco de atención en los propios procesos internos. No se trata de una actividad analítica ni reflexiva, sino contemplativa, o, como está de moda decir, de «atención plena», *mindfulness*. En lugar de leer un libro o de navegar por Internet, contemplamos nuestro interior, lo que sentimos, lo que pensamos. Nos situamos en lo que desde la psicología transpersonal se ha llamado el «ser trascendente» (o el «observador») una instancia psíquica, un punto interno desde el que podemos «ver» nuestro contenido mental sin ser arrastrados por él. En palabras de Wilber (2007), se trata de «un centro y una expansión de conciencia que se separa creativamente de la mente, el cuerpo, las emociones, pensamientos y sentimientos de la persona» (p. 169). Podemos percibir cómo emergen los pensamientos, pero no somos arrastrados por ellos, precisamente porque ver cómo emergen es lo que impide que esto ocurra. Esta distancia nos permite ser más ecuanímes y, por tanto, menos reactivos. En términos fisiológicos, cultivar regularmente la autoobservación, es decir, meditar, reduce la reactividad de la amígdala, el órgano del sistema límbico vinculado a las emociones (Kral *et al.*, 2018).

Lo que proponemos desde Basket Beat son pequeños instantes de pausa, antes, durante y al final de los talleres, como una manera sencilla y eficaz de ir tomando contacto con la realidad interna. Parar nuestra actividad y mirarse, observarse en diferentes momentos del taller (y del día), nos da información no solo de cómo estamos, sino de qué relación existe entre lo que estamos haciendo, diciendo o escuchando, y lo que estamos sintiendo. También animamos a los participantes a que etiqueten internamente lo que están sintiendo, que le pongan un adjetivo, una imagen o un color. Al ser capaces de identificar y nombrar una emoción, la actividad eléctrica de la amígdala se

reduce, aumentando en el córtex prefrontal y haciendo que la intensidad de la emoción se reduzca (Lieberman, Inagaki, Tabibnia, 2011).

Al estar más calmados, tenemos no solo una mayor capacidad para prestar atención a todo lo que está sucediendo afuera, sino para ser así capaces de identificar hechos objetivos y no caer en los juicios, estrategia que, como veremos más adelante, es uno de los fundamentos de la metodología. Por otro lado, mirar regularmente hacia adentro nos enseña también a saber cuándo estamos empezando a sentir una emoción, y este es uno de los factores claves a la hora de saberla gestionar (Goleman, 1996)<sup>2</sup>.

Lo que queremos ilustrar con la anécdota que contamos en el pie de página es hasta qué punto nuestras emociones tiñen nuestra percepción cuando no somos conscientes de ellas. Cuando trabajamos en grupo están pasando muchísimas cosas por segundo y si no llevamos un registro, momento a momento, de lo que estamos sintiendo podemos caer muy fácilmente en este tipo de conductas.

Finalmente, saber identificar las propias emociones es también fundamental para saber leer las de los demás, es decir para desarrollar la empatía (Goleman, 1996). La empatía no sucede por un razonamiento lógico, sino que es la capacidad de captar intuitivamente cómo está el otro y de responder espontáneamente de la manera más adecuada. Especialmente cuando trabajamos con grupos es imprescindible saber conectar con las personas desde un nivel puramente emocional, ya que estamos constantemente tomando decisiones. Muchas veces estas son puramente intuitivas, es decir que no se basan en un razonamiento lógico sino en un impulso que nace de la lectura que hacemos del estado energético, y emocional, del grupo y del momento. Si esta lectura no es acertada, si no nos entrenamos en conectar con las necesidades del grupo y del momento, difícilmente podremos ofrecer una vivencia significativa, difícilmente podremos dar lo que es pertinente para ese grupo y en ese momento.

---

2] Para ilustrar esto explicaremos brevemente un desafortunado accidente al que asistimos recientemente, en el que un bebé hizo caer una taza de té muy caliente sobre las piernas de su hermanito de 4 años. Una de las cosas que fue necesario hacer en medio de gritos y llantos (resultaron ser quemaduras de segundo grado), fue encontrar un pantalón de repuesto para el niño que se había quemado. Estábamos en casa de un amiguito de este niño, y él no quería darle unos pantalones suyos. El padre del niño que no quería dejar sus pantalones, visiblemente afectado por lo que acababa de pasar, comenzó a gritarle diciendo que qué quería decir aquello de no dejar los pantalones, que qué tontería, que era completamente irrelevante ante lo que acababa de pasar, etc., haciendo que el pobre niño explotara en llanto, ya que no olvidemos que él también estaba afectado por todo ello. Desde fuera era totalmente evidente que la bronca del padre era totalmente desproporcionada y que era fruto del estado de excitación que el accidente había suscitado en él, previa al dilema de los pantalones.

Por consiguiente, no concebimos la mirada hacia adentro como una práctica asociada a disciplinas más o menos espirituales en las que uno se embarca de manera solitaria, sino como algo que entrenamos precisamente en el vínculo con el otro. Y es que como especie, se nos está haciendo ineludible el hecho de que formamos parte de un sistema en el que todas las partes se influyen recíprocamente, así como que la clave evolutiva no radica en el control del objeto<sup>3</sup>, sino en la profundización de los vínculos mismos. Para hacer esto necesitamos despertar a lo que Carutti llama «inteligencia vincular», que está hermanada con la teoría de la complejidad de Morin (2009):

Esta teoría supone y explicita una ontología, que no solamente pone el acento sobre las relaciones, en detrimento de la sustancia, sino que también pone el acento sobre las emergencias, las interferencias como fenómenos constitutivos del objeto. No hay más que una red formal de relaciones, hay realidades, pero que no son esencias, que no son de una sola sustancia, que son compuestas, producidas por los juegos sistémicos, pero dotadas, de todos modos, de una cierta autonomía (p. 76).

El giro propuesto nos lleva a indagar en el mundo interior (el de la relación con nosotras mismas) y en el mundo de las relaciones humanas, en el de aquello que se despierta cuando nos abrimos creativamente (no controladoramente) al encuentro con el otro.

### **La mirada hacia fuera**

Esta concepción orgánica de la formación, en la que uno responde y propone siempre en función de lo que está pasando en el momento, es una de las claves de la metodología y, en cierta manera, se opone a la concepción tradicional de formación que recopila y enseña recursos.

Desde nuestra perspectiva, concebir la formación desde el punto de vista de un mercado de recursos que uno absorbe para después regurgitar, que puede ser lícito hasta cierto punto, no tiene sentido, y es un estorbo cuando la necesidad del profesor de poner en práctica el nuevo recurso pasa por encima de la percepción de lo que es necesario para el grupo en un momento dado. Como el músico que ha estado practicando escalas y está luego deseoso de

---

3] Estrategia que ha sido la «solución intentada» hasta ahora por la especie, utilizando terminología de la psicoterapia breve.

poderlas mostrar en medio de la improvisación (sin que quizás el momento, la música, o el grupo lo estén requiriendo en absoluto), también hay este peligro con los recursos que el docente ha ido almacenando a lo largo de diferentes formaciones. Si, como decíamos, queremos mover «el punto de referencia interno» y si nuestro trabajo se centra en «lo que pasa», debemos priorizar —por encima del recetario de recursos— la conexión total con lo que sea que esté pasando.

Así pues, cuando hacemos de profesoras, como tenemos claro que no estamos haciendo de madres ni padres, es fundamental complementar todo lo dicho en el punto anterior con la mirada hacia fuera. En los próximos párrafos, sintetizamos otros de los contenidos principales que trabajamos en nuestras sesiones formativas.

### *Poder identificar*

Como nos explica Laferrière en el Monográfico *A cop d'art* (2015), «lo que nutre mi trabajo es el hecho de ponerme a disposición no solo de las personas, sino de todo lo que pasa a mi alrededor. De todo lo que sucede» (p. 9). De esta manera, estar a disposición de todo lo que pasa pone de manifiesto la necesidad —por parte de la educadora— de darse cuenta de los detalles que no son perceptibles en la superficie. Así, nos exigimos mirar a los otros para, por un lado, reconocerlos y, por el otro, identificar datos objetivos sin juicios que nos pueden ayudar en nuestra tarea como educadoras.

### *Capacidad para visibilizar*

A continuación, visibilizar (o que se visibilice) lo identificado (ya sea celebrando, cuestionando o confrontando) provoca —a veces— que, de golpe, todo pueda cambiar. Así pues, nuestra destreza como educadoras consiste en saber capturar esos instantes (identificar) y escoger cuáles promovemos que se hagan conscientes para todo el grupo.

### *Transferir*

Como educadoras, en palabras de Planella (2000), «planificamos movimientos, procesos de cambio y construcciones de otras realidades más allá del momento actual» (p. 71). Además, «tratamos de potenciar y entrenar la capacidad del otro (del joven) a hacerlo por sí solo». Así pues, tenemos que imaginar, recrear o prescribir situaciones fuera de la sesión (en casa, en el trabajo, en la plaza...), que nos permitan redescubrir, proyectar o entrenar esta

idea en nuestra vida cotidiana, hay que transferir esas situaciones a fuera del taller para dotarla —colectivamente— de nueva carga educativa.

Frecuentemente, distintas profesoras con las que hacemos formación o trabajamos con ellas en escuelas e institutos, nos manifiestan que las personas que trabajamos en Basket Beat vemos cosas que ellas no ven. Evidentemente, identificar requiere de un gran entrenamiento, pero, sobre todo, saber qué queremos observar o en qué situaciones ponemos la atención: qué espacio ocupan los alumnos, quiénes entran primeros, quiénes salen los últimos, quién responde por los demás, quién no habla nunca, quiénes piden permiso, quiénes piden perdón, cuáles de estas cuestiones se relacionan con otras como el origen o el género, etc. En este sentido, es importante poner énfasis en los datos objetivos que suceden (como un espejo) para —sin directrices ni juicios— facilitar interpretaciones o, sobre todo, proponer reformulaciones.

En cuanto a visibilizar y transferir, explicamos —siguiendo a Yalom (1975)— tres estrategias del *Training group* que son realmente significativas para esta finalidad:

*Feedback*: hace referencia a la identificación/observación y verbalización de los comportamientos que acontecen durante el desarrollo de estos procesos experienciales.

*Unfreezing*: hace referencia a confrontar y examinar sistemas de creencias preestablecidas sobre uno mismo o sobre otros. La idea es la de generar motivaciones para que los cambios puedan ocurrir. Lo familiar debe convertirse en extraño. De este modo, convenciones sociales, símbolos de estatus, normas procedimentales ordinarias, así como las creencias y valores propios son cuestionadas. Hay que crear un espacio seguro para facilitar el hecho de que los participantes se abran a hacer estos pasos.

*Cognitive Aids*: hace referencia a todas las explicaciones psico-educativas que pueden ser utilizadas para ayudar a los participantes a entender cuáles son los mecanismos grupales, educativos, institucionales, políticos, sociales y/o psicológicos que tienen relevancia durante el proceso y que nos ayudan a entenderlo.

Más concretamente, proponemos «el silencio», «la observación» (muy relacionada con la metacognición), «la pregunta» y «el cambio de lugar» como cuatro estrategias/entrenamientos muy eficientes para visibilizar/transferir cosas que pasan en el grupo y que la educadora «enseña enseñando». Abordamos brevemente cada una de ellas:

*Silencio:* al contrario de aquella pedagogía donde el profesor habla y los alumnos «escuchan», se trata de romper aquella cultura del silencio de la que hablaba Freire y poder estar calladas como dinamizadoras. Y es que perseguimos que los alumnos disfruten del silencio, que tengan herramientas para interpretarlo y que permitan/animen la palabra de los otros. Como nos explica Díez (2004) citando a Riesman, «el silencio descubre el individuo solo entre la multitud, te hace enfrentarse con la vida y, sobre todo, te deja la libertad suficiente para que, como protagonista de la película de tu propia existencia, decidas con autonomía» (p. 174).

*Observación:* permite construir un conocimiento que transite de la imagen y de lo concreto al concepto y la abstracción. De hecho, la observación reflexiva constituye uno de los principales estilos de aprendizaje<sup>4</sup>.

*Pregunta:* una excepcional técnica pedagógica, tanto para el educador como para el participante. Desde la mayéutica de Sócrates, la pregunta invita al diálogo, nos recuerda que el conocimiento está en el nosotros, facilita que los participantes sean los protagonistas y promueve/sostiene la sorpresa, la curiosidad y el deseo.

---

4] Cuando hablamos de observación en Basket Beat, nos referimos —además de a una actitud constante del dinamizador— a una experiencia de aprendizaje que hay que redescubrir. De este modo, la figura del observador se propone cuando el grupo o alguno de sus miembros no está procesando la percepción de un contenido. Es decir, a veces, la experiencia concreta de los ejercicios no es suficiente para comprender todas las cosas que están pasando. Sistemáticamente, proponemos que alguien no bote el balón y le damos la tarea (y la responsabilidad) de mirar con atención lo que está sucediendo para proponer cambios, darnos *feedback* o porque unos u otros tomemos conciencia. Es interesante que no sea solo la dinamizadora de la actividad quien observe. Y es que la observación entre iguales, que al principio es incómoda, es enormemente movilizadora, ya que promueve la verdadera toma de conciencia y comprensión de las cosas. En este sentido, es fabuloso lo que pasa cuando incorporamos la figura del observador: en primer lugar, en la medida en que estamos poniendo la atención en una o varias personas, se produce una experiencia compartida de protagonismo y reconocimiento que, a veces, ya provoca que las cosas mejoren (y es que añadimos un clima de atención, de cuidado); en segundo lugar, entendemos que es más lógico que los observadores cojan la palabra (tiene más sentido que los que hacíamos el ejercicio, escuchemos, y que los que escuchábamos, lo hablemos), y, finalmente, los «observados», más o menos voluntariamente —ante la mirada de los que tienen específicamente el propósito de observar—, suelen desdoblarse su experiencia entre la acción y la contemplación. En otras palabras, es recurrente que cuando existe la figura del observador, algunos que están tocando (y que anteriormente no se daban cuenta que lo estaban haciendo «mal») identifican el lugar donde tienen dificultades solo por el hecho de poner alguien a observarlos.

*Cambio de lugar:* seguramente por nuestra percepción de seguridad o los hábitos aprendidos, preferimos y repetimos unos lugares respecto a otros (y junto a determinadas personas antes que otras). El profesional debe flexibilizar esta realidad empezando porque los participantes se hagan conscientes de esta dinámica y de las distintas perspectivas y roles que nos puede aportar cambiarla, que vivan otros espacios. Al final, todo se resume en poder salir de uno mismo, ser crítico y flexible. En este sentido, la organización en círculo nos permite estar la mayoría de momentos en la circunferencia y sentir que podemos asumir cambios en esta sin que nuestra exposición sea muy diferente. Poco a poco, los participantes entienden que —generalmente— cambiar posiciones modifica los resultados y que ellos mismos asumen diferentes roles en función de quien tienen al lado.

Como podemos imaginar, interiorizar estos planteamientos (aunque solo hemos presentado los principales) requiere un recorrido personal que no es inmediato (de hecho, no acaba nunca). En esta línea, más allá de una lista extensa de elementos que deberíamos poder encarnar como profesoras, tales como —por poner dos ejemplos— la jovialidad (no darse mucha importancia; la apertura a ser loco) o la criticidad (vivir el hecho de no ser normativo), hay que —finalmente— situar todo lo propuesto en contexto. La mirada hacia dentro y hacia fuera se relaciona con el «por qué y para qué» que citábamos al principio del apartado. Dialogan con posicionamientos pedagógicos (pedagogías sistémicas, pedagogías críticas/feministas, antipedagogía) con alta carga política que nos interpelan y cuestionan constantemente. Y es que hay que confrontar/complementar lo que hacemos como profesoras con todas esas expertas que definen la escuela como un aparato capitalista que enmascara, reproduce y cronifica poderes e injusticias.

## INTERROGANTES PARA SEGUIR TOCANDO LAS PELOTAS

El informe de la Unesco «Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?» (Bokova, 2015) nos cuenta cómo el neoliberalismo imperante, regido por el poder económico y las nuevas tecnologías de la información, a la vez que (dicen las mismas tesis neoliberales —añadimos nosotras—) ha reducido la pobreza mundial, ha situado el sistema educativo al servicio de las desigualdades y los ricos; ha incrementado el desempleo y empleo precario de los jóvenes; ha fomentado la movilidad y la emigración, y ha aumentado las formas de violencia y fragmentación. Como nos dice Kancler (2018), «la crisis

ya no describe un período excepcional, algo temporal o episódico, sino que se ha convertido en norma, en la fábrica de la vida social y de nuestra existencia» (p. 46). Además, las redes neoliberales y coloniales<sup>5</sup> (han conseguido instalarse tanto por arriba (en los poderes y en las instituciones) como por abajo (en nosotras mismas y nuestras relaciones).

Delante de esta situación, necesitamos una formación del profesorado de calidad para afrontar las necesidades educativas cambiantes, acompañar la especialización, así como, entre otras, incorporar el nuevo conocimiento y estrategias que vamos creando desde diferentes ámbitos. No obstante, parece evidente que lo que estamos haciendo lleva tiempo demostrando que no genera un cambio sustancial y generalizado en las aulas.

En definitiva, podemos fácilmente identificarnos como compañeras y, nosotras mismas, nos cuenta Jordi Mussons en una entrevista (director de la escuela Sadako de Barcelona), estamos incorporando nuevas metodologías sin cambiar nuestra mentalidad, sin cambiar nuestra manera de ver las cosas, sin encarnarlas. De hecho, como nos explica De Juan (2019) en *Formas de Acción*, apuntes situados sobre la formación artística del profesorado:

El profesorado entrevistado explica que la propuesta formativa que atrae más su interés (con un 71% de apoyos) es su propio proceso creativo, y las experiencias que derivan de él, seguida de las lecturas o recursos *on line* (son estas dos opciones las que reconocen utilizar más) (p. 90).

¿Qué conclusiones sacáis sobre que la mayoría de profesoras prefiramos autoformaciones y formaciones a distancia? Para explicarlo de un modo sencillo, seguramente demasiado, la situación es que la gran mayoría de las profesoras realizan las formaciones obligatorias; las otras, las entusiastas, son unas pocas las que están auténticamente activas en su búsqueda personal como profesoras. No obstante, en ambos casos, queremos soluciones y recetas que podamos poner inmediatamente en marcha. Tenemos la sensación de que la profesora se acerca a la formación, más o menos convencida, para «comprar» recursos que pueda poseer.

---

5] Y es que, «sin negar la importancia de la acumulación de capital a escala mundial y la existencia de una estructura particular de clase en el capitalismo global, se conceptualiza la colonialidad del poder como una interseccionalidad de jerarquías globales múltiples y heterogéneas (heterarquía), de formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquía etno/racial de la línea divisoria occidental/no-occidental reconfigura de manera transversal todas las demás estructuras globales de poder» (Quijano, 1991, 1993, citado por Kancler, 2018, p. 59).



Recuperamos a De Juan (2019), citando a Marina Garcés (2016):

Hoy, incluso enseñar en la escuela o en la universidad se ha convertido en confeccionar y ofrecer *kits* de aprendizaje, dosieres de lecturas escogidas, ordenadas y fotocopiadas, guías de actividades debidamente secuenciadas en el tiempo, instrucciones para cada paso de la actividad dentro y fuera del aula, y formularios de autoevaluación. Algunos, a esto lo llaman autoformación. Educación sin profesores. Y llegan a creer que es emancipador de la jerarquía o de la autoridad. El discurso de la autosuficiencia es hoy el caballo de Troya de una nueva subordinación que nos condena a la dependencia (p. 158).

De muchas maneras, el capitalismo ha llegado a la escuela y, evidentemente también, a la formación del profesorado. Otra prueba es el auge en la invención de términos y el *marketing* educativo en todos los estadios del asunto. Desde Basket Beat, repetimos que nuestra metodología no se enseña en 2, 4, 6 ni 20 horas, que no damos formaciones de nuestra metodología (a no ser que sean con un año de temporalización), que el contenido de nuestras sesiones formativas no es cerrado o que no podemos planificar el orden de los contenidos, etc. En definitiva, que queremos centrar la formación en revisar nuestro rol como educadoras. No obstante, excepto en algunos casos, la demanda casi siempre es la misma: propuestas para repetir mañana en el aula.

¿Qué responsabilidad tenemos las profesoras? ¿Qué responsabilidad tenemos las formadoras de profesoras? ¿Qué responsabilidad tenemos, ya seamos administración o entidades privadas, las que organizamos formaciones? La pregunta es clara: ¿Qué espacios proponemos de formación para el profesorado?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, J.M. (2017). *Les arts comunitàries des de l'educació social. L'experiència Basket Beat*. Barcelona: Neret Edicions.
- Bokova, I. (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Carutti, E. (2014). *Inteligencia planetaria*. California: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Comas, N. (2019). *¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos? ¿Qué funciona en Educación?, 14*. Disponible en: [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que\\_funciona\\_14\\_mestres070619.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_14_mestres070619.pdf)
- Crespo, M. (2003). Responsabilidad colectiva vs. responsabilidad compartida. *Seminarios de filosofía, 16*, 93-110.
- De Juan, S. (2019). *Formas de Acción, apuntes situados sobre la formación artística del profesorado*. Fundación Daniel & Nina Carasso. Recuperado de: [https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2020/01/FORMAS-DE-ACCION\\_SOFIA-DE-JUAN.pdf](https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2020/01/FORMAS-DE-ACCION_SOFIA-DE-JUAN.pdf)
- Díez, A. (2004). El ocio y el silencio: Un reto para el educador social. *Pulso, 27*, 169-180.
- Eurostat. (2019). Newsrelease 72/2019 - 26 April 2019. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9751510/3-26042019-AP-EN.pdf/49c38a50-52b5-4f97-95f7-483a570fbb36>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Higgins, L. (2013). Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical, 1*, 53-59.
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(3), 151-163. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302.
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M., y Pallisera, M. (2011). La formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa: un estudio de necesidades. *Bordón. Revista de pedagogía, 63* (4), 29-42.
- Jarauta, B., Colén, M., Barredo, B., y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales. *Revista de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, 66* (4), 87-101.
- Kancler, T. (2013). *Arte, política y resistencia en la era postmedia (tesis doctoral)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Kral, T.R.A., Schuyler, B.S., Mumford, J.A., Rosenkranz, M.A., Lutz, A. y Davidson, R.J. (2018). Impact of short- and long-term mindfulness meditation training on amygdala reactivity to emotional stimuli, *Neuroimage, 181*, 301-313.
- Laferrère, G. (2015). Monogràfic A cop d'art. *Quaderns d'Educació social, 16*. Recuperado de: <https://www.ceesc.cat/documents-publicacions/quaderns-educacio-social/105-quaderns-16>

- Lletjós, E., y Morros, P. (2010). El què, el com i el per què de la formació continuada de l'educador social. *Quaderns d'Educació Social*, 13, 53-65.
- Lieberman, M., Inagaki, T., y Tabibnia, G. (2011). Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction. *American Psychological Association*, 11(3), 468-480.
- López, C. P., y Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 25, 133-146.
- Morin, E. y Pakman, M. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó Editorial.
- Parellada, C. y Traveset, M. (2014). *La xarxa amorosa per educar: les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.
- Planella, J. (2000). *La identitat de l'educador social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés (Màster intervenció socioeducativa menors en risc).
- Wilber, K. (2007). *La consciencia sin fronteras*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Yalom, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Book.



## BIOGRAFÍAS DE LOS AUTORES

### JOSEP M<sup>a</sup> ARAGAY BORRÀS

Estudió Integración Social, Educación Social y Musicoterapia especializándose en el uso social, educativo, comunitario y político de las artes. Creador y responsable del proyecto Basket Beat con el que ha trabajado con más de 8.000 jóvenes, más de doscientas organizaciones del tercer sector y con el que hace formación para más de mil profesionales cada año. En 2017, publica *Las Artes Comunitarias desde la Educación Social. La Experiencia Basket Beat*. Es profesor de creatividad en el Grado de Animación Sociocultural del Departamento de Carreras Sociales en la Universidad París Est-Créteil, así como de los Másteres en Mediación Artística y Musicoterapia de la Universidad de Barcelona. Colaborador de otros posgrados y másteres y miembro —desde el 2011— del grupo de investigación GIAS en «Lenguajes artísticos y acción social» de la Facultad Pere Tarrés en la Universidad Ramon Llull. Director del Festival de las Artes Comunitarias de Cataluña (FAACCC).

### ALICIA ARNAU APARICIO

Maestra especialista en Educación Infantil y Musical. Licenciada en Historia y Ciencias de la Música (UAM, 2004). DEA en Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte (UPV, 2011). Doctora en Música por la Universitat Politècnica de València, 2016. Desde 2001, desarrolla proyectos pedagógico-artísticos junto al alumnado de infantil del CEIP Vicente Rius de Canals (València). Estas propuestas, recogidas en *En Clau d'Art* conectan interdisciplinar y creativamente las artes y la infancia en su papel de agentes, pensantes y sociales. Colabora con diferentes grupos de investigación como: *Viure la Mirada* junto a Juan Fdz. Cursach y su grupo de investigación: *CreArtivitat en Educació Infantil*, Sinergies Lab (IVAM), y Valencia Music Art Magnets. Di-

seña y realiza proyectos para diferentes instituciones e iniciativas: Taller anual de arte infantil para el IVAM (1989-2019, 30 Aniversari), Palau de la Música de València, 2018 (*Menut Palau: Per la flor del lliri blau*). Junto a su alumnado, ha participado en Festivales Internacionales de música contemporánea como SOXXI 2016-2019, ENSEMS, València 2019 en propuestas inclusivas. Es directora del Festival SoXXI para la difusión de la cultura y las artes contemporáneas desde 2011, donde la participación de la infancia como creadora es un eje fundamental. Es directora del European Meeting of Contemporary Percussion y miembro del consejo editorial de Graó Edicions (Barcelona).

### **JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA**

Es Catedrático de Universidad de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Granada, responsable del Grupo SEJ-540 de Investigación en Educación Musical de la misma Universidad e Investigador Principal del proyecto I+D EDU2017-84782-P sobre Formación del Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento. Asimismo, es miembro del consejo asesor del proyecto FUTURED de Formación del Profesorado de Música para el Futuro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Noruega. También es editor de la Revista Internacional de Educación Musical publicada por ISME y SAGE.

### **SOFÍA DE JUAN SÁNCHEZ**

Creadora-educadora, investigadora y gestora cultural, actualmente, es asesora de Educación y Mediación en el Museo Nacional del Prado, al mismo tiempo que dirige Plataforma Indómita, un colectivo de arte y educación desde la que ha concebido proyectos de cocreación en colaboración con entidades como CentroCentro, Ayuntamiento de Madrid, Comunidad de Madrid, La Térmica, Plan internacional o Aecid. Licenciada en Bellas Artes (UCM), coordinó el área educativa de Hablarenarte (2005-2013) y ha formado parte del equipo educativo del MCTM, PhotoEspaña o del Queens Museum of Art de Nueva York. Ha obtenido múltiples becas de creación en contextos comunitarios y escolares (Espacio Convergente, Resistències artístiques, Residencias Artísticas Ajuntament de València o Levadura). Es tutora en el Máster en Gestión Cultural Internacional e Innovación Social (UCM) y parte del equipo de instructores de proyectos de Arte Ciudadano de la Fundación Daniel & Nina Carasso.

### GABRIEL DELGADO AGUILERA

Artista multidisciplinar y escultor sonoro, desarrolla su labor como investigador y creador de instrumentación y lutería experimental, así como músico improvisador y auto lutier de su propio *Instrumentarium*. Ha generado creaciones y sinergias con las artes vivas como la *performance*, el teatro o la danza en sus disciplinas contemporáneas. Imparte talleres de lutería experimental y ha participado en diversos congresos y eventos culturales de carácter pedagógico y divulgativo. En la línea de investigación que desarrolla hay una constante búsqueda de las posibilidades sonoras y las propiedades acústicas de los materiales que componen sus piezas, así como del valor estético y formal de las mismas. Gabriel Delgado, nacido en Málaga, es Licenciado en Bellas Artes, Máster en Producción Artística y Especialista Universitario en Corrientes Experimentales de la Escultura Contemporánea por la Universitat Politècnica de València.

### M. PAZ LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS

Profesora Titular de la Universidad de Jaén en el área de Didáctica de la Expresión Musical y con anterioridad funcionaria por oposición del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, es autora de artículos en revistas especializadas de prestigio en iconografía y educación musical. Entre las primeras: *Storia dell'Arte*, *Music in art*, *International Journal of Music Iconography* o *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*; y entre las segundas: *Educational Review*, *Musica Hodie*, *Teoría de la Educación* o *Educatio Siglo XXI*. Ha realizado estancias de investigación en centros internacionales de primer nivel (Arizona State University, Institut d'Histoire de L'Art en París (INHA), Foundation for Iberian Music (CUNY, Nueva York) y en la University of Leeds). Ha sido coordinadora de dos másteres oficiales en la Universidad de Jaén y pertenece al Banco de Evaluadores de Proyectos de Innovación Docente de las universidades andaluzas. Coordina la serie *Estudios Sonoros* dentro de la Colección Arte y Humanidades del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén-UJA Editorial.

### CLARA MEGÍAS MARTÍNEZ

Es creadora e investigadora en Arte + Educación. Doctora en Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid, con su trabajo reivindica el potencial del arte contemporáneo como herramienta de aprendizaje transversal. Imparte docencia en la Universidad Autónoma de Madrid y es socia fun-

dadora de Pedagogías Invisibles, donde coordina proyectos de formación de profesorado. Ha realizado cursos a nivel nacional e internacional entre los que destacan universidades y centros de arte de Noruega, Brasil, Colombia y Perú. En la actualidad, su trabajo se centra en tres líneas: el pensamiento gráfico, la autoedición de materiales educativos y el espacio como herramienta de aprendizaje. Es especialista en cartografía crítica y forma parte de colectivo Núbol con el que desarrolla proyectos de investigación entre el arte y la etnografía. Es coautora junto a María Acaso de *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación y Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*.

#### **ADOLF MURILLO RIBES**

Doctor en Educación por la Universitat Jaume I de Castelló, es licenciado en Música por el Conservatorio Superior de Música de Barcelona, Técnico Superior en Animación Sociocultural, DEA en teoría e historia de la educación por la UJI de Castelló y especialista universitario en música electrónica y vídeo creación por la Universitat Politècnica de València. Es funcionario de carrera por el cuerpo de Educación Secundaria en la especialidad de música en excedencia y, actualmente, es profesor de la Universitat de València en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, y miembro de su Instituto de investigación en Creatividad e innovaciones educativas. Su investigación se centra en la Educación Artística Multidisciplinar; lenguajes artísticos contemporáneos y el uso de la tecnología, proyectos de aprendizaje basado en la creación artística colaborativa y la creatividad musical. Ha recibido numerosos premios y reconocimientos en el campo de la pedagogía musical y, en la actualidad, forma parte del consejo de dirección de la revista *Eufonia*, de la editorial catalana Graó.

#### **LAURA NAVARRO RAMÓN**

Inicia sus estudios en la Universidad de Zaragoza, donde obtiene la licenciatura de Historia del Arte. Tras obtener el título de profesora de piano (Plan 66), continúa sus estudios de Historia y Ciencias de la Música (Universidad de la Rioja) mientras trabaja en gestión cultural del patrimonio y actividades pedagógicas en el proyecto de desarrollo rural de Cider Prepireneo (Zaragoza). Realiza el Máster en Creación e Interpretación musical (Universidad rey Juan Carlos) y en 2017 inicia su doctorado en Educación Musical en la Universidad de Granada, cuya tesis estudia los procesos creativos de los niños/as con un doble enfoque, psicológico y sociocultural. En la actualidad, reside en Santiago



de Compostela y tras más de diez años de experiencia docente como profesora de piano y lenguaje musical actualmente compagina su tesis doctoral con la participación en un equipo multidisciplinar de investigación (GenPob) del Instituto de Investigaciones Sanitarias.

#### OSCAR ODENA

Trabaja en el Departamento de Educación (*School of Education*) de la Universidad de Glasgow (Reino Unido), enseñando métodos de investigación y supervisando doctorandos. Ha trabajado en universidades de Inglaterra, Irlanda del Norte y España. Sus áreas de especialización incluyen la investigación cualitativa, la inclusión social y la educación musical. Ha sido codirector de la Comisión de Investigación de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (2012-14) y actualmente es miembro de los consejos editoriales de varias revistas científicas internacionales, incluidas las revistas *International Journal of Social Research Methodology* (Routledge) y *British Journal of Music Education* (Cambridge University Press). En 2018, la editorial Routledge publicó su monografía *Musical Creativity Revisited: Educational Foundations, Practices and Research*.

#### LUIS ALEJANDRO OLARTE

Músico e investigador electroacústico, consagrado a la pedagogía, la interpretación, la tecnología musical y la música contemporánea, Olarte completó su doctorado de música bajo la asesoría del Dr. Andrew Bentley con una investigación en la pedagogía de la música electroacústica. Posee una licenciatura en guitarra clásica y composición electroacústica de la Universidad Nacional de Colombia y un Máster en música informática, acústica e improvisación generativa del Conservatorio Nacional Superior de París y la Universidad de París VIII. Actualmente, es profesor a cargo del área de música electroacústica en la Academia Sibelius, de la Universidad de las Artes de Helsinki, y trabaja en proyectos relacionados con la improvisación e interpretación de músicas electrónicas y electroacústicas y animando talleres multidisciplinarios de arte sonoro.

#### MARÍA ELENA RIAÑO GALÁN

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco, es licenciada Superior de Música (especialidad piano), profesora e in-

investigadora en el área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Cantabria. Interesada en el campo de la percepción y de la creación sonora, su investigación se centra en la escucha, la educación artística, el aprendizaje por proyectos, la creatividad musical y el uso de la tecnología. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas de impacto. Ha contribuido activamente en más de treinta conferencias e invitada a participar en comités de científicos y organizadores. Actualmente, es miembro del consejo de dirección de la revista *Eufonía. Didáctica de la música* y del consejo editorial de la *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* (Reciem).

#### DAVID SITGES SARDÀ

Músico multiinstrumentista, máster en Musicoterapia y licenciado en Filosofía, actualmente estudiando Astrología en la escuela Casa XI. En el año 2011 entra a formar parte de la asociación Basket Beat, de la cual es actualmente director artístico, dirigiendo la orquesta Big Band Basket Beat Barcelona, cuyo último espectáculo fue estrenado en el Mercat de les Flors de Barcelona en marzo de 2018. Ha sido parte integrante de formaciones como la compañía músico-teatral Residual Gurus, con la que ha girado por todo el mundo, el grupo de jazz-rock Tarannà, con 4 discos editados, y actualmente es miembro del grupo de canto de armónicos MuOM, con 2 CD editados. Compone su propia música (*Mística Barroca*, autoeditado 2017) y en estos momentos está trabajando en su próximo proyecto, *Electronicaorganica*.

#### ÁLVARO VALLS

Se define como artista visual especializado en nuevas tecnologías, creatividad y educación artística contemporánea. Su carrera artística está especialmente vertebrada en el ámbito educativo mediante su faceta de tecno-brujo, con la cual formula narrativas en torno a la magia y la teoría crítica. Como docente desarrolla asignaturas transdisciplinares en las Universidades TAI, IED y ESCUNI, así como proyectos de innovación y formación de profesorado para Centros Educativos. Realiza relatoría gráfica de eventos con el colectivo *relatoríaKIWI* en conferencias sobre cultura y transformación social. Además, realiza sesiones de electrónica audiovisual bajo su alias *VRILLÖN*.

***ESCUELAS CREADORAS: ESCUELAS DEL CAMBIO***

*El arte como herramienta de transformación,  
primer volumen de la Colección  
ARTSLAB\_Educación artística contemporánea,  
se acabó de imprimir el 21 de junio de 2020  
en ByPrint, Picassent (València)*

Parece que desde hace unos años existe un empeño en colocar de forma visible a la creatividad en los discursos educativos, pero construir una escuela más creativa no es simplemente una cuestión retórica. Una escuela creativa es posible cuando verdaderamente sus docentes se sienten preparados para dar el salto. No obstante, ese salto implica replantear espacios inclusivos donde se tenga en cuenta el potencial oculto de nuestros estudiantes, revelar sus potencialidades, abrazar el riesgo al construir y abandonar definitivamente los espacios del discurso vacío y repetitivo. Las artes serán parte de esa solución si realmente aprovechamos todas sus potencialidades y abandonamos esa visión del arte como decoración, como objeto auxiliar, que tanto nos gusta utilizar en tiempos de incertidumbre.

*Escuelas Creativas: escuelas del cambio* nos muestra una declaración explícita, abierta y colectiva para repensar las artes como una herramienta de transformación. Una hibridación en donde las artes se entremezclan para generar nuevas formas enriquecidas en el abordaje de lo artístico en nuestras escuelas. En sus capítulos, encontraremos ideas, anhelos, realidades, experiencias desde lo formal, visiones desde lo informal, nuevos recursos y formas de pensamiento artístico, pero en la suma de todos estos planteamientos existe un posicionamiento claro de todas las personas que los han escrito. Una visión compartida que implica la necesidad imperiosa de dar el salto y provocar un cambio que permita la transformación de las artes en la escuela.

edictOràlia  
www.edictorialia.com

COLECCIÓN



VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA



Institut de Creativitat i Innovacions Educatives



AD LAB

Laboratorio para la Investigación  
de Procesos Creativos Contemporáneos

CaTasso  
Daniel&Nina  
Fundación afiliada a la Fondation de France

ISBN: 978-84-9133-482-8  
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.2731/PUV-OA-482-8>

