

**TERCIOCRECIENTE**

**N. 6, OCTUBRE 2014**  
Revista de Estudios en Sociedad,  
Artes y Gestión Cultural.  
[www.terciocreciente.com](http://www.terciocreciente.com)  
ISSN 2340 9096



**ESAGEC**  
Estudios en Sociedad,  
Artes y Gestión Cultural



**Sociedad y futuro:  
retos**

**Society and Future:  
challenges**



## TERCIOCRECIENTE

Nº6, OCTUBRE 2014

Revista de Estudios en Sociedad,  
Artes y Gestión Cultural.

Digital journal of studies in society,  
arts and cultural management.

www.terciocreciente.com

–

### CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

#### Directora / Director

María Isabel Moreno Montoro, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Presidenta de la Asociación Acción Social por el Arte<sup>1</sup>. / *University of Jaén. (\*)*. *President of the Association Acción Social por el Arte – Social Action through Art.*

#### Comité editorial / Editorial committee

María Martínez Morales, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*) **Editora Jefe.**

Ana Tirado de la Chica, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Carmen Molina Mercado, CEIP Alcalá Venceslada, Jaén-España.

Alfonso Ramírez Contreras, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Inmaculada Hidalgo Gallardo, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones “Ojos de nube”. Madrid- España. / *Filmmaker – Productions “Ojos de nube.*

Javier Montoya Moya, Servicios de investigación y diseño, Jaén- España. / *Research and Design Services.*

#### Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.

Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranjeros y nacionales.

Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / *President of APECVP, founder of the RLAEA, European representative of the World Council of InSEA, Portugal*

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / *Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba.*

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / *Director of Art Education, City College of New York.*

D. Victor R. Yanes Córdoba, Escuela Superior de Diseño de Las Palmas-España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / *School of Design from Las Palmas. (\*)*.

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / *Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain*

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / *University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.*

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada- España. / *University of Granada. Spain.*

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada- España. / *University of Granada. Spain.*

Dra. Eva Santos Sánchez-Guzmán, Universidad de Murcia- España. / *University of Murcia. Spain.*

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España. / *University of Seville. Spain.*

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva- España. / *University of Huelva. Spain.*

Dña. Katie Bruce. *Producer Curator at GoMA, Glasgow (U.K.).*

Dra. Rosa Cubillo López, Vicedecana de Ordenación Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la Laguna- España. / *Associate Dean for Academic Affairs. Faculty of Fine Arts. Laguna University*

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / *Director of the Museo del Barrio. New York. USA*

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. / *Director of the School of Visual Arts, Pontifical Catholic University of Ecuador. Ecuador.*

Dr. Maria Letsiou, *Athens School of Fine Arts, Grecia*

Dr. Diarmuid McAuliffe, *University of the West of Scotland, UK.*

Dra. Leung Mee Ping Ž, Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / *School Visual Arts Hong Kong, China.*

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / *Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia ( COLBAA ) and University of Jaen. (\*)*.

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dr. José Luis Anta Féliz, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (\*)

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Huelva-España. / *Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Huelva. Spain.*

Foto de portada: M. Isabel Moreno Montoro

1 (\*) – Hum PAI – 862 Group Studies in Society, Arts and Cultural Management.



TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

TERCIO CRECIENTE, is a online journal of studies in society, arts and cultural management.

Its edited by Grupo Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural (research group of Studies in Society , Arts and Cultural Management in the Andalusian Research Plan–Spain) and the Association: Acción Social por el Arte .

Grupo PAI Hum-862

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Edificio D2, Dependencia 128 – Campus de Las Lagunillas – Universidad de Jaén (23071 Jaén)

ISSN: 2340 9096

URL: <http://www.terciocreciente.com>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar. En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión.

La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año.

Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad.

Para su aceptación los trabajos han de ser originales. No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos.

Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiéndolo la opinión y política académica de la revista

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas y en otros formatos.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences.

The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects. At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise. The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise. When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue.

The journal is published with a fixed schedule in the months of June and December of each year.

It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality.

To be accepted, works must be original. However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases .

It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts , images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal.

Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.



# Sumario

## Contents

Editorial.....	5
Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes..... <i>María Guadalupe Valladares González</i>	7
Art intervention and social reconstruction in education ..... <i>María Letsiou</i>	13
Lombrices. Un proceso de puesta en escena..... <i>Rocío Ábalos Álvarez</i>	19
Enseñar a través de la actividad artística para no aburrirse: el yacimiento arqueológico de Cástulo... .. <i>Pedro Regis Sansaloni</i>	35
El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales ..... <i>José Alberto Ruffoni Castellano</i>	41
Mapping and Forecasting the Change Agenda in Scottish Art and Design Education ..... <i>Diarmuid McAuliffe</i>	49
BIOMÚSICA. Resolución de conflictos emocionales en el contexto escolar..... <i>Inmaculada Palomares Cobo</i>	55



## EDITORIAL

Con la intención de adaptar la aparición de Tercio Creciente a fechas que faciliten la cita de artículos, con la edición de los números 6 y 7 se procede a hacer un cambio de fechas. A los números citados le correspondería diciembre de 2014 y julio de 2015 respectivamente. Sin embargo, ésta va a ser noviembre de 2014 y enero de 2015. De este modo, el segundo volumen de 2015 aparecerá el 1 de julio. Esto permite la vigencia necesaria para que los artículos puedan ser citados en el mismo año de su publicación. Así, en adelante, la periodicidad será contemplada semestralmente en enero y julio de cada año.

En este número 6 se abordan diferentes cuestiones que suponen una propuesta de futuro. Cuando se lanzó la convocatoria, se pretendía que se trataran retos para el porvenir. Y así ha ocurrido con los trabajos recibidos. Lo destacable es que todos ellos han estado vinculados con el tema de la educación.

Los siete artículos que ahora aparecen en Tercio Creciente cubren un repertorio variado de apuestas de actuación educativas para el futuro. Desde “Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes” realizado por la profesora María Guadalupe Valladares González del Instituto Superior de Arte de La Habana, que en su trabajo sobre diferentes aspectos de la investigación artística para la educación, nos hilvana este número con el anterior número de julio que versa sobre los procesos creativos en la investigación, así como la interesante apuesta para utilizar la “Biomúsica” para resolver conflictos en el aula, que nos ofrece la maestra Inmaculada Palomares Cobo.

Se pretende con estos textos, se pretendía con el tema para la llamada de artículos, proponer innovación y movimiento entre la sociedad. El hecho de que los trabajos recibidos, y por tanto los que aparecen en la publicación, traten todos sobre retos educativos, es muestra de que el campo sigue estando necesitado de cambio.

Si bien es verdad que ya conocemos la importante labor que el profesorado está llevando a cabo en materia de innovación docente, no podemos obviar que todavía queda mucho por hacer. Son los mismos responsables del ámbito, profesorado, los que aquí nos proponen que sigamos hacia delante en la búsqueda de nuevos caminos.

We anticipate the Tercio Creciente number 6 to new dates with the intention to facilitate the citation of articles in the same year in which they are published. Numbers 6 and 7, they would be edited in December 2014 and July 2015, respectively, will be published in November 2014 and January, 2015. So, henceforth, the biannually periodicity will be in January and July each year.

The seven articles now appear in Tercio Creciente number 6, cover a wide betting action for the future in education. It is intended by these texts, suggest movement and innovation in society. The fact that the papers received, and therefore they appear in the publication, address all educational challenges, it is shown that the field is still in need of change.

Faculty are responsible for the field, and here they propose to continue forward in the search for new ways.





# Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes

## Learning spaces: a perspective for re-thinking research in arts

MsC. María Guadalupe Valladares González  
Dpto. de Pedagogía y Psicología  
Universidad de las Artes. ISA. Cuba.  
*mgvalladares@isa.cult.cu*

Recibido 31/08/2014  
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

### RESUMEN

En el artículo encontramos aspectos que tratan sobre cuestiones metodológicas y gnoseológicas en la investigación artística. Se hace referencia a un sistema de ciencia clásica culturalmente establecido en la “Modernidad” que se estableció como procedimiento del “método científico” para la concepción del conocimiento, y se hace referencia a la situación que demanda admitir sus limitaciones en la actualidad, para desembocar en un sistema de relaciones: investigación - creación - conocimiento científico y artístico, que favorece los espacios de aprendizajes para la construcción del conocimiento sobre la investigación y la creación.

### ABSTRACT

In the present article we found certain aspects about methodological and gnoseological issues in artistic research. We reference a system of classical science which was culturally established in the “Modernity” as a “scientific method” for conception of knowledge, and we mention the situation that result when their limits are admitted nowadays, and that leads into a system of relationships: research - creation - scientific and artistic knowledge, which promotes learning spaces for the construction of knowledge about research and creation.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Espacios de aprendizaje, investigación artística, conocimiento científico, conocimiento artístico, relación de sistemas / Learning spaces, artistic research, scientific knowledge, artistic knowledge, system of relationship

### Para citar este artículo:

Valladares González, M.G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para re-pensar la investigación en las artes. Tercio Creciente n°6, págs. 7 - 12,  
<http://www.terciocreciente.com>



**“...La necesidad legítima de todo aquel que conoce, en adelante, dondequiera que esté y quienquiera que sea, debiera ser: no hay conocimiento sin conocimiento del conocimiento. Por ello, el conocimiento del conocimiento no podría constituir un dominio privilegiado para pensadores privilegiados, una competencia de expertos, un lujo especulativo para filósofos: es una tarea histórica para cada uno y para todos. La epistemología compleja debería descender, si no a las calles, al menos a las cabezas, aunque esto necesita sin duda una revolución en las cabezas.” (Morin; 1999:34)**

Este prefacio ha sido seleccionado porque es un referente significativo para la autora en su labor investigativa y docente, pero a la vez es un pre-texto que mueve todo un sistema de ciencia clásica culturalmente establecido en la “Modernidad”. En él se estableció como procedimiento el “método científico” para la concepción del conocimiento. Examinarlo fuera de su contexto histórico social no hace juicio a sus méritos; admitir sus limitaciones en la actualidad, es una necesidad que la propia ciencia reconoce.

Sin embargo, admitir este postulado no es suficiente para garantizar el cambio de pensamiento, de posicionamiento respecto al aprendizaje y a la investigación que se presupone para satisfacer las “nuevas” expectativas. Y es que, además de la transformación de formas de hacer para conocer, se involucran nuevos saberes, contextos, situaciones y se incluyen las relaciones que él/los que investigan establecen con el conocimiento. Y esto no acontece de pronto; significa una demanda ante la complejidad de cómo nos relacionamos con el conocimiento; no obstante, éste y las formas de acceder a él, fundamentalmente las representaciones de cómo pensar y aprender están organizados mayormente desde la simplicidad.

La preocupación por conocer es inherente al ser humano, pero también, a la actividad que se desarrolla en las universidades; en ellas los sistemas de conocimientos son fuentes de poder y de hegemonía para tener acceso a una calificación y a un saber. Esto representa una responsabilidad, tanto para el que enseña como para el que aprende; pero también para las instituciones que tienen la función de reproducir una forma de acceder al mismo.

La investigación es una de las fuentes que actualiza este caudal de saberes y sistema de conocimientos, a la

vez que forma parte del mismo; es por ello, que es una de las funciones más importantes de las universidades.

En la actualidad se ensancha el escenario de posibilidades para llevar a cabo este proceso, no solo desde las metodologías, sino también desde las epistemologías, desde las formas de construir al conocimiento en función de las relaciones que se establecen para ellas y con otros saberes que intervienen a partir de las dinámicas y contextos en que se producen.

En la cotidianidad académica, tanto estudiantes como profesores reproducen el mito de ubicar al estudiante de éxito como aquel que se lo sabe todo, esto afecta al proceso de concientización de la necesidad de saber. Sin embargo, tener en cuenta qué no se sabe, las intencionalidades, las particularidades a saber, es una premisa inherente al proceso de desarrollo del ser humano y a su interés por la investigación y la creación.

La especialización de los saberes en la ciencia y en los currículos, separada además de lo que no se sabe, ha creado el prejuicio de que si se declara desconocer algo, se es un ignorante, sobre todo en el ámbito académico. Desmontar los mitos que el acceso al conocimiento como verdad implantaba, es una urgencia envejecida. Los discursos han cambiado, las orientaciones para hacer también, pero se mantiene el pensamiento moderno como forma de dominación.

Ante tal situación, la propuesta es la de re-pensar los espacios de aprendizajes; se pretende buscar vías que favorezcan la praxis crítica, reflexiva, creativa que se erige como un reto y un compromiso para un profesional que se desenvuelve en estos predios. Está basada en la idea, de que la investigación deje de estar centrada en el conocimiento como forma cultural de dominación y de poder, para centrarse en el conocimiento del conocimiento como forma cultural de aprendizaje.



### Relaciones de un sistema: investigación - creación – conocimiento científico y artístico

El reconocimiento de la investigación como noción, es un ejercicio que se inscribe generalmente en la ciencia. Tradicionalmente, como ya se ha expresado, esta se encargó de validar al conocimiento a través de un proceso de búsqueda de la verdad, entendido en la modernidad como universal.

La acumulación de un conocimiento teórico en la ciencia clásica mediante este proceso de investigación, se valida y reproduce a través de la lógica de pensamiento que se establece en la metodología. Por lo que la misma resultaba un camino seguro, preestablecido en el cual se sintetizaba la relación que se debía tener para acceder y validar el conocimiento.

En la actualidad la metodología de la investigación se ha diversificado, la cualificación y cambio de postura del sujeto con respecto al objeto de investigación se evidencia en las propuestas que al respecto se plantean. Es claro que una de las maneras que tenía el paradigma cualitativo de ratificar su condición de ciencia frente al poderoso argumento lógico metodológico de validez científica que fundamentaba el “Método Científico”, era proveer de metodologías a sus propuestas.

Las propuestas metodológicas cualitativas modifican la relación sujeto-objeto aunque no necesariamente la disuelve, se mantiene la figura clásica de la modernidad, por lo que el espacio de debate entre el sujeto y el objeto se mueve en la contradicción que se genera de las relaciones subjetividad-objetividad para un paradigma y otro. El asunto se complica cuando a pesar del cambio de intencionalidad, de la declaración del sujeto inmerso en la propuesta de construcción de la teoría y el conocimiento contextualizado, éste se queda fuera cuando se le está enseñando a investigar.

Generalmente la propuesta para enseñarlo parte de lo metodológico y sigue siendo excluyente con respecto al sujeto, porque transcurre parcelada del sistema de relaciones y emergencias que pueden producirse durante el proceso propio de la investigación. La inclusión de la participación del sujeto nos debe mover a pensar mejor en el sistema de relaciones que puede establecer para la investigación, la metodología y la epistemología, él o los que participan en este proceso. El aprendizaje se centra más en la investigación como conocimiento y no necesariamente en el conocimiento de cómo se investiga.

Los espacios de aprendizaje siguen transitando por la linealidad de un discurso que ofrece participación, pero que ya tiene prediseñado al sujeto que aprende desde el mito antes declarado y se reproduce; es decir, el sujeto mantiene la misma postura reproductiva en el acto de relacionarse con el conocimiento metodológico aunque

este sea cualitativo y realice otra propuesta para aprender e investigar en una tesis o trabajo científico.

En el contexto profesional académico, es preciso involucrarse con la investigación, pero no siempre se requiere de una metodología prediseñada para alcanzar un saber propio de su quehacer. A un artista le queda claro que no utiliza “una metodología”, tal y como se reconoce desde la ciencia, aunque sí refiere un sentido a la investigación como camino heurístico y de creación en su obra. Muchos artistas realizan su proceso creador a partir de una valiosísima pesquisa, que se reconoce como generadora de conocimientos artísticos. Legitimar esta investigación desde su naturaleza creadora en determinados contextos es una de las preocupaciones y ocupaciones en el ámbito universitario.

El dominio metodológico es uno de los presupuestos básicos para llevar a cabo una investigación que conduzca a la obtención del conocimiento científico, ya sea, en las ciencias “duras” como en las sociales, humanísticas o culturales, es un rasgo que identifica a la ciencia que se enseña en el ámbito académico; es una generalidad o regularidad que se concibe asociada a la pesquisa científica. En el arte no se necesita obligatoriamente una metodología previa para declarar a la investigación y esta asume una particularidad inherente y diferente en cada proceso de creación. La investigación no excluye los métodos pero no se reduce a ellos, se contamina y es un proceso inédito para cada espacio de creación.

El proceso de creación artística es fuente de producción de conocimientos. Los artistas defienden con energía que hacen una investigación. Todo lo que se describe acerca de la misma en cuanto a búsqueda teórica y otras acciones como pueden ser entrenamientos, técnicas, están tan claras que no encuentran la necesidad de explicarlo. Simplemente está inmerso en el cotidiano proceso de crear.

Cuando desde la ciencia y la enseñanza de la investigación se incluye y describe a los procesos de creación, los artistas destacan que eso es lo que ellos hacen, que no hay nada de novedoso en eso, y probablemente no lo hay desde la mirada de su praxis, desde su quehacer diario; sin embargo, no está descrito como una metodología y por lo tanto, no siempre se reconoce desde los cursos de Investigación, que por demás se reducen a las metodologías, en lugar de ampliarse a ser llamados Talleres de Investigación y Creación.

Una de las ofertas para conciliar este inconveniente es ubicar al estudiante en la búsqueda de una teoría científica para fundamentar el proceso creativo y claro que es una opción, pero no siempre se transita tan depuradamente desde la ciencia en estos eventos creativos, donde continuamente se contrastan con las realidades, cotidianidades, contextualizaciones, con la problematización y/o producción de las teorías y no exactamente con la sistematización de las mismas. Muchas



veces se generan situaciones para pensar-se, sentir-se, reflexionar-se, validar-se, refutar-se, contrastar-se... en los procesos humanos, sociales, estéticos, artísticos... y no se buscan exactamente respuestas para validar.

Por lo que queda claro que la investigación se incluye en los procesos de creación, pero no queda tan claro que la creación artística se reconozca desde la teoría científica como un proceso de investigación.

Y es que, a pesar del intento de encontrar relaciones de la investigación con otras formas de producir conocimientos, generalmente, y desde la infraestructura de conocimiento que impera, se reproduce la linealidad y la fragmentación que tanto se desaprueba. Acontece cuando se intenta unir los preceptos de la noción investigación para las ciencias y la que se construye hoy para el arte en sus diferentes aristas. Y es que para llevar a cabo esta unión, se relaciona una y otra sin transgredir sus interioridades sin desmontar lo que por práctica metodológica se observa desde fuera, sin que se busquen otras relaciones.

Investigar es mucho más que tener herramientas metodológicas, pero las incluye; es tener en cuenta a la matriz epistémica en la cual funciona un investigador y por la cual elige una postura. Es un proceso complejo que debe contemplar las intencionalidades y formación del investigador que participa, los referentes culturales en que se mueve, la red de conocimientos a la que accede y con la que funciona. Se considera que la investigación, además de ser una vía de obtención del conocimiento, debe ser concebida como un proceso humano, heurístico, dinámico y configuracional para organizarlo.

Por lo que, la búsqueda de espacios productivos que generen conocimientos, responde a la necesidad de “mover el sentido” de lo que significa investigar, en el contexto de significados otorgados en cuanto a la construcción del conocimiento. La invitación es a promover espacios creativos, participativos, reflexivos, autorreferenciales tanto en la ciencia, como en el arte.

Espacios que den cabida a la diversidad y al entrecruzamiento de experiencias, vivencias, a exteriorizar los procesos de búsqueda y procesamiento de los saberes, a generar el diálogo, los desacuerdos; a que el investigador aprendiz se sorprenda sin argumentos para problematizar, pero a la vez con necesidades de gestionar sus conocimientos en relación con sus desconocimientos.

A alcanzar la comprensión de que la problematización no surge únicamente sobre la base de lo que está en la teoría, sino también, de las emergencias que acontecen en las dinámicas orgánicas, vivas, in situ, en espacio, tiempo y contexto para renovar “textos” aprendidos, para de-construir registros de aprendizajes tomados al pie de la letra, para crear nuevos posicionamientos ante la investigación y el conocimiento.

## Los espacios de aprendizajes para la construcción del conocimiento sobre la investigación y la creación

La declaración de los espacios de aprendizaje como fuente de investigación, es el resultado de una investigación de aula derivada de la aplicación de la autorreferencia como estrategia de enseñanza aprendizajes. Es una premisa indispensable para que los investigadores se reconozcan desde y en ese rol y se involucren en el proceso de interacción con sus saberes.

Es interesante que cuando se les propone a los participantes que se presenten como investigadores, les es muy difícil en primera instancia aceptar el reto. La primera reacción es no identificarse como tal. El temor a responsabilizarse con esta tremenda tarea, la identificación de un investigador con alguien inalcanzable por su sabiduría, el rechazo a sentirse un investigador de microscopio y bata blanca, la lejanía que perciben entre la investigación científica y el trabajo creador, son algunos de los argumentos que alegan al hacer resistencia ante la propuesta.

Contextualizar el aprendizaje del conocimiento acerca de la investigación implica necesariamente ubicarse desde este rol, sino será muy embarazoso lograr la inclusión y participación de verdad, por ello se propone que debe acontecer en un aquí y un ahora, en función de un contexto, con un propósito e intencionalidad.

Una vez ubicados en su papel de investigador y cómo se relacionan con él, es que se puede aprender a relacionarse con los saberes que otros han construido en otros textos, contextos, a partir de otras realidades, con otros propósitos. De manera que se aprende a delimitar que sé y que conocimientos sobre esto se han construido y están a mi alcance; pero a la vez cómo contribuyen a la configuración del conocimiento que hoy tenemos y que se ha establecido a partir de una práctica cultural en la que se redimensionan diversas maneras de concebirlo y de aplicarlo o llevarlo a cabo.

Es así como se genera la necesidad de investigar y crear, ubicando ese saber en los sujetos y que sean ellos los que los contextualicen, lo problematicen, lo desmonten desde lo que sí saben, es decir lo re-interpretan, para que cobren un valor desde lo individual, lo grupal y sin duda desde lo social en ese decursar histórico social en el que se encuentran inmerso.

Es por ello la necesidad de tener en cuenta lo dialógico como forma de relacionar las diferentes lógicas que se cruzan e intercambian para generar emergencias y riesgos que devienen en pre-textos para problematizar, en espacios referidos al tiempo y al contexto, donde se aprende y donde los sujetos participantes se responsabilizan con su aprendizaje y saberes, pero más con el primero que con el segundo.



El diálogo implica además, tener en cuenta las relaciones multi, inter, trans disciplinares que se implican en los saberes y de los cuáles los sujetos que dialogan son portadores. Es en este espacio donde culturalmente se involucran los conocimientos institucionalizados, históricamente acumulados, pero que se re-significan para producir sentidos desde las experiencias de los actores reales, de los mismos que los re-editan cada vez que los hacen funcionar desde su profesión para re-crearlos.

Es por ello que el aprendizaje para ser efectivo no puede ser únicamente reproductivo. Debe circular entre lo culturalmente acumulado por el ser humano y lo que se genera de forma individual, grupal, social, a partir de las diferentes relaciones que se pueden dar como fuente de emergencias que producen conocimientos de diferentes naturalezas. Esta circunstancia se vuelve válida con el reconocimiento de otras áreas del saber. Con la ruptura del poderío que ejerce el conocimiento que se ha considerado únicamente desde un lugar que se denominó ciencia.

Resulta de suma importancia que en estos espacios se comprenda que el conocimiento no es una verdad segura, que está permeado por las incertidumbres, que se configura en un “espacio” y que es circular y recurrente. Que es un complejo proceso en el cual investigación-aprendizaje- conocimiento, no se desvincula y tener conciencia de ello es una necesidad si se pretende ser un profesional independiente, reflexivo, crítico, ético, responsable.

### La creación artística como proceso de investigación: breves comentarios

El arte todo está plagado de amplias investigaciones donde experiencia, vivencia, pensamiento, acción, proyección, teoría, tradición, se vinculan, se relacionan y se someten a interacciones desde los diferentes actores que participan, no solo cuando la obra es sometida al juicio de un público, a la crítica, sino a los propios actores que participan de su construcción, la presentación se considera hoy solo un momento de este proceso, “la linealidad” es parte de un continuo.

Por la propia naturaleza del arte, sus incertidumbres, sus reflexividades, se puede pensar que los artistas están en mejores condiciones para percibir las relaciones entre la investigación y la creación. Este proceso se hace evidente a partir de las expresiones de sus protagonistas.

En el arte investigación y creación son nociones que están en permanente re-edición, se mueven entre ser parte y/o todo en función del “conocimiento” que se construye. Resulta sumamente interesante cuando la profesora de Danza Anadel Lynton expresa:

La creación es un proceso de interrogación, de investigación. Se debería fomentar la formación de maestros que investiguen sus propios procesos creativos y ejerzan la docencia como proceso de investigación de sus propias acciones e interacciones. (Lynton, 2006: 2)

Legitimar los procesos de creación en la Danza como procesos de investigación renueva la idea que acerca de ésta se tiene, es una apertura a una noción que contempla la complejidad que puede tener este proceso.

Igualmente la investigación, aún la científica puede ser un proceso sumamente creativo, colmado de interrogantes y problematizaciones a partir de confrontaciones, interpretaciones, configuraciones que se tornan en auténticos conocimientos. El mito acerca de la investigación como forma de obtener soluciones a los problemas, es propia de la estructuración metodológica que nos condiciona a formular uno para resolverlo.

En el arte, la investigación conduce a espacios de cuestionamiento, montajes y desmontajes de significados a partir de los diferentes sentidos y contrasentidos que se producen y que cobran en un espacio y tiempo una gran diversidad de formas de pensar y referenciar a los mismos. Intervienen las propias relaciones que emergen en un contexto histórico social dado y los entramados de conocimientos que se involucran con valores, complicidades, juegos, que forman y deforman sentidos configurándolos por parte de los que se implican: artistas, creadores, públicos, críticos, comunidades. Sujeto –objeto pierde su efectividad desde la reflexividad, pero también desde la interreflexividad y la transflexividad, que funcionan desde el diálogo que imponen en el arte “los diferentes actores participantes”.

En este contexto la investigación, circula con disímiles discursos como pueden ser los relativos al cuerpo, movimiento, palabras, líneas, espacios, energías, música, sensaciones, transgresiones a lo esperado entre otros; lo cual, genera nuevas formas de sentidos y significados que se le otorgan a las intencionalidades en un contexto, la experiencia y la visualidad.

Se generan entramados de conocimientos de segundo orden y destituye una única forma de entender y explicitar el conocimiento porque se adentra en las formas culturales de producirlo, más que en las formas de registrarlos y empoderamiento de una línea de pensamiento de carácter universal que se expresaba en una metodología preestablecida y que hoy además de ser muy diversa es factible de ser expresada y construida por cada cual.

El registro de la investigación desde estas perspectivas en los propios procesos de creación artística, se torna tan variada como lo pueden ser las propuestas. Entre las más reconocidas se encuentran la performance, la memoria escrita, la exégesis, las historias de vida, los registros



visuales, los registros de obras, los registros de espacios de aprendizajes.

### A manera de proposiciones:

La investigación científica y la creación artística vistas por separado son huellas del propio paradigma lineal y desde este posicionamiento del asunto, no será posible comprender la emergencia de las relaciones al abordar estos fenómenos como parte y todo en un sistema de relaciones culturales propias del ser humano.

Designar a la investigación únicamente desde lo metodológico no permite visibilizar otros procesos gnoseológicos, por esto es necesario establecer las relaciones parte-todo que se pueden estar dando en la triada: epistemología, investigación, metodología.

La idea de la investigación como proceso propio de la ciencia, no permite percibir los espacios de aprendizajes y construcción de relaciones de conocimientos diversos que se promueven a partir de este proceso humano.

Los espacios de aprendizajes constituyen una mirada a la investigación a través de tomar en cuenta las reflexividades, intencionalidades, autorreferencias, para recoger información desde las emergencias, incertidumbres para comprender lo simbólico artístico y desmontar lo simbólico analítico en sus conexiones.

### REFERENCIAS

- Álvarez Falcón, L. (abril 2010). La «autorreferencialidad» de la experiencia estética. Fedro, Revista de estética y teoría de las artes. Número 9. ISSN 1697 - 8072., 30 - 42.
- Álvarez, L. R. (2003). Circunvalar el arte. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Arañó Gisbert, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín Viadel, Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas en indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (págs. 19-42). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Arnold, M. (Diciembre de 1997). Introducción a las Epistemologías Sistemico/Constructivistas. Obtenido de Cinta de Moebio N° 2: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/02/frames32.htm>
- Barriga, M. L. (8 de diciembre de 2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931021>: ISSN (Versión electrónica): 1794-8614
- Borgdorff, H. (2005). El debate sobre la investigación en las artes. Encuentro de expertos sobre arte como investigación. Ghent, Amsterdam, Berlín y Gothenburg: <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Callejón, M. D. (Junio, 2005, revista No 3). Del cuerpo, el arte y el aula. Red Visual.
- Corral, R. (2001). Epistemología y metodología de la investigación en ciencias sociales. Ponencia al seminario científico del CIPS. La Habana: CIPS.
- Eisner, E. W. (1972). Educar la visión artística. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Lynton, A. (agosto de 2006). Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación. Reencuentro, núm. 46, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004609>. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004609>.
- Moreno, M. I., C, M., Yanes, V., Arañó, J., Power, K., & G., R. (2008). Arte, educación y cultura dentro y fuera del aula. Jaén: Universidad de Jaén, Diputación de Jaén y Junta de Andalucía, Consejería de cultura.
- Morin, E. (1999). El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sánchez, J. (1999). Pensando con el cuerpo. Desviaciones, 13-28.
- Sánchez, J. A., & Pérez, V. (s.f.). Introducción. En La investigación en las artes escénicas (págs. 5-13).
- Sotolongo, P. L., & J, D. C. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. Recuperado el 10 de junio de 2010, de <http://www.clacso.org.ar/biblioteca-biblioteca@clacso.edu.ar>: ISBN 987-1183-33-X
- Valladares, M. G. (2010). La autorreferencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje artístico: una mirada desde la identidad cultural. En Memorias del Evento Universidad 2010, VII taller de Pedagogía de la Educación Superior. Formato digital: ISBN: 978-959-16-1164-2. (pág. PED 136). La Habana: Editorial MES.
- Verwoert, J., Sadr Haghghian, N., Echevarria, G., García, D., Lesage, D., & Brown, T. (2010). En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona: Departamento de publicaciones del Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) y Servei de Publicacions de la Universidad Autònoma de Barcelona.
- Yanes, V. (2009). La construcción social del conocimiento artístico. La Habana: Taller de investigación y creación.



# Art intervention and social reconstruction in education

## Intervención artística y reconstrucción social en la educación

**Maria Letsiou**

Secondary Education, Art education researched,  
Athens School of Fine Arts, Greece

Recibido 28/07/2014

Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

*marialetsiou@gmail.com*

### ABSTRACT

Social reconstruction through Art Education has constituted an important item on the art education research agenda of the 20th century, in response to the need of the Western world to make education relevant to social problems. The theoretical framework within which social reconstruction philosophy has been developed is that of postmodernism, where the teaching objectives of multicultural education gain a prominent importance.

In parallel, art education teaching approaches are defined, at least in part, by artistic practices and the field of visual creation of each era. In modern era, for instance, the creative self-expression of children and students has emerged as very important for teaching applications and the learning environment. Based on the above hypothesis, two questions arise: a, how do contemporary artistic practices and the ontology of artworks define teaching approaches? and b, in this context, can teaching objectives be connected with the promotion of cultural exchange among groups and emphasise the importance of the philosophy of the periphery (the philosophy that makes one's view more flexible)?

This study attempts to answer the above questions. It focuses on art intervention practice and its teaching implications. We examine the role of these teaching implications in promoting the students' realisation of attitudes and opinions on issues of dominance, power, dependence etc.

### RESUMEN

La reconstrucción social a través de la Educación Artística ha constituido un elemento importante en la agenda de investigación de educación artística en el siglo XX, en respuesta a la necesidad del mundo occidental para hacer la educación pertinente a los problemas sociales. El marco teórico en el que la reconstrucción social se ha desarrollado es el de la posmodernidad, donde los objetivos de la enseñanza de la educación multicultural ganan importancia.

Paralelamente, los enfoques de enseñanza de la educación artística se definen por prácticas artísticas en el campo de la creación visual de cada época. Durante la modernidad, por ejemplo, la autoexpresión creativa de los niños y los estudiantes se convirtió en algo importante. Sobre la base de la hipótesis anterior, surgen dos preguntas: una, ¿cómo las prácticas artísticas contemporáneas y la ontología de obras de arte definen los enfoques de enseñanza? y ¿los objetivos

### Para citar este artículo:

Letsiou, M. (2014). Art intervention and social reconstruction in education.

Tercio Creciente nº6, págs. 13 - 18,

<http://www.terciocreciente.com>



de la enseñanza pueden ser conectados con la promoción del intercambio cultural entre grupos y hacer hincapié en la importancia de la periferia?

Este estudio trata de responder a las preguntas anteriores. Se centra en la práctica de la intervención artística y sus implicaciones didácticas. Examinamos el papel de estas implicaciones en la influencia de las actitudes y opiniones de los estudiantes sobre cuestiones de dominación, poder, dependencia, etc.

### KEYWORDS / PALABRAS CLAVE

Art intervention, social reconstruction, learning, disruption, collective production of meaning / Intervención artística, reconstrucción social, aprendizaje, alteración, producción colectiva de sentido

## Introduction

“European culture is in crisis”, a phrase that we hear a lot but not deeply understand. The conditions that have allowed growth to flourish in the past, have now been narrowed down. It is the time for different cultural and ethnic frameworks to emerge and compete with the existing norms and powers of the world. People and social rights are sacrificed on the altar of the provisional preservation of power and authority in Europe. Peripheral countries such as Greece and Portugal seem to collapse like the weakest links of a so-called “unity”. Social correlations among classes are in a constant change. The satisfaction of people’s basic needs is in jeopardy. Multiculturalism and a new philosophy of the periphery emerge from a different point of view. This philosophy refers to the reconsideration of the notion of the “foreign and dangerous”. According to the above, the ideology of Social reconstruction became again a mainstream trend in Education and particularly in Art Education.

On the other hand, Contemporary Art offers new potential for shifts in teaching and learning practices from a different perspective. So, in reference to this, this presentation focuses on the reconsideration of teaching practices and learning potentials through the contemporary art and explores how art intervention can contribute to learning through Art making. Furthermore, it explores how this art learning can be connected with the ideology of social reconstruction.

Art Education has defined the learning potential for students in several directions, pointing out the important role of students’ involvement with the material and its transformation to a work of art. Though their involvement with the material, students enhance their creative ability. Creative action improves drawing

and constructive abilities, as well as research, analytical and interpretative skills. The ontology of art practice and the role of the audience have defined the role of the critical approach to art practice. This theoretical framework led to the separation of the creative action from the speculation on and the critical involvement with art practice. Contemporary Art sets a new context for critical involvement with art practice.

In the context of research that has as main purpose to explore the learning potential of contemporary art many questions arise. Some of them concern the artistic thinking, the conceptual foundation behind the art practice, the role of the audience and more. This presentation focuses on the role of the audience and, furthermore, on the procedure of critical practice in the art classroom. Having as a starting point the role of the audience, teaching and learning are connected with artistic intervention. This is because of the active involvement of the spectators in the art practice. According to the above, we wonder what the role of contemporary Art in teaching and learning is. This is an important question of our days and concerns our practices in the studio / classroom. The important change consists in the role of audience in reference to art practice. There are artistic procedures that consider the construction of the art object as a subordinate purpose. So, a question we have to deal with is what the learning potential is when art intervention is included in art teaching and what the ideological foundation of this type of teaching is.

Through a historical review of Art Education in the 20th century, this paper attempts to prove that a teaching approach like this has to be founded on the ideology of social reconstruction. Furthermore, the learning potential here mainly refers to the collective production of meaning and knowledge and to the



disruption of the established thinking patterns on behalf of the students and teachers. This learning potential could constitute the bridge for a learning gap that is partly created by the necessity to legislate teaching practices that mainly focus on the development of technical skills. This teaching approach practically ignores the foundation of a meaning behind the art practice of students and shows no intention of connecting art practice in the classroom with students' everyday experiences. The ideology of social reconstruction can be an umbrella for these learning objectives and issue-based teaching is the teaching methodology that must be adopted.

### Ideology of social reconstruction

Research in Art Education has passed through several stages during the 20th century. These stages were influenced by the progress in other scientific fields such as psychology. The three main directions of creative self-expression, subject-centered learning and social reconstruction are connected in different ways with social issues (Efland, 1989, 1990; Salla, 2008).

For instance, creative self-expression has been connected with the promotion of a healthy society. This can be achieved through the relaxation of internal tensions when the child is called to express its thoughts and feelings (Lowenfeld, 1987). In parallel, the subject-centred approach has been connected with creativity and the development of creative individuals in times when they were essential for scientific progress, which was necessary for the competitiveness of two world powers during the cold war era. Furthermore, subject-centered programs, as they developed in the frame of Discipline-based Art Education, put an emphasis on introducing children to the intellectual field of art world as it evolved in Western Europe.

Both directions attempted a connection with society, problems and wills. The ideology of social reconstruction, on the other hand, has a closer connection with social matters. It is based on the general belief that education is a power that can contribute to the improvement of the society. Teaching approaches often connect and combine different teaching objectives and procedures.

The ideology of social reconstruction is linked to progressive education (Efland, 1990). Parker and Dewey regarded school as a learning community where emphasis is put on the improvement of the individuals and the involvement of the community itself (Salla, 2008). This ideology was applied in Owatonna program during the '30s, the decade of economic depression in the USA. During the Second World War, this ideology was expressed through the creation of propagandistic posters in the art classroom in order to promote peace

and democracy. Later on, it was expressed in multicultural education. Hidden ideological elements emerged and triggered intense critique, particularly on those that refer to the Eurocentric view of the programs. In our days, social reconstruction was applied to teaching in visual culture, since it was realised that critical abilities are very important in a society that is dominated by a flood of images and information. Finally, Issue-based Art Education is connected with social reconstruction through research and the production of knowledge in social matters.

The Ideology of Social Reconstruction in Education has as a general belief the idea that education is a power that can contribute to the improvement of the society. Some of its supporters believe that education must prepare students to cleverly manage various situations in their lives. It is considered as an opportunity for people to prepare themselves for the continuous changes of the conditions in their lives. In a contemporary framework, the ideology of social reconstruction can be linked to collective production of meaning and knowledge through art learning. This Knowledge may concern both the field of Art and the structure and functioning of the society.

### Art Intervention in Teaching

Contemporary Art practice tends to focus on challenging accepted beliefs and extending the limits of art. Accepted beliefs refer, among others, to the roles of artists, while extending the limits of art refers to the relation between art and science and to new methods that are used in the contemporary art practice. These developments pointed out the need for a new definition and interpretation of art and participants in art. This interpretation goes beyond the notion of the artist or art student as an object maker, highlighting the importance of the procedure in art production and the involvement of the community.

Art intervention and dialogical interrelations consist views of the notion of Art as a procedure (Bourriaud, 2002, 2007; Richardson, 2010). In contrast with traditional types of Art expression, Art Intervention use multisensory, multidimensional and multimedia tools to introduce audience in a strong experience. Some of the main characteristics of Art Intervention are discussed below.

1. Art Intervention is a kind of public art that defines its goals and forms through social exchange and the transformation of behaviors as a result of disruption of the structures of social experiences in public places.
2. It is presented outside mainstream exhibition areas of traditional artistic practices such as museums and galleries.
3. It is based on social collaboration.



4. It does not propose alternative viewpoints; it opens up a new space of intellectual potential.
5. It takes audience as its starting point.
6. These practices are usually separated from common everyday experience.
7. The artist is placed as an important producer of knowledge rather than as the central authority of the meaning.

Commonly used tools are the spontaneous dialogue and the haphazard social collaboration resulting from the intervention in a common public experience. The ontology of art practice refers to challenging established concepts of art as an independent object, an object around which a dialogue emerges, often in the form of a critical and historical analysis. Contemporary approach in art intervention procedure regards social exchange as a basic element of art. The role of art in life is reconsidered as the basis of comprehending the world and ourselves. Bourriaud (2002) describes relational art as:

“an art taking as its theoretical horizon the realm of human interactions and its social context, rather than the assertion of an independent and private symbolic space” pp. 14.

In the recent realisation of the ideology of social reconstruction, which refers to Issue-based Art Education, art intervention can become a catalyst of learning in new environments. This is consistent with the learning objectives in Issue-based Art Education, which include the integration of personal concerns with social, political and moral issues by providing answers to contemporary and controversial issues. In parallel, the use of research learning expands to cases of production of knowledge in order to adapt to the continuously changing society.

In such a teaching environment, the context in which critical practice takes place is transformed. Critical practice usually refers to the critical approach to the construction of artworks and the treatment of the materials (Addison & Burgess, 2010). However, when it comes to issue-based art education, critical practice has a wider sense and is related to the analytical and interpretative skills of the students, the context in which the works of art have been created as well as the social criticism that may be implied by the artworks.

Art intervention, on the other hand, adds a whole different dimension to critical practice. Critical practice now expands to the collective production of meaning and focuses on the use for which the art object is intended. Actually, what we have here is some kind of a social exchange. We reach a common point of agreement with the ideology of social reconstruction from a different

point of view. With art intervention critical practice becomes the focus of learning with materials and objects as the starting point.

### Teaching implications and Learning potentials

Precipitating the above, the connection between social reconstruction and art intervention could have several learning potentials. We will focus on three of them: the collective production of meaning, the questioning of issues of power and authority and the disruption of the established thinking patterns in Art learning aiming to realise the importance of art learning in our life.

Let's take for example the case of graffiti which can constitute an art intervention event in teaching. We choose graffiti as an art intervention because it is a technique that is very commonly used by adolescents to express their beliefs and the ideology that gives shape to their lives. Even though it is related to illegalities, graffiti is practically the expression of the youth's subculture and, if it is integrated in art learning, it can actively connect classwork with their everyday experience. In this context, graffiti will be an opportunity for exploring notions of authority and illegality in the context of Art education practice in schools and promote dialogue and interaction. Graffiti as a contemporary form of art intervention can involve the active role of the audience in the creative process and later on. It can also include as a teaching objective the transformation of students' attitude towards issues of social exclusion and stereotypes about delinquency. Students can propose themes for the art intervention, discuss on issues related to political power and community problems, collaborate and develop their critical thinking skills.

Through art intervention, the critical practice can focus on issues of power and authority. We can approach issues of power and authority from the perspective of the role transformation that the artist (or art learner) undergoes, by losing his absolute power and becoming a simple coordinator. Also, we can approach such issues considering the role transformation of the audience who cease to be passive observers and actively participate in the art practice, as well as considering social exchange as an integral part of artworks. Finally, by introducing subculture-related art practices in the educational context, we set up conditions for discussing issues of legality and illegality and how laws are made.

In this context, it is important to emphasise the role of the artist as a producer of knowledge rather than as a central power of meaning. Also, art intervention can be used as a means to connect art learning with community and local problems. The art objects created by the students can be used to stimulate discussions about social issues in the art classroom. At the centre of this learning



process is the notion of art as research. Social problems are analysed through a research process offering to the members of the community a new vision of the social conditions and providing insights for solutions.

Part of the role of the art teacher is to make the students rethink their ideas about the visual arts and this can be realised using art intervention practices. These practices are based on the strong emotional effect they can produce. An intervention through the disruption of social structures aims to change attitudes. School is itself a social structure. Teaching can evoke strong emotions and changes in attitudes when it aims to subvert the taken-for-granted standards and truths. The art teacher can evoke this strong emotional effect in the classroom, either alone or in collaboration with some students. The notions that constitute the focus of this practice may concern the realisation on behalf of the students of the strong role they can play in the production of culture through their practices and beliefs or by admitting their faults and seeing them as a potential for expression and creativity. In order art intervention practices to work, they have to really get the students' attention and include game and mystery.

### Conclusion

In conclusion, I would like to add that the focus of contemporary trends in art education is the ideology of social reconstruction. Specifically, issue-based art education and research learning show particular interest in issues of social criticism and critical consciousness. In this context, art intervention has a decisively important role to play. It can offer students the opportunity to reconsider the role of power and authority both in their art practice and in a wider context. And this is actually the link between this teaching approach and the ideology of social reconstruction: questioning authority. Art intervention precipitates the educational event and places the artist/student in the role of a producer of learning conditions rather than in the role of an authority of meaning. In parallel, the teacher who adopts art intervention as a teaching method questions his role as the sole possessor of power and knowledge in the classroom, a fact that reminds us of Freire's approach of "teacher-student and student-teacher" (1972). Furthermore, a curriculum that includes art intervention focuses on the creative process rather than on the final product. Therefore, the students who assume the role of artists learn that when power and authority are transformed into coordinating structures, they can constitute a cause for exploring knowledge and the nature of relationships. 'To intervene' means 'to stand between' and it also implies the transformation of events.

Art education focuses on the person and the interaction with others. The creative ability and the detonation of suppressed creative powers are complemented by meetings, cooperative learning and research. This way, students have the opportunity to participate in the teaching process, interact and develop their communication skills, that are of particular importance in modern society. The personal and fair pleasure through creativity is reconciled with the need to communicate. All this active participation in the classroom helps students to become more active members of the society in their adult life and, why not, reformers of our world. This is a vision articulated by Freire a few decades ago, which is once again relevant in the light of the new changes in the sociopolitical correlations in Western society and globally.

### REFERENCES

- Addison N. & Burgess L. (2010). *Learning to Teach Art and Design in the secondary School*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bourriaud N. (2002). *Relational Aesthetics*. France: Les presses du reel.
- Bourriaud N. (2007). *Postproduction*. New York: Lucas & Sternberg.
- Efland A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual art*. NY, London: Teacher college press.
- Efland A. (1989). *History of art education as criticism: on the use of the past*. In A. Efland (Ed.) *The History of Art Education: Proceeding from the Second Penn State Conference*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Freedman K. (2003). *Teaching Visual Culture*. New York, London: Teachers College. Columbia University and NAEA.
- Freire P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Athens: Rappa.
- Letsiou M. (2010a). *Multicultural Art Education: Attitudes of artists - teachers*, unpublished thesis. Athens School of Fine Arts, Department of Theory and History of Art.
- Letsiou M. (2010b). 'Self-identification and contemporary art education'. iJADE Conference 2010 Art and Design Education and Contemporary Culture, Art and Design Academy, Mount Pleasant, Liverpool John Moores University, Liverpool Biennial of Contemporary Art.



- Letsiou M. (2011). 'Issues - based Art Education and creative inquiry process'. Paper presented at 33th InSEA World Congress Budapest.
- Lowenfeld V., Brittain L. (1987) (eighth ed.). Creative and mental Growth. New Jersey: Prentice Hall.
- Richardson J. (2010). Interventionist Art Education: Contingent Communities, Social Dialogue, and Public Collaboration. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 52(1), pp. 18-33.
- Salla T. (2008). Art Education and Pedagogical systems. Athens: Nisos.
- Walwin J. (editor). (2010). Searching for Art's New Public. Bristol, UK / Chicago, USA: Intel-lect.



# Lombrices. Un proceso de puesta en escena

## Earthworms. A making scene process

Rocío Ábalos Álvarez

“Baraka Project”.

Educadora en Centro de Día para Menores  
con Medida Judicial, Jaén, España.

*r.abalos@hotmail.es*

Recibido 20/07/2014

Revisado 05/09/2014

Aceptado 09/10/2014

### RESUMEN

El presente artículo aborda las metodologías de investigación en artes escénicas. Presentamos un proceso creativo teatral, que hemos basado en una dramaturgia contemporánea argentina, según la cual, los personajes son re-teatralizados a través de la máscara contemporánea por una propuesta escénica de creación. El objetivo es mostrar la importancia del proceso creativo teatral, e impulsar el estudio de la puesta en escena para establecer un vínculo entre la enseñanza universitaria del teatro y la enseñanza práctica de la Escuela de Arte dramático.

### ABSTRACT

The present article is about research methodologies in performing arts. We present a theatrical creative process, based in Argentina contemporary drama. The characters are re-dramatized through the contemporary mask by a proposal to create a scenic. The main objective is to show the importance of the theatrical creative process, and promote the study of the making scene to establish a link between university teaching in theatre and practical teaching in the School of Drama.

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Proceso creativo teatral, máscara contemporánea, investigación artística, enseñanza teatral, artes escénicas, teatro./  
Theatrical creative process, theatrical creative process, artistic research, drama teaching, performing arts, drama.

### Para citar este artículo:

Ábalos Álvarez, R. (2014). Lombrices. Un proceso de puesta en escena.

Tercio Creciente nº6, págs. 19 - 34,

*<http://www.terciocreciente.com>*



### PROCESO CREATIVO TEATRAL

Si hiciéramos un muy breve recorrido por la evolución de la teoría de los procesos creativos, nos encontraríamos con un amplio repertorio de autores que se han dedicado a contextualizar este término: Joseph Wallas (1926) encuentra cuatro etapas fundamentales en el proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y verificación); Catherine Patrick (1935), quien confirma la teoría mediante sus numerosos estudios; Joseph Rossman (1931), que extendió las etapas a siete pasos, los mismos que dos décadas más tarde fueron regulados por Osborn (1953) (orientación, preparación, análisis, ideación, incubación, síntesis, evaluación); y sin pasar por alto a Edgar Vinache (1952) con su crítica al proceso de creación basado en la secuencia de etapas, así como tampoco la introducción por parte del psicoanálisis, de la importancia del inconsciente en la creación.

Ya más cercanos en el tiempo podemos hablar de Fiorini (1995), quien propone cuatro fases del proceso creador (exploraciones, transformaciones, culminación, separación), donde, en determinados casos, los diferentes modos de temporalidad pueden darse entrelazados.

Como se ha dicho, este podría ser un breve resumen a cerca de la evolución de la teoría del proceso creativo pero, si hablamos de procesos creativos escénicos y, más específicamente, teatrales, el panorama es bastante distinto. La literatura escasea en lo referente a un nivel de especificidad del proceso creativo. Existen importantes lagunas sobre la investigación teatral en España. Al respecto, uno de los mayores obstáculos para el creador escénico contemporáneo ha sido la tradición de abordar el teatro desde el privilegio de la literatura dramática (Sanchez, 2002), en lugar de proyectar el teatro como parte de una cultura viva (Doménech, 1989), es decir, el hecho sesgado de la teorización teatral bajo este



parámetro literario a supuesto a un mayor el aislamiento entre la práctica teatral y su estudio teórico (Rosson y Dillon, 2013).

Por otra parte, es evidente que en la literatura escasa el tema de los procesos creativos teatrales, ya que en sí mismo cada montaje crea sus propios caminos en la creación debido a la multiplicidad de lenguajes en la escena contemporánea. Todo ello trae como consecuencia otras tantas estrategias de creación, que se traducen en una gran amplitud de metodologías de ensayo.

Lejos de pensar que la escasez en la descripción de procesos creativos teatrales podría ser un signo de deterioro escénico, por el contrario, es muestra de la ruptura entre el espacio de teorización y el de la creación teatral (Feral, citado por Rosson y Dillon, 2013). Es entonces por este camino por donde hay que seguir para aproximarnos a una historia de la escena española como sugiere Amorós (1988), en lugar de ofrecer una historia de la literatura dramática.

## METODOLOGÍA

“(...) la ciencia, como persecución de la verdad, será igual, pero no superior, al arte” (Russell, 1975: 8).

Las metodologías de Investigación Artística surgen en el ámbito de las metodologías cualitativas, pero a medida que estas también van desarrollándose aparecen una serie de diferencias fundamentales entre unas y otras, que sugieren otro nuevo grupo de metodologías de investigación. Roldan y Marín (2012).

Las metodologías Artísticas de Investigación proponen que hay otros modos de conocimiento, que junto al estrictamente científico, pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos, y que uno de estos ámbitos de conocimiento son las artes (Roldan y Marín, 2012: 24)

Si bien, dentro de estas metodologías Artísticas de Investigación se habla a su vez de una pluralidad de dichas metodologías (Roldan y Marín, 2012):

- Arte académico investigador.
- A/r/tography.
- Investigación educativa basada en las artes.
- Investigación visual basada en las artes.
- Investigación basada en las artes.
- Informada en las artes.





El presente trabajo versa en torno a una metodología de Investigación basada en las artes:

La investigación basada en las artes puede ser definida como el uso sistemático de los procesos artísticos de la creación en las expresiones artísticas actuales en todas las diferentes formas de las artes, como el modo primario de comprensión y análisis de la experiencia tanto por parte de los investigadores como las personas implicadas en los estudios (McNiff, citado por Roldan y Marín, 2012).

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en el presente trabajo es la forma de ilustrar el relato, ya que da cuenta de un proceso autoetnográfico.

Como señala Hernández (2008), la investigación basada en las artes trata de conectar en el relato las experiencias de los sujetos, es decir, la investigación basada en las artes no solo se vale de las representaciones visuales, si no de diferentes medios de valor estético o artístico, lo que supone aceptar la distintas modalidades narrativas en un relato de investigación.

Con tal de dar muestra de dicha metodología se expone a continuación la descripción del trabajo realizado, que no es sino un proceso creativo teatral.

## DESCRIPCION DEL TRABAJO REALIZADO

### Punto de partida.

Con anterioridad a la selección de la obra que forma parte de esta investigación, se hicieron una serie de indagaciones que dieran luz a cerca de un trabajo venidero. Desde un principio se pensó en un montaje sin texto, es decir, explorar en profundidad sobre el teatro gestual. Esta idea surgió desde la actividad pedagógica anterior que se venía haciendo desde hacía varios años en el laboratorio de teatro de la Universidad Popular de Jaén, dirigido por Miguel Karames, especialista en Comedia dell'Arte -entre otras técnicas actorales-.

El hecho pues de trabajar sobre el teatro gestual era sin duda una propuesta para seguir profundizando sobre el trabajo con máscaras, técnica de vital importancia en el entrenamiento actoral. Esta técnica se basa en la pedagogía de Jacques Lecoq denominada "poesía del cuerpo" y que se centra en el juego (entiéndase jugar y actuar) como idea fundamental, aunque este no aparezca de manera explícita. Sin duda un concepto tomado, a su vez, de Jacques Copeau y la Vieux Colombier, donde el juego es el eje central del proceso creativo de los actores (Ruiz, 2012).



Para Lecop el juego en el ámbito de la pedagogía canaliza tres aspectos fundamentales en la formación del actor:

- Fomentar la creatividad a través de la improvisación. Lecop persigue del actor hacer un artista creativo, usando para ello una herramienta básica, la improvisación. A través del juego dramático el actor descubre los elementos básicos de la pedagogía del maestro francés: el mimo como herramienta escénica, el uso de máscaras (expresiva

y neutra) y la construcción de los primeros personajes. De esta forma se acerca al alumnado a la escena a través de la praxis, con tal de no perder la idea fundamental de concebir a un actor-creador, alejado desde un principio desde cualquier intelectualismo (Lecop, 2003).

- La distancia en la interpretación de los personajes. Referido a la importancia que del mimo y de la interpretación con máscaras, ya que ubica el juego dramático como punto de referencia fuera del







intelectualismo y de las emociones propias del actor, “aprenden a interpretar otra cosa que no sean ellos mismos” (Lecop, 2003).

- Comunicación momento a momento con el espectador; la improvisación y el juego dramático hacen que el actor se implique directamente con el espectador, cuando ello está en la conciencia del actor, es cuando comienza a ser creativo el trabajo del mismo. (Lecop citado por Ruiz, 2012).

Volviendo al trabajo con máscaras propiamente dicho, el cual involucra y conduce nuestra investigación, es de mencionar el entrenamiento actoral que hemos llevado a cabo a través de las máscaras neutras y expresivas. Si bien la máscara neutra es una máscara de carácter puramente pedagógico, como dice el propio Lecop es una “máscara en calma, en estado de equilibrio” (2003) es decir, no se aprecia el rasgo de gesticulación es el rostro. Al anularse el gesto facial, se consigue que el actor canalice la expresión a través del cuerpo, partiendo de ello a través de un estado de neutralidad, es decir, alejado el actor de todo comportamiento cotidiano, de hábitos personales, con tal de acercarse a la presencia escénica extra-cotidiana. Al entrenamiento con máscara neutral le siguen las máscaras expresivas (larvarias, de carácter y utilitarias). Como sus propio nombres indican, estas ya

poseen una expresión facial que determinan las líneas básicas del personaje que encarnan. El valor pedagógico de estas máscaras radica en que el actor está obligado a construir su presencia escénica a partir de una referencia externa, liberándolo así de su propia historia personal.

No es aquí nuestra intención describir la pedagogía de Jacques Lecop, pero sí consideramos oportuno lanzar las líneas de trabajo en el entrenamiento actoral del que se ha partido, así como la base al trabajo que queremos desarrollar: la creación de personajes a través de la máscara contemporánea -siendo este uno de los rasgos distintivos de nuestra investigación-. De antemano se ha visto necesario aclarar algunos conceptos que van a impregnar por completo el trabajo de la puesta en escena como veremos más tarde.

## TEXTO

### Criterios de selección de la obra.

Cuando se abrió el debate sobre la elección de la nueva obra que configuraría, estaba inmersa en la codirección de otra obra, La casa de Bernarda Alba, todo un reto tanto a nivel personal como profesional. Una experiencia rica a todos los niveles pero, sin duda, la raíz más profunda de mi aprendizaje fue el posicionarme desde el lugar de la dirección de escena, todo un universo paralelo hasta ahora no desvelado para alguien que solo ha



sido actriz. Son muchos los parámetros a trabajar desde la dirección empezando, por ejemplo, desde la gestión de un grupo de personas y terminando por ver hasta el último detalle de la camisa de Bernarda. Esta experiencia supuso dar un gran salto, posicionarme en otro lugar, donde la visión que tenía de “hacer teatro” ya no sería nunca la misma.

Bajo la presión de buscar nuevas líneas de trabajo escénico basado en el teatro gestual, la asfixia de la represión de *La Casa de Bernarda Alba* y el desarrollo de mi trabajo en la dirección, ocurrió que, durante esta toma de decisiones, llegó a mis manos -entre las decenas de posibles libretos-: *Lombrices*. Una obra que leí de madrugada en un sorbo, una comedia ligera que supuso un golpe de aire fresco, que abrió de un portazo las ventanas de *La Casa de Bernarda Alba*.

El texto en sí mismo no posee una narrativa compleja, ni una fuerte temática de carácter social como ha sido la tónica en los montajes que he realizado con anterioridad. Pero, sin embargo, se vislumbraba ciertas características para llevarlo hacia mi terreno de trabajo, esto es, hacia lo corporal, hacia la máscara contemporánea

-como más tarde se desarrollará en el estilismo de la puesta en escena-. En este punto quisiera aclarar que lo teatral es un territorio autónomo e independiente de lo literario, es decir, el texto se plantea más bien como una partitura donde se dibuja la acción, pero nunca determinante, ya que no es más que un elemento del montaje escénico.

*Lombrices* supuso un giro en la línea de argumentación para un futuro trabajo, además de que surgieran otros retos añadidos, como la producción y la gestión de alguna otra obra -signatura pendiente y obligatoria de la mayoría de los actores-, como parte fundamental en el proceso creativo.

Se planteaba la idea de poder llevar la obra fuera del Laboratorio de la UPMJ, es decir, incluirla en alguna compañía independiente de teatro. Para ello pensamos en “Pipino en la India”, una compañía de reciente creación (2010) asociada al colectivo artístico “Baraka Project”. “Pipino en la India” es un proyecto de creación escénica que anda en el camino de la comedia, la pantomima, el café-teatro, el cabaret, el clown pero, sobre todo, en el de la técnica de la máscara contemporánea en la creación de los personajes.



Todo parecía configurarse para llevar a cabo este proyecto pero, sin duda, el punto detonante resultó surgir fuera mismo de los elementos escénicos mencionados y, llevado al terreno más personal, es que *Lombrices* es una comedia, a lo largo de mis casi 15 años dedicándome al teatro, jamás había protagonizado una obra cómica, siempre había andado entre la tragedia y el drama -a pesar de llevar reclamándolo desde de siempre, ya que mis referentes personales han estado siempre más ligados al clown y la pantomima-. Esto, para un actor, el poder encarnar desde todo su ser un papel ansiado, supone una de las energías más poderosas que puede experimentar a lo largo de su vida.

### Sinopsis de la obra.

Martirio y Consuelo son dos ancianas recluidas en un edificio de apartamentos que habitan un mundo paralelo saturado de delirios y nostalgias por un pasado mejor. La realidad exterior sigue por sus carriles: el edificio se incendia, es evacuado, el fuego sofocado, pero estas no tienen por qué saberlo. Mientras esto sucede, despliegan la relación sádica que las une y sus juegos más macabros con los que se divierten coqueteando con la muerte.

### Sobre la obra

Un humor que predomina disparatado nos permite reconocer los vínculos extraños, en ocasiones trágicos, y en la mayoría de las veces jocosos, con las que convivimos cotidianamente. Un binomio de lo extraño y lo real (reconocible), no solo tan atractivo para el teatro, sino para el arte en general.

La obra propone a Martirio y Consuelo (las protagonistas) como metáfora de un decrepito y disparatado mundo, sus sádicas relaciones y macabros juegos.

La historia describe una realidad donde la atmósfera se vuelve tragicómica y el devenir se desarrolla lentamente atravesado por indicios y mediado por una cuota de humor negro llena de ocurrencia y sutilezas.

Todo en la obra denota locura: desde los diálogos, hasta los objetos y acciones de los actores.

Esta comedia delirante bucea en las profundidades de lo humano para hacernos reír de nosotros mismos, algo que también nos hace pensar que los comentarios de estas personas no son tan disparatados y que la decrepitud





no les pertenece solo a ellas, sino también al mundo en estado de decadencia.

Dentro de la generación de autores argentinos contemporáneos donde se encuadra el texto de *Lombrices*, las dramaturgias escriben historias sobre personajes reconocibles, cotidianos, pero que en su mayoría se encuentran sometidos a situaciones poco convencionales, e incluso absurdas. Es decir, no son absurdos los personajes, sino las circunstancias. En ello radica la diferencia de la mayoría de las obras de las nuevas generaciones teatrales argentinas, cuyos personajes son tan absurdos como las circunstancias. Una característica que enriquece el proceso creativo de la obra ya que se adecua a provocar rápidamente el juego dramático del actor.

### CONCEPTO DE PUESTA EN ESCENA.

El concepto de puesta en escena según Steiner es la posible interpretación del texto, surge sin duda de la libre asociación que ejerce el director y los actores a partir de las premisas de las acciones físicas del texto, siendo por tanto el texto un material básico para fundamentar la propuesta física a través de las herramientas propias del actor, como son la voz y el cuerpo, aplicado todo ello a una visión autónoma que propone la puesta en escena de dicho texto, incluyendo un espacio escénico, una iluminación, vestuario, etc. que, en conjunto, se mostrará al público. Con respecto a ello la propuesta de puesta en escena surge evidentemente del texto. Como anteriormente se comentó, el peso de la narrativa de *Lombrices* es escaso, por lo que lo hemos tomado como una ventaja hacia la disolución de la palabra en pos del movimiento y el gesto, necesario y fundamental a la hora de trabajar la máscara. Otro rasgo extraído del texto o, mejor dicho, de la dramaturgia, es el absurdo de las circunstancias de los personajes, donde se nos abre un mundo de posibilidades a la hora de establecer las acciones de los personajes y, por tanto, a facilitar el juego dramático del actor. Pero no solo esto es sustancial, sino que con este tratamiento hacia el absurdo y sus aledaños, con lo grotesco, con lo tragicómico, nos acercamos más a las formas de expresión contemporáneas, ya que la desconfianza hacia la razón y de sus poderes crea circunstancias tan extrañas que el público sin dilación repara en ellas, provocando en él algunas preguntas.

Con estas directrices ya se tienen argumentos para provocar una puesta en escena propia, ya que promovemos reatealizar “nuestras *Lombrices*” en la estética de lo grotesco y la comedia del arte.

### ENSAYOS

Forman una parte primordial y más compleja dentro del proceso de creación, sin duda. Por sí solo configuran un amplio aspecto de metodologías que se superponen de acuerdo a la búsqueda de la propuesta

de la puesta en escena. Difícilmente, si este periodo no evoluciona o no se concluye -hecho que se evidencia en la última etapa de ensayos-, poco satisfactoria se podrá considerar su representación.

Aunque los siglos XX y XXI nos tengan muy acostumbrados a adjudicarle la autoría del montaje a un determinado director, no indica que en el proceso de creación se practique según una jerarquía unidireccional, puesto que en teatro nadie trabaja solo/a, sino es pos de un trabajo colaborativo ante la búsqueda de unos resultados en común.

Como se ha dicho con anterioridad los ensayos son un periodo complejo, de ahí que se distingan una serie de etapas en el mismo, de las cuales no se pueden pasar de una a otras si la anterior no ha concluido.

#### Las primeras lecturas

La primera lectura del texto se hizo de forma individual entre los actores de la obra, con tal de que cada uno por su parte diera las primeras impresiones sobre el texto y con el objetivo de ponerlas en común más tarde sin que hubiera a priori una influencia de unos hacia otros. La puesta en común de las primeras ideas que surgieron del texto fue en su mayoría coincidente. Este hecho estuvo motivado principalmente por dos razones: por un lado, en la formación actoral de ambas actrices que configuran el elenco de la obra, ambas habíamos coincidido en los últimos años en los montajes de Miguel Karames, influenciándonos ambas, pues, de su visión particular de la puesta en escena sobre la creación de personajes a través de la máscara contemporánea - cuestión que influye notablmente a la hora de acercarse a un texto y visualizar las posibilidades del mismo-; la segunda de las coincidencias fue la problemática de lenguaje que presentaba el texto, ya que partíamos de una dramaturgia argentina y, aunque el texto estaba escrito en castellano, este presentaba un amplio vocabulario y expresiones sintácticas que quedaban fuera del uso del español.

He de aclarar que con respecto a la adaptación del texto, se contó con la colaboración de Jesús Tiscar como dramaturgista, que supervisó el correcto uso del lenguaje así como el vocabulario empleado en el mismo. Por nuestra parte, también tuvimos en cuenta la opinión del propio autor de la obra, Pablo Albarello, quien dio su visto bueno a la adaptación del mismo, no considerando alteración del mismo, ya que era solo eso, un uso distinto del lenguaje ya que la estructura, la forma y el mensaje no se veían alterados.

Con respecto al género de la obra no se creó mayor controversia. Estaba desde un principio fuera de toda discusión, ya que ambas actrices partimos de perfiles más cómicos cercanos al clown que dramáticos.

También es interesante desde el principio, buscar con claridad los rasgos esenciales de la obra en



lo que se refiere a la forma y en cuanto determinan la acción (incidentes). Definir la acción principal de la obra es fundamental puesto que también, la acción principal del personaje emerge de esta, debiendo ser esta relación evidente, dado que es el verdadero fundamento de la caracterización.

Con respecto a la memorización del texto, no es aconsejable desde un principio, ya que sería una dificultad para la escucha y la reciprocidad con el resto de los compañeros de elenco, mecanizando su actuación. Además, una vez el texto está memorizado, el actor debe estar abierto a todo cambio, ser elástico y lo suficientemente libre, lejos de estar centrado en su memoria.

En estas primaras lecturas se incluye también el llamado trabajo de mesa, parte fundamental ya que permite un perfeccionamiento de los elementos esenciales de la representación, eliminando los riesgos de futuros errores; evita la pérdida de tiempo, ya que se planifica todo con tal de que nada que a la improvisación.

#### Ensayos de personaje

En este caso en particular, hemos centrado los ensayos de personaje principalmente bajo las líneas de improvisación de Layton, así como las acciones físicas

de Stanislavki. No es aquí nuestro acometido explicar las distintas técnica de Layton y Stanislavki, por lo que haremos una reseña de cómo lo hemos adaptado a nuestro trabajo actoral. Por otra parte aclarar que los ensayos de personaje no solo se basan en tales técnicas, ya que el actor dispone de un conjunto amplio de técnicas de entrenamiento actoral (Chejov, Barba, Coupeau, Decroux, etc.). Así como se pueden configurar que distintos actores necesiten de distintas técnicas dentro de un mismo grupo, pero este no era el caso.

Utilizamos la improvisación para abrir el camino a la expresión espontánea del individuo, que es parte integral de toda expresión artística. Para un actor, la improvisación es la fuente de su expresión, su auto-revelación, el estado de creatividad interior. Estas deben basarse en un plan, un guión que el director delinea.

La 1ª variante de improvisación consiste en proponer situaciones imaginarias paralelas o equivalente al clima o a la acción contenida en determinada escena de la pieza. A partir de este tipo de improvisación, los actores descubren algo más del comportamiento habitual de los personajes y de su interrelación, de sus rasgos esenciales y de sus posibles reacciones en momentos de sorpresa o consternación. Algunas improvisaciones no tendrán con la obra más que una relación periférica.





La 2ª variante. Escena por escena, siguiendo la situación básica y las circunstancias. El curso de la línea de acción permanece idéntica, pero se añaden nuevos ajustes y otras circunstancias destinadas a crear nuevas percepciones y respuestas en cada situación, es decir, se pasa la obra alejándonos del texto escrito por el autor, improvisando por tanto los parlamentos de los actores, pero manteniendo la esencia de la obra igual. Este tipo de improvisación necesita una fuerte conexión entre actores, obliga a estar alerta en escucha activa, vivo, fresco.

#### Las acciones físicas

Se trata de ensayos muy técnicos para desarrollar la línea de acción para cada personaje. El actor, por su parte, debe encontrar las acciones del personaje a través de lo que él haría si estuviera en la supuesta situación de su personaje, así como extrayendo del texto la acción que se indica del personaje.

El trabajo sobre las acciones físicas supone una búsqueda precisa de la acción física, los tonos musculares así como los ritmos que encarnan los temas y estados de ánimo de la producción.

#### Ensayos de situación

Una vez llevada a cabo la parte anterior se para a los ensayos de situación, que consiste en ir paseando la obra de manera interrumpida por escenas, actos, incidentes, con el fin de afianzar las acciones de la obra, así como ir completando y matizando a un vez más en la puesta en escena.

#### Ensayos de ritmo

Al contrario que en los ensayos de situación, en los de ritmo se representa la obra de cabo a rabo, sin interrupción, siendo propicio el uso de la mayoría de los elementos que requiere la puesta en escena. El director no interviene directamente sobre la actuación, pero sí que hace aprecio de elementos como la audición, visibilidad, la interpretación, etc., para luego comunicarlo y mejorarlo.

Por otra parte, se debe mantener el ritmo que delimita la acción, siendo fundamental a la hora de la representación, puesto que de ello se vale la acción de la obra.

#### Ensayos generales

También se emplea en ellos todo el material, ya que el carácter que adquieren estos ensayos es público.

## PRODUCCION

El tema de la producción teatral es todo un universo y que requeriría por su parte todo un estudio aparte.

En este punto quisiera hacer otra aclaración más. Aunque las etapas y las fases de producción sean las mismas -como veremos más adelante-, no se funciona

de igual manera entre las grandes compañías teatrales y las pequeñas. De hecho en esta últimas se parte de que la figura de productor no existe, sino que las funciones se reparten entre los miembros que configuran el equipo artístico y/o técnico, algo que en las grandes producciones es impensable. Por lo tanto, esta parte se presenta bastante reducida en nuestro caso con respecto a las áreas de producción.

Es importante reconocer que la producción, más que una acción, consiste en un grupo de acciones planificadas, un conjunto de fases interrelacionadas entre sí, (pre-producción, producción, pos producción) que buscan avanzar para el alcance de fines determinados.

En nuestro caso, entendemos por producción teatral que (Peña, 2002):

- Las acciones orientadas a la puesta en marcha y concreción de un espectáculo.
- El conjunto de actividades y procedimientos planificados para la obtención de un objetivo determinado en un proceso en el que intervienen elementos propios de la gestión.
- La manera de hacer para generar/materializar un servicio/producto.

Desde la producción se da el énfasis en la actividad realizada por cada persona y por una idea general en la que se respetan los límites y condiciones previamente establecidas por todo el equipo, es decir, se valoran más las tareas pensadas desde y para el colectivo. Se privilegia el trabajo en equipo, pues es este el que diseña, planifica, ejecuta y evalúa la acción, y es solo desde este que se pueden generar alternativas y proponer soluciones.

El proceso de producción alude a una temporización o distribución en el tiempo. Para ello, se divide en etapas y fases. La etapa hace referencia a cada uno de los lapsos globales que necesita el proceso de producción y que se definen por las modificaciones que sufre el producto según eventos claves. Las fases, indican cada uno de los momentos en los que se subdividen las etapas de la producción y a su vez las fases del proceso de producción teatral son siete.

Como decíamos al principio, el proceso de producción de una compañía teatral pequeña es bastante reducido. De las nueve áreas que se pueden diferenciar en un proceso de producción (general, ejecutiva, comercial, producción, artística, técnica, de medios, memoria y documentación, y asistencia de dirección) en este caso se queda reducida a tres áreas: artística, técnica y asistencia de dirección. El hecho de diferenciar cada una de las áreas surge de la necesidad de evidenciar las acciones o actividades que derivan del proceso de producción. A pesar de las diversas denominaciones para las áreas de la producción, a continuación presentamos una descripción, que ayuda



a distinguir las acciones y responsabilidades que se deben emprender y ejecutar desde cada una de ellas (Morella, 2008).

#### Artística

Miguel Ángel Karames

Virginia Carrascosa

Rocío Ábalos

Rocío Ábalos

Virginia Carrascosa

Yolanda García

Jesús Ticar

Es el área de producción encargada de realizar todo el componente estético del montaje teatral, es decir, Escenografía, Escenotécnia, Utería, Efectos Especiales, Vestuario, Peluquería, Zapatería, Maquillaje.

#### Técnica

Miguel Ángel Karames

Miguel Ángel Karames

Baraka Project

Es el área responsable de generar las condiciones para que el espectáculo pueda ser reproducido. Se encarga de la supervisión de los espacios de representación

con respecto a los sistemas de audio, iluminación y la maquinaria escénica, etc.

#### Asistencia de dirección

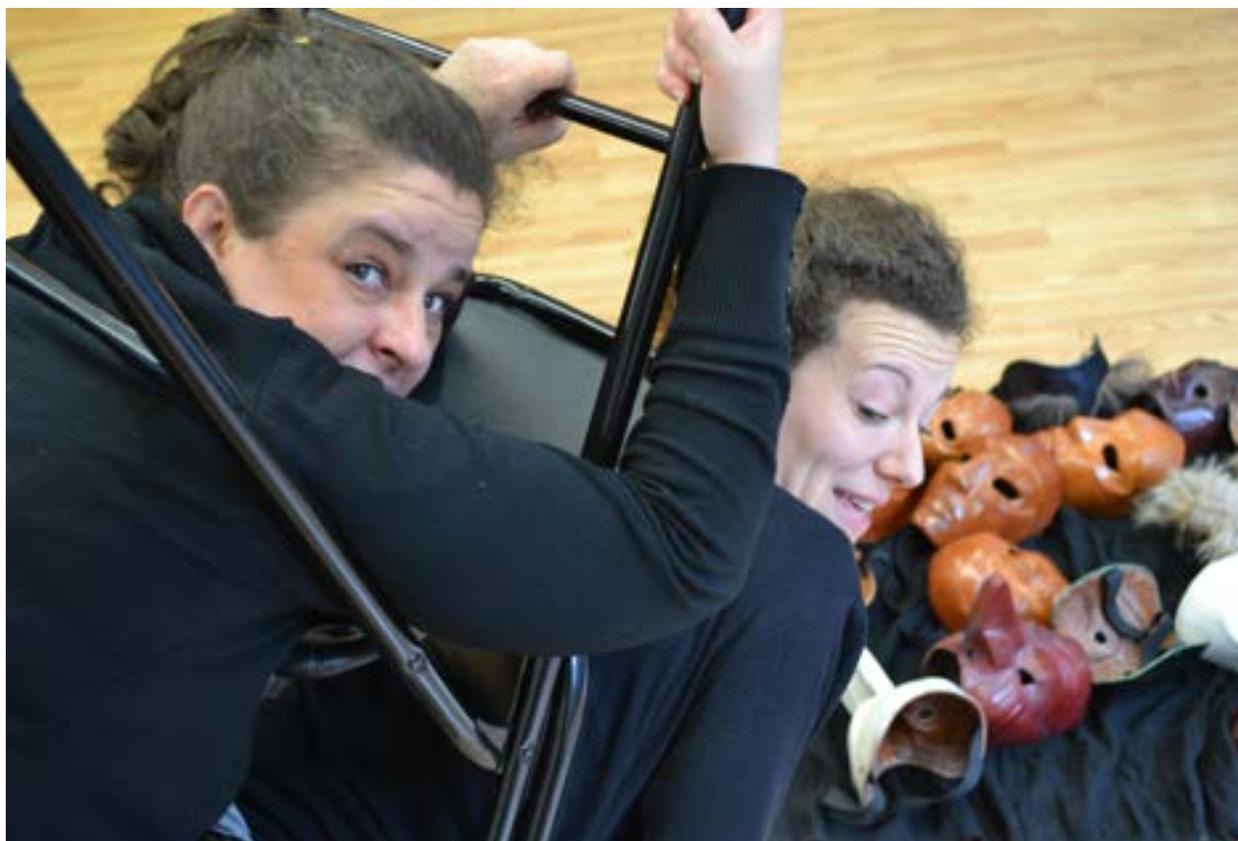
Rocío Ábalos

El asistente de dirección es el conexión directa con el Director Artístico, a quién le corresponde la puesta en escena. A esta área le corresponde la organización de los ensayos, la supervisión del trabajo técnico, el registro sobre el desarrollo del proceso creativo del director y el trabajo con los/as intérpretes. Sustituye al director en caso de la ausencia de este.

En cuanto a la post-producción, constituye el cierre de las actividades relacionadas con la elaboración del montaje o espectáculo teatral. Se inicia una vez que se produce el estreno. En nuestro caso está por hacer, ya que aún no se ha estrenado nuestra obra.

Algunos elementos a realizar serían:

- Elaboración del Dossier del Espectáculo (recopilación de críticas, reseñas, etc.).
- Clasificación y almacenaje de materiales del montaje y devoluciones.
- Elaboración del balance financiero.





- Preservación, restauración, embalaje y almacenaje de vestuario.
- Encargarse de la limpieza y almacenamiento de vestuario.
- Elaborar informe sobre el vestuario, utilería, escenografía, y demás áreas artísticas.
- Evaluación general del proceso.

### Conclusiones

Son pues muy propicias las conclusiones que puedo ofrecer acerca del proceso creativo ahora una vez finalizado. Una de ellas que me parece de fundamental importancia es la riqueza que puede ofrecer un documento de esta categoría, ya que ofrece una información de primera mano sobre aquellos aspectos que, aunque presentes en un montaje teatral, no son vistos por el público. Tal información puede ser útil tanto a público interesado en saber algo más sobre los entresijos teatrales, como a profesionales del teatro interesados en el trabajo de otras compañías, así como investigadores.

Otro aspecto que encuentro de vital importancia es poner de manifiesto distintos tipos de estudios teatrales alejados de la visión puramente literaria, sobre todo en el ámbito universitario, en pos de contribuir hacia una verdadera historia de la puesta en escena en España que tan escasa resulta en comparación con la situación de otros países.

Por otro lado, podemos dar algunas conclusiones acerca de lo que hemos experimentado sobre la propuesta misma de puesta en escena:

Cómo ha sido fructífero la respuesta a la problemática que se nos planteaba.

Descontextualizar un texto y adaptarlo a la propuesta de la creación de personajes bajo la máscara contemporánea.

Llevarla hacia elementos propios para la cual no había sido concebida inicialmente.

### REFERENCIAS

Amorós, Andrés. (1988). La investigación teatral en España: hacia una historia de la escena. Madrid: Fundación Juan March. Disponible en: <http://digital.march.es/ensayos/fedora/repository/ensayos:176/OBJ>



- Blanco, Mercedes. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Andamios, en: Revista de investigación social, 9 (19), mayo-agosto de 2012, pp. 49-74. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Chejov, M. (2011). Sobre la técnica de la actuación. Madrid. Editorial Alba.
- Domenech, Ricardo. (1989). La enseñanza teatral en España. Madrid: Fundación Juan March. Disponible en: <http://digital.march.es/ensayos/fedora/repository/ensayos:185/OBJ>
- Fagundes, Patricia. (2010). La ética de la festividad en la creación escénica. [Tesis de doctorado publicada]. Madrid: Universidad Carlos III. Vol. I-II-III.
- Feliu, Joel. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía, en: Athenea Digital, 12, 262-271. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>
- Hernández, Fernando. (2008). La investigación basada en la artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, en: Educatio Siglo XXI, 26, pp. 85-118.
- Layton, William. (1990). ¿Por qué? Trampolín del actor. Madrid: Fundamentos.
- Lecop, Jacques. (2003). El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral. Madrid: Editorial Alba.
- Marín Viadel, Ricardo (ed.) (2005). Investigación en educación artística. Granada: Universidad de Granada.
- Peña Casado, Rafael. (2002). Gestión de la Producción en las Artes Escénicas. México: Escenología.
- Roldan, Joaquín. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, Borja. (2012). El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias. Bilbao: Artezblai.
- Russell, B. (1975). La perspectiva científica. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, José Antonio. (2002). Dramaturgias de la imagen. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Stanislavski, Constantin. (2011) La Construcción del personaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. New York: Harcourt.

*Nota: todas las fotografías de este artículo son propiedad de la autora del mismo.*







# Enseñar a través de la actividad artística para no aburrirse: el yacimiento arqueológico de Cástulo

To teach across the artistic activity not get bored:  
The archaeological site of Castulo

**Pedro José Regis Sansalonis**  
Licenciado en Historia del Arte  
Profesor interino de Ciencias Sociales.  
Doctorando en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal por la Universidad de Jaén, España.

Recibido 20/08/2014  
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

*pjrs0002@red.ujaen.es*

## RESUMEN

Nos proponemos contar la experiencia vivida durante el año 2013 a través de una actividad propuesta por el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Jaén junto con la colaboración y visto bueno del director del Proyecto FORUM MMX y profesor del Área de Arqueología Marcelo Castro, en el yacimiento arqueológico de Cástulo, en Linares.

Nuestro interés no es otro que el de poder enseñar y aprender de una forma diferente, gracias a la educación, la utilización de actividades artísticas para un mejor conocimiento de la Arqueología, la Historia, la Sociedad, el Arte, etc de la propia cultura que tenía y que además conserva, el yacimiento arqueológico.

## ABSTRACT

We are going to tell a educative experience during 2013. It took place at the archaeological site "Cástulo", in Linares (Jaén, Spain), and had the approval and cooperation of Marcelo Castro, director of MMX FORUM Project, and teacher at Department of Archaeology.

Our interest is none other than to teach and learn in a different way, through education, the use of artistic activities for a better understanding of the Archaeology, History, Society, Art, etc of the culture that and had also preserved the archaeological site.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Yacimiento arqueológico, actividad artística, historia, enseñar, aprender/ Archeological site, artistic activity, history, teach, learn.

## Para citar este artículo:

Regis Sansalonis, P.J. (2014). Enseñar a través de la actividad artística para no aburrirse: el yacimiento arqueológico de Cástulo. Tercio Creciente nº6, págs. 35 - 40, <http://www.terciocreciente.com>



## **“El cerebro se crea en el ser humano. La mente, en las escuelas” (ELLIOT EISNER)**

### **¿Qué vamos a hacer?**

La importancia de la investigación en las artes (cualquier tipo o ámbito, no queremos ejemplificar una o algunas) junto con la inclusión de la educación en un contexto educativo como es un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, considerado como Comunidad de Aprendizaje por la Junta de Andalucía, conforma un espacio idóneo para la actividad que vamos a proponer a continuación.

Según Eisner (1995), la capacidad reflexiva que pretendemos que se genere en el alumnado que va a participar en la actividad, nos induce a la posibilidad de utilizar el patrimonio como un recurso para la educación artística siempre y cuando, desde una perspectiva subjetiva a nuestra investigación, que genere unos resultados y unas consecuencias en beneficio de los sujetos.

Otra forma de enseñar, pero también otra forma de aprender. Queremos derrocar los estereotipos típicos del instituto, es decir, el dar clase y el alumnado tomar apuntes o escuchar atentamente, o por ejemplo, mandar unos ejercicios de la última página del libro y que los corrijan al día siguiente.

Proponemos un aprendizaje por descubrimiento. Desde unas preguntas muy simples que se van formulando, hasta unas preguntas que van derivando a otras más complejas. Una vez que se tienen las respuestas, ¿qué hacer con esa información?

### **¿Por qué lo hacemos?**

¿Qué podemos obtener trabajando con las artes en educación y con los adolescentes? ¿Qué es importante? ¿Qué podemos lograr?

El poder trabajar con la mente de los adolescentes va a resultar muy importante en el desarrollo de la actividad. Sus propios pensamientos se ven influenciados por sus propias experiencias en la vida, ya sea en el terreno social, profesional o educacional.

Pero en educación, los adolescentes se ven influenciados sobre todo a nivel de conocimientos por el currículo que se les exige que aprendan. Las artes, funcionarán como un acicate en estos sujetos para poder construir nuevos conocimientos gracias a las artes.

Estas son importantes en su desarrollo humano, ya que les proporcionan diferentes soluciones a aquellos problemas que las demás disciplinas no pueden solucionar. Con lo cual, las artes no proporcionan una única solución, sino varias o aquellas que se puedan proponer. Creando espacios para deliberar sus soluciones libremente.

Ante el descubrimiento que se hizo en el Yacimiento Arqueológico de Cástulo (Linares), del denominado “Mosaico de los Amores”, toda una revelación artística y arqueológica de la provincia jiennense, vimos la necesidad de poder aplicar nuestros conocimientos a tal hallazgo.

No nos interesaba la estructura arcaica del proceso de enseñanza – aprendizaje que hoy habita en la mayoría de los institutos de educación secundaria en Andalucía, y concretamente en la provincia de Jaén. Queremos que aprendan a hallar nuevas capacidades no solo intelectuales sino emocionales.

Según Eisner (2002), los adolescentes que cursan sus estudios en secundaria poseen unas mentes “rígidas” que deben de ser erradicadas para que el funcionamiento del pensamiento de estos adolescentes sea capaz de generar una actitud crítica y reflexiva pero también útil gracias a las artes.



*Fig. 1. Mosaico de los Amores*

Imagen del Mosaico de los Amores del Yacimiento Arqueológico de Cástulo extraída del siguiente enlace: [http://www.gabitos.com/EL\\_UNIVERSO\\_DE\\_LA\\_HISTORIA/template.php?nm=1385719206](http://www.gabitos.com/EL_UNIVERSO_DE_LA_HISTORIA/template.php?nm=1385719206)

### ¿De qué se trata?

Puesto que el binomio Patrimonio - Educación artística nos induce a generar conocimientos sobre la actividad a tratar, por ello, vemos indispensable los siguientes objetivos:

- Conocer la historia (en todos sus ámbitos) del Yacimiento arqueológico de Cástulo y el Mosaico de los Amores, en concreto, gracias al descubrimiento e interés por parte del alumnado.
- Aprender a ver y a reflexionar sobre el patrimonio a través de la educación artística.

- Utilizar la Educación Artística como una estrategia de aprendizaje para obtener conocimientos sobre el objeto artístico.
- Mostrar interés por aquello que consideramos “lo nuestro”, es decir, todo aquel descubrimiento que se produce en un territorio y que pertenece a todos y es para todos.
- Reconocer la importancia histórico-artística (o patrimonialista, desde una perspectiva más genérica) que pervive en el objeto y el sujeto que lo investiga por medio de su esfuerzo e interés.



La finalidad de esta experiencia artística junto con la utilización del mosaico como objeto a investigar, tiene la función de obtener toda aquella información posible acerca de su propia historia y la de sus antepasados. Ámbitos o disciplinas como la cultura, educación, arquitectura, política, economía, etc juegan un papel importante para poder construir una identidad (aunque no sea veraz), pero los objetivos que nos hemos propuesto se cumplirán.

El poder seguir trabajando de diversas formas en la educación artística, genera una amplitud dimensional en el propio conocimiento del alumnado, que les permite generar un proceso de observación, obtención de información a través de diversos medios de comunicación, análisis de esa información y obtener sus propias conclusiones (Eisner, 2004).

### ¿Cómo se hizo?

Profesorado del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, doctorandos de este mismo departamento, y la participación del profesorado y colaboración del equipo directivo de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, configuramos en una reunión en la biblioteca del mismo centro educativo, los pasos a seguir de la actividad artístico – educativa.

La actividad artística (con tintes “performativos”) consistía en informar a diferentes grupos de alumnos y alumnas, del descubrimiento del denominado “Mosaico de los Amores”. Sin embargo, los ponentes no aportaban ningún detalle sobre este. La formulación de diversas preguntas acerca no solo del mosaico sino también del yacimiento arqueológico, les hizo interesarse acerca de sus antepasados y de las formas de vida de estos.

No obstante, antes de finalizar la clase, aproximadamente unos diez o quince minutos antes, los roles estaban muy claros. Uno de los doctorandos, se haría pasar por un policía experto en delitos contra el patrimonio cultural de la provincia jiennense. Informando al alumnado del robo del mosaico. Suscitando el interés de estos por tal acción (una acción que claro está, era una falacia).

Demostrando el interés aún mas si cabe, de los sujetos, tras comentarnos unos días después el director del centro, que uno de los alumnos lo había comentado a su padre (era policía nacional, resultándole extraño, pero ante la llamada del director, no ocasionó ningún perjuicio en nuestros objetivos artísticos y didácticos), comenzaba la acción.

### Conclusiones y crítica.

El resultado de la actividad obedece a un interés y vínculo que se produjo a través del provecho o utilidad que ocasionó la actividad artística y didáctica del yacimiento arqueológico, utilizando el mosaico como objeto de investigación, en el alumnado, conformando una idea y descubrimiento de una identidad etnográfica de sus antepasados.

Además, aprendieron a que el arte les puede servir como herramienta artística, educativa y social, conformando pequeños grupos de trabajo, para apreciar lo que es el patrimonio, una cosa tangible y/o intangible que es de todos y para disfrutarlo todos.

Algunos de los objetivos que nos propusimos se habían conseguido, implicándose al máximo en la actividad, reconociendo el interés que les producía algo que es realmente suyo, es su propia historia, conocer el por qué de la existencia de ese lugar, su cultura, tradiciones, la forma de vivir, etc.

En definitiva, como crítica a la educación, no podemos basarnos la realización de una actividad determinada en un currículo que queda reflejado (e impuesto) por la administración pública de la región o a nivel estatal.

La educación y, sobre todo, el profesorado, debe de seguir esas pautas, pero debe de ejercer una labor educativa y didáctica libre que irá sobre todo en su forma de enseñar, pero también de aprender. El alumnado debe de ser reflexivo y crítico, pero también el docente.

Cómo bien afirma la profesora Moreno Montoro (2011: 26) << La compenetración entre el sujeto y el artefacto depende del nivel emocional alcanzado y este está en función de la aportación personal que el individuo siente sobre el artefacto >>.

### Perspectivas de futuro.

La posibilidad de realizar esta acción artística y didáctica en adolescentes con Síndrome de Asperger, vemos que puede resultar factible por diversos motivos:

1. Ante el interés que les pueda suscitar el objeto de investigación, es importante el poder trabajar con ellos en esta materia, ya que podemos apreciar la motivación intrínseca que ejercerán hacia este.

2. Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas con el resto de sus iguales, facilitando la colectividad y el trabajo en grupo.



3. Mejora en la coordinación motora ante la representación de una obra de teatro clásica, la realización de un mosaico con teselas o simplemente la realización de una performance donde la expresividad corporal y creatividad prima sobre el resto de lo demás.

4. Ante la realización de una actividad que no se produce o se realiza de una forma repetitiva o cotidiana, les induce a formar parte de nuevas experiencias que conllevarán una mejora en sus relaciones sociales y emocionales con los demás.

5. La mejor manera de integrar a este colectivo, es estableciendo una metodología de conductas, explicando los diversos procedimientos de la actividad y el interés y objetivos que se puedan alcanzar realizándolo, se observará el gran avance sobre todo, en sus habilidades comunicativas intrapersonales y extrapersonales.

## REFERENCIAS

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Madrid: Ed. Paidós.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Barcelona: Ed. Amorrortu.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Madrid: Ed. Paidós.

Moreno Montoro, M.I. (2011). De cómo procesamos el conocimiento artístico: las dimensiones de su desarrollo. *Red Visual*, 14, págs. 25-32.





# El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales

The imaginary museum: an experience for teacher training in visual arts education

José Alberto Ruffoni Castellano  
Universidad de Cádiz, España.  
*alberto.ruffoni@uca.es*

Recibido 21/08/2014  
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

## RESUMEN

Este trabajo presenta un proyecto de formación de educadores en el ámbito de la educación artística, que he puesto en práctica en los últimos años con la inestimable colaboración de mi alumnado. El objetivo principal de este proyecto era iniciar al estudiante universitario en la elaboración de un material curricular de calidad utilizando las obras de arte como recursos educativos. Como punto de partida, he querido aplicar algunos de los enfoques educativos innovadores en mi actividad docente los cuales, aunque a priori puedan parecer contradictorios, encuentro que convergen entre sí hacia un mismo punto: hacia la importancia de un aprendizaje activo con obras originales en el contexto de la educación no formal, y al incorporar los soportes multimedia (internet, CD, etc.) en el marco de formación de los alumnos en materia estética. Hemos basado el análisis en un itinerario en torno al tema del desnudo. Finalmente, presentamos los resultados obtenidos.

## ABSTRACT

This work presents a project to train educators in the field of education through art, which I have implemented in recent years with the invaluable assistance of my students. The main objective of this project was to begin college student in developing a quality curriculum materials using art as educational resources. As a starting point, I wanted to apply some of the innovative educational approaches in my teaching which, though it may seem contradictory, I find those converge together towards the same point: to the importance of active learning with original works in non-formal context, and to incorporate multimedia formats (Internet, CD, etc.) as part of training students in aesthetic matters. We based the analysis on a journey around the theme of the nude. Finally, we present the results found in the project.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Didáctica del arte, educación no formal, museo, innovación docente, nuevas tecnologías / Didactic of art, non formal education, museum, innovation in teaching, new technologies.

## Para citar este artículo:

Ruffoni Castellano, J.A. (2014). El museo imaginario: una experiencia para la formación del profesorado en la enseñanza de las artes visuales.

Tercio Creciente nº6, págs. 41 - 48

*<http://www.terciocreciente.com>*



## Introducción

En los últimos cincuenta años, los museos han pasado de tener un carácter restringido y una escasa proyección pública, a la situación actual, en la que se perfilan como uno de los ejes centrales sobre los que se organizan y difunden la cultura en las sociedades modernas. Percibimos como estas instituciones han contribuido notablemente a implantar un modelo de gestión cultural más abierto y participativo para todos los ciudadanos.

Algunos pensadores no directamente vinculados con los estudios museológicos han utilizado el museo como metáfora para reflexionar sobre la relación versátil que, como espectadores, mantenemos con las obras de arte. André Malraux formuló en 1947 la idea de “museo imaginario”, refiriéndose a la posibilidad que la reproducción fotográfica ofrece al visitante para que establezca su propia colección de obras según una huella más perdurable en su memoria. Por lo tanto, la experiencia estética del espectador se amplía de forma considerable, excediendo los límites de la colección de un determinado museo, para alcanzar idealmente un extenso conjunto de patrimonio cultural de la humanidad.

Las nuevas tecnologías han ampliado exponencialmente la divulgación de las artes visuales, que ya se iniciara en la primera mitad del siglo XX con la reproducción mecánica de las obras de arte. La gran cantidad de imágenes e información que disponemos en la red sobre el arte y sus creadores ilustra cómo la concepción de Malraux es hoy en día más accesible para cualquier persona.

Considero que la concepción museológica tradicional imponía al visitante una actitud de idolatría y de reverencia pasiva frente al objeto artístico, llegando éste a identificar la institución con la monumentalidad del edificio más que con las obras de arte que éste contenía (García Serrano, 2000). Los jóvenes espectadores deben superar la imagen tradicional del museo-templo para descubrir en ellos un espacio real central implícita a esta concepción educativa reside en la necesidad de poner en juego en los jóvenes espectadores abierto a su participación efectiva como “paseante del arte” (Bosh, 1998).

Naturalmente, todas estas ideas acerca de la nueva situación que los medios de comunicación juegan en relación con la recepción de las imágenes, han tenido una repercusión directa sobre los planteamientos de la didáctica del arte. Una noción una gramática del imaginario, definida por Aumont (1992:125) como el patrimonio de la imaginación, una facultad creativa productora de imágenes interiores que son eventualmente exteriorizables. Del mismo modo, M. Gennari manifiesta que la creación del imaginario se constituye en cada persona a partir de la mirada y de las múltiples experiencias visuales que almacena en su

recuerdo . En resumen, los profesionales de la educación empezaron a valorar más positivamente las beneficiosas correspondencias recíprocas que se pueden establecer entre las manifestaciones artísticas del niño y del adulto .

## Fase inicial: proceso de diseño del proyecto

La experiencia educativa que voy a presentar a continuación ha sido puesta en práctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz durante el curso 2012 -2013, aunque los dos cursos anteriores ya habíamos llevado a cabo unidades didácticas en fase experimental.

En esta fase de planificación preliminar, recurrimos al Museo de Cádiz como espacio donde iniciar a los futuros docentes a promover un aprendizaje activo, partiendo de algunos bienes del patrimonio de nuestra comunidad. El método de trabajo propuesto consistió en asociar temáticamente determinadas obras de arte albergadas en su colección con otras exteriores, más conocidas y, por lo tanto, con una bibliografía de fácil acceso para los estudiantes. Organizándose en varios grupos de trabajo, los educadores en formación prepararon unidades didácticas basadas en distintos temas, partiendo siempre de un conjunto de pinturas y esculturas que habían sido escogidas libremente por ellos según ciertos criterios. Por lo general estos temas coincidían con géneros pictóricos o escultóricos que consideramos de especial interés educativo (el retrato, el paisaje, la naturaleza muerta, la pintura religiosa, etc.) en torno a los cuáles se podían trabajar en un enfoque interdisciplinar conceptos destacados de diversas materias del currículo escolar (De Bartholomeis, 1994).

Cada unidad debía reunir una serie de actividades y de recursos educativos para un número establecido de sesiones, repartidas en tres momentos precisos del proceso didáctico: antes de la visita al museo, durante la visita y para las sesiones posteriores . Otra de las ideas que ayudaron a articular este proceso metodológico consistía en el uso de la comparación, la analogía y la transferencia de impresiones, conocimientos e ideas entre las obras seleccionadas que iban a ser seleccionadas dentro del museo y las exteriores. Varios investigadores, tales como García Blanco (1989), Blackmon (1986) o Gardner (1993), han hecho referencia a cómo mediante la observación contrastada de un conjunto de obras podemos promover en los educandos diversas habilidades cognitivas . A pesar de la riqueza de las experiencias que nos deparó el hecho de conocer las obras originales, también encontramos algunas dificultades que entorpecieron la indagación emprendida por los grupos de trabajo. Una de las principales fue la falta de un catálogo actualizado que permitiese ampliar la información sobre cada una de las familias de imágenes.



Por otro lado, la ubicación de la Facultad de Ciencias de la Educación en el campus de Puerto Real (Cádiz) supuso una limitación en las oportunidades de los alumnos para visitar el museo con la suficiente asiduidad. Finalmente, un cambio de los planes de estudio trajo como consecuencia la reducción del número total de créditos de la asignatura. Todos estos factores hicieron que me inclinara por una modificación de enfoque para el curso siguiente, definiendo la elaboración del material curricular a partir del curso escolar 2012-2013 en torno a la noción del museo imaginario.

### Un proyecto acerca de los museos imaginarios

La planificación de un material curricular basado en esta idea directriz se proyecta como un medio para transmitir al docente en formación algunas estrategias básicas que contribuyan a la formación de sus futuros alumnos, jugando con una crítica entre las diversas manifestaciones artísticas a lo largo de su desarrollo. Basándome en la idea del papel esencial que las obras de arte juegan en la educación artística desde la primera infancia, he tratado que los futuros docentes aprendan a diseñar un material curricular de calidad, implicando la formación estética del niño desde dos posiciones principales:

- Desde el dominio crítico, una comprensión significativa acerca de las manifestaciones artísticas.
- Desde el dominio productivo, como un artifice capaz de formalizar ideas expresivas y visuales.

Se subraya la importancia que asume en la formación profesional del docente la adquisición de una base de conocimientos suficientemente amplia sobre el arte moderno y contemporáneo, como requisito imprescindible para promover nuevas experiencias sobre la cultura visual en la escuela. Un objetivo secundario consistió en promover la consulta en bases de datos en línea como una fuente de información y de sugerencias didácticas para la educación artística .

### Guión general para la presentación de las unidades didácticas

La primera parte consiste en el trabajo de preparación previa por el futuro docente, que selecciona las obras y se documenta sobre ellas, ordenando un conjunto de contenidos que posteriormente puede adaptar a su clase. Se solicita también una introducción en la que se explica cuales son las directrices básicas que van a guiar el desarrollo del tema. Una vez escogidas las obras visuales, se integran en uno o más itinerarios didácticos a partir de algunos criterios específicos . Cada itinerario representa un posible recorrido en nuestro imaginario colectivo, a partir del cual el alumno tiene la oportunidad de investigar y experimentar.

### Guión para la Unidad Didáctica.

#### 1ª Parte: Preparación/Información para el profesor

1. Título original
2. Introducción
3. Presentación del conjunto de obras de arte seleccionadas y propuesta de itinerarios didácticos
4. Análisis visual de obras claves
5. Recopilación de comentarios críticos
6. Glosario de términos artísticos

#### 2ª Parte: Programación

7. Desarrollo
  - 7.1. Objetivos
  - 7.2. Contenidos
  - 7.3. Actividad motivadora
  - 7.4. Actividades de aprendizaje
  - 7.5. Procedimientos de evaluación
  - 7.6. Recursos y materiales de trabajo
8. Presentación del material didáctico (punto optativo)
9. Bibliografía para el profesor y para los alumnos.

#### 3ª parte: Ejercicios de recreación

10. Presentación de un trabajo de gran formato, basado en la intertextualidad entre un conjunto de imágenes según una idea o intención comunicativa.
- Modelo de Unidad Didáctica Mi museo imaginario

La recogida de información relevante sobre la familia de imágenes se completa con un análisis visual de las obras y con la introducción de citas procedentes de la crítica del arte. Pienso que la lectura de estos textos resulta fundamental para que el docente amplíe su horizonte cultural y aprenda a desarrollar sus opiniones.

En su aplicación didáctica, la expresión escrita constituye una herramienta estimulante para cultivar la reflexión y el debate en clase, permitiendo comparar diversos puntos de vista a la hora de valorar el arte, entre ellos la apreciación inicial de los niños con las efectuadas posteriormente a su lectura. Sin embargo, en relación con la educación infantil resultará más efectivo introducir en clase la interpretación de poemas o textos cortos que sugieran nuevos significados acerca de un cuadro, para iniciarles en la lectura de comentarios más analíticos en la edad preadolescente.

La inclusión de un glosario de términos artísticos desconocidos cumple una doble función: posibilitar su introducción como conceptos relevantes de



un contenido específico, facilitando a los docentes que utilicen este material didáctico los diferentes sentidos de cada palabra.

La segunda parte de la unidad didáctica trata de guiar el proceso de la planificación de los apartados que componen una programación. En este sentido, valoro muy útiles las aportaciones hechas por Berrocal, Caja y González (2001:56-64) que apuntan a cómo entre las diferentes acciones educativas debería establecerse una coherencia interna, especialmente entre las actividades, los objetivos y los criterios de evaluación propuestos. De hecho, uno de los propósitos básicos perseguidos en este proyecto ha sido favorecer una concepción unificada en el diseño de la U. D., complementándose cada una de sus partes con las demás. Así, por ejemplo, los contenidos relativos a la crítica y la apreciación del arte deben estar interconectados a las actividades de experimentación y de creación, de modo que el niño pueda profundizar desde una variedad de situaciones reales en la transacción de significados entre el arte y la vida.

Al mismo tiempo, considero que la exposición de las actividades de aprendizaje, deberían desarrollarse con una mayor amplitud, siguiendo una secuencia ordenada en la que se recurra con flexibilidad a las cinco acciones básicas (Berrocal, Caja y González 2001:35, et al.):

- Observación.
- Reflexión y diálogo.
- Experimentación.
- Creación.
- Evaluación.

Mediante esta metodología de planificación podemos entender si existe una adecuada secuenciación y continuidad entre las actividades perceptivas, orientadas a la formación del dominio crítico infantil y las actividades de experimentación y de creación, propias del dominio productivo, según la denominación de Eisner (1995). Destacamos también la posibilidad de emplear

como material de apoyo algunas de las publicaciones de referencia .

La tercera parte vuelve a estar orientada al profesorado en formación, esta vez desde un punto de vista productivo. Una vez familiarizados con un grupo amplio de imágenes y las diversas interpretaciones realizadas desde diversos puntos de vista, resulta preciso acabar apropiándose de ellas a partir de una transformación que el grupo considere significativa.

#### Evaluación provisional

Como muestra de los resultados obtenidos exponemos un itinerario didáctico presentado por un grupo (Irene Loaiza, M<sup>o</sup>. Isabel Gálvez, Javier Muñoz) sobre el tema del desnudo, que a continuación comentaremos brevemente:

Se han seleccionado un conjunto de pinturas representativas de la modernidad, las tres últimas creadas en un breve segmento temporal, a las cuales precede cronológicamente la obra de Degas (1885).

Apreciamos la aplicación de un criterio formal y temático, planteándose una variedad de lenguajes visuales de expresión que representan diferentes estilos del arte moderno, en las que las obras aparecen confrontadas entre sí (Degas-Miró; Matisse-Picasso). Las relaciones de analogía y contraste establecidas entre las dos primeras obras, en las que un mismo tema pictórico (un desnudo femenino en un interior) con estilos muy distintos, se repiten en las dos siguientes, que muestran composiciones más elaboradas. Tanto en *Les demoiselles d'Avignon* como en *La joie de vivre*, encontramos un número mayor de figuras dispuestas en uno o más grupos, predominando en la composición de Picasso las verticales y oblicuas, mientras que Matisse utiliza el arabesco y las formas redondeadas en un formato que tiende a la horizontalidad, para comunicarnos su visión idílica de una edad de oro dominadas por la quietud y la armonía.



*Itinerario presentado sobre el desnudo por Irene Loaiza, M<sup>o</sup>. Isabel Gálvez, Javier Muñoz (relación entre las pinturas, sus significados y las actividades de aprendizaje propuestas).*

<i>Artista y obra seleccionada</i>	<i>E. Degas La tina</i>	<i>J. Miró Llama en el espacio y mujer desnuda</i>	<i>H. Matisse La alegría de vivir</i>	<i>P. Picasso Les demoiselles d'Avignon</i>
<b>Aspectos que reflejan</b>	Estudio anatómico de un desnudo femenino en el baño. Postura escorzada. Sensación de intimidad.	La alteración anatómica del cuerpo humano como instrumento para el análisis del equilibrio cromático y espacial.	La gracia y la decoración. Pretende serenarnos. Predominan las líneas curvas.	La energía y la fuerza. Pretende sacudirnos. Predominan las líneas rectas y oblicuas en la composición.
<b>Propuesta de actividades de apreciación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación de las tonalidades y colores predominantes</li> <li>- Descripción de la postura de la mujer, ¿qué actividad realiza?</li> </ul>	Identificación anatómica de las partes del cuerpo de la mujer.  Descripción del colorido de la composición.  Búsqueda de figura con una postura análoga en el Guernica	Comparar estas dos obras en cuanto a las sensaciones que nos comunican y por los medios plásticos empleados (línea, color, etc.) Responder a una serie de preguntas secuenciadas: ¿Qué ves en el cuadro? ¿Cuántas personas hay? ¿Qué están haciendo? ¿Demuestran algún estado de ánimo? ...	
<b>Propuesta de actividades de producción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibuja tu cuarto de baño utilizando colores fríos.</li> <li>- Compara tu dibujo con los de tus compañeros y establece las diferencias.</li> </ul>	Experimentar con los colores primarios y secundarios, fríos y cálidos. Obtener matices a partir de su mezcla. - Emplear como motivo un paisaje de la ciudad pintándolo sobre el terreno, o bien, realizando apuntes para acabarlos en clase.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación del esquema corporal, su forma y de su movimiento.</li> <li>- Recortar figuras humanas en papel de periódico, cartulina, papel celofán, etc.</li> <li>- Reflexión y diálogo sobre las diferentes figuras y las composiciones elaboradas en el trascurso de la actividad.</li> <li>- Realiza un collage.</li> </ul>	



En cuanto a la planificación de actividades de apreciación crítica, el grupo ha elaborado una ficha con preguntas para cada una de las pinturas, en las que se otorga una gran importancia a desarrollar en los alumnos el hábito de una observación más atenta, relacionando las principales características formales con sus valores expresivos. Por ejemplo, con las preguntas efectuadas sobre la pintura de Miró, se trata de que el niño comprenda como la representación deformada del

cuerpo humano y el uso arbitrario del color son recursos intencionales que emplean los artistas modernos para comunicar estados de ánimo o actitudes vitales. En este sentido, encontramos significativo la introducción de una poesía de J. Prévert titulada Joan Miró, como muestra de la afinidad de sensibilidades que a veces se da entre los creadores del mundo de las artes visuales y los de la poesía o la literatura:

**En el nombre de Miró un espejo yo  
admiro  
a veces en ese mismo espejo un  
universo de  
viñas, uva y vino.**

**Mancha solar,  
yema de huevo precolombino  
el pajarraco trueno arrulla en lo  
lejano.**

**Ya desde el medio día borrachín,  
llevándose consigo el mantel  
mañanero  
se desploma el sol negro en  
nocturna bodega.**

**Penumbra gris y sombra deportada.  
Rojo estruendo del verde quebrado.**

**La lavandera viuda que llamamos  
noche,  
surge sin ruido  
y el azul de su colada  
el astro de Miró  
la estrella tardicenera  
resplandece...**



Respecto a las actividades de producción propuestas, estimo que los miembros del grupo han preferido planificarlas con un nivel de dificultad medio, sin basarlas directamente en las experiencias adquiridas a partir de la observación crítica de las obras. Quizás una de las dificultades que he encontrado durante la revisión de los trabajos ha consistido en que la utilización de la familia de imágenes se ha entendido en relación con las actividades productivas como una simple motivación o un pretexto para abordar un tema o un determinado contenido. Sin embargo, desde mi punto de vista, la intersubjetivación en el niño de la experiencia perceptiva se afianza a partir de las actividades creativas que puedan ser derivadas de cada grupo de obras. Así, los ejemplos de Degas y Miró hubieran sido una buena manera de promover la realización de apuntes del natural a partir de un maniquí articulado, o haber planteado algún ejercicio sobre la estilización o deformación del cuerpo humano, creando monstruos o seres fantásticos mediante el juego de los cadáveres exquisitos.

## REFERENCIAS

- AUMONT, J. (1992). *La Imagen*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BELLIDO GANT, M. L. (2001). *Arte, Museos y Nuevas Tecnologías*. Gijón: Ed. Trea.
- BLACKMON, C. (1986). *Teach the Mind, Touch the Spirit: a guide to focused field trips*. Chicago: Dept. of Education, Field Museum of Natural History.
- CAJA FRANCISCO, J. y BERROCAL CAPDEVILA, M. (coord.) (2001). *La educación plástica y visual hoy. Educar la mano, la mirada y el pensamiento*. [Barcelona]: Ed. Grao.
- COLORADO CASTELLANY, A. (1999). *Hipercultura Visual. El reto hipermedia en el arte y la educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- DAVIS, J. y GARDNER, H. (1993): "Open Windows, Open Doors". *Museum News –Washington*, 72, (1), p. 34.
- DE BARTHOLOMEIS, F. (1994): *El Color de los Pensamientos y los Sentimientos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- DUBORGEL, B. y MULLER, M. (1989). *Imaginaire a l'oeuvre*. París: Greco.
- EISNER, E. W. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Arte, Mente y Cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA SERRANO, F. (2000): *El Museo Imaginado. Base de datos y Museo Virtual de la Pintura Española fuera de España. Proyecto y catálogo*. Madrid: Sr. Federico Nicolas García Serrano.
- MALRAUX, A. (1965). *Le musée imaginaire*. París: Gallimard.





# Mapping and Forecasting the Change Agenda in Scottish Art and Design Education

## Cartografía y Pronóstico en el Cambio de Agenda de la Educación Artística en Escocia.

Diarmuid McAuliffe  
School of Education,  
University of the West of Scotland  
*Diarmuid.McAuliffe@uws.ac.uk*

Recibido 01/09/2014  
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

### ABSTRACT

In part one of this paper I draw on Marshall McLuhan's now infamous idiom 'the medium is the message' in order to help capture current art and design educational discourses and practices in Scottish secondary education. I then move in part two to capture the many initiatives that are beginning to point so positively towards a new era for Scottish secondary art and design education- the growth in uptake in Higher\* photography as illustrated in Table 1.0 is an example of one such initiative. Central to this observation is the realisation that if you change the medium you somehow change the message thus allowing new discourses and new art and design practices to emerge.

### RESUMEN

En la primera parte de este artículo me baso en la expresión de Marshall McLuhan "el medio es el mensaje" con el fin de entender las prácticas y discursos actuales de la educación artística en la enseñanza secundaria en Escocia. Así, en la segunda parte me dirijo a recoger, las muchas iniciativas que están empezando a señalar de manera positiva hacia una nueva era para la educación artística en la enseñanza secundaria en Escocia – se percibe un superior crecimiento en la selección de materias como Fotografía, tal como se muestra en la Tabla 1.0, que es un ejemplo de una de las iniciativas que se están llevando a cabo. El centro de esta observación es la comprensión de que si se cambia el medio cambia de alguna manera el mensaje, lo que permite nuevos discursos y nuevas prácticas artísticas y de educación.

### KEYWORDS / PALABRAS CLAVE

Change Agenda, Art and Design Education, Scottish secondary education / Cambio de agenda, educación artística, educación secundaria escocesa.

### Para citar este artículo:

McAuliffe, D. (2014). Mapping and Forecasting the Change Agenda in Scottish Art and Design Education. Tercio Creciente nº6, págs. 49 - 54,  
<http://www.terciocreciente.com>



**Table 1.0 Course Entries and Awards 2008-12**

Photography**					
	2008	2009	2010	***2011	2012
Higher	537	768	947	1,153	1,495

(Scottish Qualifications Authority (SQA)\*\*\*\*, 2012)

\* A 'Higher' is an exit award at the end of Scottish secondary education, although you can progress further and exit with an 'Advanced Higher'.

\*\* Photography is generally taught within the Art and Design department, although in some schools it is taught in other departments such as Computing and Design and Technology.

\*\*\*Prior to 2011 known as Photography for the Media

\*\*\*\*The Scottish Qualifications Authority (SQA) is the sole public body of the Scottish Government responsible for accreditation and educational awards. In England for example, there is at least four such bodies leading to greater competition.

### **The Medium is the Message: secondary school art and design education today**

Whilst there is a degree of turmoil south of the border<sup>1</sup>, with political imperatives once more denigrating the subject of art and design and its infrastructure, in Scotland, art education is in a relatively 'good place' as it begins to draw in oxygen from the various subject specific reforms currently under way as part of the 'roll-out' of Curriculum for Excellence (CfE)<sup>2</sup>. How and why we teach, learn, and assess in art and design is currently under review and whilst there are still some with deeply felt reservations about the CfE programme, most it must be argued, at least within art and design, regard the process as a genuine opportunity for reflection and renewal.

For the highly motivated art and design teacher, the CfE reforms represent nothing more than a 'rubberstamping' of what they themselves have always done well and that is to teach the subject of art and design within the broad context of culture and society. For this sizable group of art teachers, a certain 'keep calm and carry on' attitude prevails towards their current pedagogical practice. However, there is still also a 'sizable other', whose practices remain outmoded and inflexible

and do not serve our population well in preparing young people for life and work in the 21st century.

Learning must be at the centre of what we do in art and design and it is widely acknowledged now that for our subject to remain relevant in a 21st century school environment it must shift away from the teacher-led pedagogies of the past [the sizable other] that are overly didactic and product-led to a new pupil-centered, concept-based and process-led pedagogy that privileges the pupil voice and the world of ideas.

Today, deep and meaningful conversations concerning learning and the value of learning in and through art are occurring across the sector with words such as 'relevance', and 'context' finding their way into the lexicon of Scottish school art and design education – a lexicon which hitherto was largely dominated by such words as 'accuracy', the latter being at the core of Scotland's entrenched classroom practices of drawing and painting. The challenge as Jerome Bruner sees it is 'always to situate our knowledge in the living context' and within 'broader culture' (Bruner, 1995, p. 44) and suggests that "...simply demonstrating 'how to' and providing practice at doing so is not enough [p. 54] and has led, as I would argue, to many art teachers in Scotland becoming mere technicians rather than leaders of learning. Studies



of expertise, as Bruner argues, ‘...demonstrate that just learning how to perform skillfully [and accurately] does not get one to the same level of flexible skill as when one learns by a combination of practice and conceptual explanation...’ (p. 54).

This time of ‘renewal and opportunity’ for art and design teachers in Scotland, is also a time of immanent challenges. The question of subject leadership is beginning to emerge at a critical juncture in the subject’s development as many experienced principal teachers<sup>3</sup> of art, now find themselves taking on wider faculty management roles and responsibilities as the traditional identity of ‘principal teacher’ is eroded or in some cases dropped altogether. The impending reduction in time spent studying the subject from the current two years of compulsory study to one coupled with fewer periods of art per week as we lose out to other areas of the curriculum such as Health and Wellbeing<sup>4</sup> may result not only in a reduction of departmental staff, but in art departments becoming no longer able to provide the ‘quality’ that they have traditionally provided at National Qualifications (NQ) level.

Art Departments that have done well in the past and have worked hard to build up their reputations are hugely concerned about the relinquishing of some of the assessment controls from a centralized SQA<sup>5</sup> in favour of a greater blend of assessment methods, including internal assessment and regional moderation in the case of National 4<sup>6</sup>. Teachers fear most that decentralization will result in a lowering of grades for departments that have traditionally done well through the centralized assessment process.

There are fears also that too great an emphasis is being placed on the intellectual side of the subject at the expense of ‘practical art skills’. What teachers should therefore be aspiring towards is what Atkinson and Dash (2005, xii) have called ‘a critical based arts practice’ which consists of a ‘fusion of the practical with the critical whereby art practice is critical practice’ where critical ideas are given visual form. External assessors’ reports repeatedly refer to some of these tensions and outmoded practices still occurring in our art rooms. In a recent externals’ report for the expressive unit<sup>7</sup> within Standard Grade, it was reported that pupils encountered ‘difficulties when faced with very poor and uninspiring groups of objects from which to work (SQA, 2011). Similarly, encountering whole classes expressing the same or similar opinions in written work and in art work too is not that unusual as standardization, though not prescribed, has nevertheless been inadvertently embedded in art education in Scotland to the extent that external examiners have called for

urgent change in the way art and design is summatively assessed (Hepburn, 2011. p14).

Some art teachers it must be argued have for too long slavishly adhered to a set of practices promoted by the SQA in its annual exhibition and publication of exemplars. Similarly, the Times Educational Supplement Scotland in its weekly publication of an artwork from a Scottish school confirms these normative and largely mimetic practices that have come to represent Scottish school art. The pervading message that emerges from much of the work at NQ level with the exception of design work and Advanced Higher work is one of compliance to a set of ‘past practices’ and ‘orthodoxies’ (Atkinson, 2005) that privileges technical skills and teacher-led pedagogies at the expense of creativity and more pupil-led pedagogy which champions free expressive modes of thinking and making whereby the pupil voice is made visible. Similar issues are evident in the teaching of art history where often what pupils receive is a ‘caricature’ relating to a standardized art history (Hughes, 2005, p. 35).

It is now well recognized that Scotland has had an unhealthy obsession with summative assessment in art and design – a subject with a natural impulse for self and continuous assessment. This obsession or ‘groupthink’ culture has slowly emerged over the decades and has simply discouraged creativity and risk taking, these being the very ‘oxygen’ that is now required to develop and sustain progressive practices as promoted by Curriculum for Excellence.

Encouragingly, formative assessment is now well on its way to becoming the dominant form of assessment in schools. However, the art produced in the middle years of schooling in particular continues to be ‘end product’ driven with little concern for the ‘deep search’ that Curriculum for Excellence is seeking. For the vast majority of schools in Scotland the SQA manage, in a straightforward and relatively trouble-free way, the public examinations for art and design. Some schools though, mostly private, choose the English A-Level route as it is considered less constraining and far less onerous in terms of assessment when compared with the SQA. The old adage ‘if it’s not assessed it will not happen’ has been a definite feature of Scottish art education, particularly in the middle years of schooling S3/4. Tied to this is teacher-led art pedagogies which must now be revised in favour of a more personalized and pupil-led pedagogy.

If as McLuhan argues ‘the medium is the message’ we then need to change the medium and adopt new ways of meaning-making that reflect the age we live in. This



does not mean dispensing with paint and charcoal but rather calls for the end of 'procedural orthodoxies' that have determined school art in Scotland for the best part of a century.

### **Changing the Medium changes the Message: school art moves forward**

Looking ahead as we await the introduction of National 4/5<sup>8</sup> in 2013-14, which will replace all current existing courses in art and design, we are slowly seeing the emergence of a different learning environment. No longer can school art be just about the privileging of observational drawing over free expressive modes - a practice that served well in the training of engineers and craftsmen for Scotland's flourishing industries of the past. An art education today needs to equip young people to meet the challenges of the 21st century and be inquiry-led. And while we acknowledge that much has changed over time in art rooms up and down the country, change has not come nearly quick enough. School art remains largely disconnected from contemporary art practice and as such is retrospective in its outlook - one could date many of its practices to the 19th century. Why is this and surely the 'medium' of the 21st century is different to that of the 19th? And what if the medium was to change, the message too would surely change and what would that message mean to our young people attending their art class today?

Nevertheless, the most pressing concern for art and design teachers today is assessment. Assessment, it is proposed, will be more decentralized and with that, personalized enquiry based learning, a central tenet of CfE, will hopefully be assessed in a more meaningful way. 'Fit for purpose' assessment procedures currently being developed include a mix of formative and summative, the latter involving internal and local assessment along with regional moderation. The decentralization of assessment, whilst a worry for some as earlier mentioned, will enable new and more diverse practices to emerge, leaving behind the often overly restrictive and standardized three A2 sized submissions which have been a distinguishing and limiting feature of Scottish art and design education for many a decade. Meaningful assessment methods are called for, and it is likely that assessment through learners' sketchbooks will be one feature of the process (Education Scotland, 2012a).

New media-based submissions including film and animation along with the huge growth in the uptake in photography [see table 1.0] at all levels, will begin to push boundaries in terms of subject matter and personal response and will inevitably change 'the message' of school art in Scottish education.

The Assessment is for Learning strategy, or formative assessment as it is otherwise known, has been the most noticeable advancement in teaching and learning in art and design in recent years. It has been well received by teachers of art and design and has resulted in getting pupils to participate actively in the assessment of their own work. Learners are now encouraged to review their own learning and are involved in setting their own personal learning goals (The Scottish Government, 2010). This represents a clear focus on the individual learner and their development and progress. It has also resulted in the teacher making explicit the learning intentions and success criteria at the start of a lesson, and this is now a commonplace feature of art and design teaching in Scotland. Much innovation is currently taking place in relation to the monitoring and reporting aspects of assessment with teachers working with increasing confidence with the experiences and outcomes of CfE. Teachers recognise the need for a coherent approach to learning, teaching and assessment as we move away from the grade-based assessment narrative towards that of developing, consolidating or secure. The ability of children and young people to apply learning in 'new and unfamiliar contexts' is a refreshingly apt measure of learning.

Questions foremost on the minds of all Scotland's art and design teachers are what does 'secure' look like, what evidence would be needed to show that a young person was 'secure in their learning'? Departments have been innovative in the ways in which they gather evidence of achievement and lots of dialogue about a shared understanding of standards is currently taking place. Note-taking by teachers of an individual's achievement is becoming commonplace, with many using digital cameras to record achievement as they assess a pupil's progression from developing, consolidating, to secure. Evidence-gathering should accommodate the wide range of creative responses to tasks, which pupils might have and should be based on what the pupils can 'say, write make and do' (Education Scotland, 2012 b).

The lack of exemplification in art and design has been contentious as the profession is left to their own professional judgment. Over-exemplification has been discouraged by central government and art teachers within local authorities are increasingly 'coming together' to discuss these matters. In the past this lack of exemplification was perceived as a 'vacuum' which would most certainly have been filled by willing 'consultants' but so far this so called 'vacuum' is not seen necessarily as a negative thing but rather is providing us with an opportunity to reflect deeply on and about the nature of what we teach. There are also signs that the value of not always knowing 'the outcome' has found favour and whilst



we can determine what the learning objective might be and this is crucial, to determine the final outcome is often to cut short an individual's learning journey.

The aspect of 'group learning', which is given much attention in CfE, raises many questions for teachers of art and design where the culture has traditionally been very much focused on individual learning. Art and design also will no longer be hermetically sealed, as cross-curricular and interdisciplinary learning take root.

Alternative models of practice to mainstream art education provision do quietly exist in such forms as Room 13 (Gibb, 2011, p.113), a social enterprise model of art education embedded in a number of primary's and one or two secondary schools in Scotland. Where this model exists, socially engaged and enquiry based pedagogical practices flourish. Learners manage their own learning and have 'creative autonomy in determining the subject, media and direction of their work' [Adams et al, 2008, p.11].

There is a growing desire within the Scottish government and 'good art teachers' to foreground 'creativity' in all teaching and learning and increasingly this is happening as Standard Grades and Intermediates are replaced by National 4/5. However, at the time of writing 'teaching to the so called test' does still remain a feature of Scottish art education and creativity as an attribute has yet to be taken seriously.

## Conclusion

Art and design remains one of the most popular and successful subjects in the curriculum with consistently healthy uptake across all levels and arguably, whilst teachers are facing real challenges there has never been a better time to be an art teacher in Scotland (see table 1.0). Art teachers are having to think for themselves as the old certainties of the past with the SQA firmly in control and a principal teacher leading the subject can no longer be relied upon. However, there is still much to do in order to reach a point where learning is privileged over procedure and learning objectives are shared with pupils and displayed prominently within the art-room along side reference to departments' commitments to literacy and numeracy and to the wider school curriculum. There is no doubt that pupils are becoming more articulate about their learning, and learning is being organised in a variety of ways through whole-class teaching or in small groups. Ideas are being 'problematized' through 'rich tasks' and through enquiry based approaches to learning and art lessons may occasionally be occurring in another

faculty or department away from the art department or even beyond the school altogether as schools seek greater learning opportunities through working across and beyond the curriculum where partnerships and entrepreneurship is encouraged.

Note: The terms 'Art' and "Art and Design" are used interchangeably throughout this chapter.

Note: The terms 'Art' and "Art and Design" are used interchangeably throughout this chapter.

## REFERENCES

- Adams, J., K. Worwood, D. Atkinson, P. Dash, S. Herne and T. Page (2008) *Teaching Through Contemporary Art: a report on innovative practices in the classroom*. London: TATE Publishing.
- Atkinson, D. (2005) *Approaching the future in school art education: learning how to swim*. In D. Atkinson, and P. Dash, (eds.) *Social and Cultural Practices in Art Education*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 21-30.
- Bruner, J. (1995) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Education Scotland (2012 a) *Learning through Sketchbooks in Art and Design*. Online at [www.ltscotland.org.uk/sharingpractice/1/learningthroughsketchbooksinartanddesign/intro.asp](http://www.ltscotland.org.uk/sharingpractice/1/learningthroughsketchbooksinartanddesign/intro.asp)
- Education Scotland (2012 b) *Marks on the Landscapes: Inspiring Creativity across the Curriculum*. Online at [www.ltscotland.org.uk/marksonthelandscape/curriculum/artanddesign/assessment/index.asp](http://www.ltscotland.org.uk/marksonthelandscape/curriculum/artanddesign/assessment/index.asp)
- Education Scotland (2013) *What is Curriculum for Excellence*. Online at [www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp)
- Gibb, C. (2011) 'Room 13 Art Studio', in F. Allen (ed) *Education: Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery.
- Hepburn, H. (2011) *On your marks: How the SQA exam system works and what the assessors thought of this year's papers*. *Times Educational Supplement Scotland* (4 November), 14.



Hughes, A (2005) Don't judge pianists by their hair. In Hickman, R. (Ed.) (2005) *Critical Studies in Art & Design Education*, Bristol: Intellect

McLuhan, M. (2002) *Understanding Media: The Extensions of Man*. London: Routledge.

Scottish Government (2010) *Building the Curriculum 5, A Framework for Assessment: Recognizing Achievement, Profiling*. Edinburgh: Scottish Government.

Scottish Qualifications Authority (2011) *External Assessment Report, 2010*. Online [www.sqa.org.uk/files\\_ccc/EA\\_Report\\_ArtDesign\\_SG.pdf](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/EA_Report_ArtDesign_SG.pdf)

Scottish Qualifications Authority (2012) *Statistics 2011*. Online at [www.sqa.org.uk/sqa/57517.html](http://www.sqa.org.uk/sqa/57517.html)

## NOTES

- 1.- The term 'south of the border' refers to England.
- 2.- Curriculum for Excellence (CfE) is the new national curriculum for Scottish Schools.implemented

in 2010 for learners age 3-18 years (Education Scotland, 2013).

- 3.- A 'principal teacher' is a promoted position within Scottish schools and comes with subject leadership responsibilities.
- 4.-The curricular area of Health and Wellbeing includes religious and moral education and physical education and it is intended to ensure that children and young people develop the knowledge and understanding, skills, capabilities and attributes, which they need for mental, emotional, social and physical wellbeing. The latter being a particular problem for Scotland, with above average levels of childhood obesity.
- 5.- For National Qualifications the SQA have traditionally examined art and design work in one centralized location.
- 6.- National 4 is the new exit award and replaces Standard Grade and Intermediates, awarded following a period of around 4 years of study.
- 7.-The 'expressive unit' consists of three A2 sheets, which includes the students practical investigation and up to two A2 sheets on development of ideas and a final solution or outcome.
- 8.-National 4 and National 5 are the new state examinations for the Scottish secondary phase.



# BIOMÚSICA. Resolución de conflictos emocionales en el contexto escolar.

Biomusic. Resolution of emotional conflicts in the school context.

Inmaculada Palomares Cobo  
Maestra de Educación Primaria  
Universidad de Jaén, España.

Recibido 30/07/2014  
Aceptado 09/10/2014

Revisado 05/09/2014

*ipc00009@red.ujaen.es*

## RESUMEN

Los ciudadanos del siglo XXI demandan el restablecimiento del equilibrio que el individuo ha perdido a causa de la sobreestimulación que vivimos hoy en día. Los trastornos de tipo depresivo y la inestabilidad emocional afectan a una población que comienza a tomar conciencia de la necesidad de trabajar el control de las emociones desde edades tempranas. Con esta investigación se pretende analizar qué puede aportar la biomúsica -una nueva rama de la musicoterapia- en el contexto escolar en la resolución de posibles conflictos emocionales, en la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas y en la formación de ciudadanos cooperativos y felices.

## ABSTRACT

Citizens of the 21st century are demanding the restoration of balance that the individual has lost due to the overstimulation we live today. Depressive disorders and emotional instability affect a population that begins to become aware of the need to work on controlling emotions from an early age. The aim of this research is to analyze what can biomusic -a new branch of musicotherapy- provide in the school context in order to solve a series of emotional conflicts, pay attention to students with special educational needs and prepare cooperative and happy citizens.

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Biomúsica, musicoterapia, educación, integración social, inteligencia emocional, cooperación, salud holística, bioenergética, resiliencia, equilibrio, armonía / biomusic, musicotherapy, education, social integration, emotional intelligence, cooperation, holistic health, bioenergetics, resilience, balance, harmony.

## Para citar este artículo:

Palomares Cobo, I. (2014). BIOMÚSICA. Resolución de conflictos emocionales en el contexto escolar. Tercio Creciente nº6, págs. 55 - 68,  
<http://www.terciocreciente.com>



## Introducción

Como ya dije en el Trabajo Fin de Grado, que desarrollé con la Dra. Virginia Sánchez López y del que este artículo bebe buena parte, el trabajo que propongo parte de un interés personal por el estudio del equilibrio emocional en la sociedad y la necesidad de trasladarlo al ámbito educativo para trabajar la inteligencia emocional.

La hiperestimulación es uno de los rasgos distintivos de la sociedad actual, en la que al individuo le cuesta cada vez más centrar su atención debido, en parte, a la cantidad de información que recibe e intenta procesar. Este problema se hace visible en la escuela, a donde llega un alumnado con serias dificultades de concentración, uno de los principales problemas del aprendizaje y que afecta directamente al rendimiento escolar. Sin embargo, no basta con identificar el problema y pedirle al alumnado que atienda más, sino darle las herramientas necesarias y trabajar este déficit.

Algunos trastornos diagnosticados en los escolares, como el síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad (A. D. / H. D.), necesitan ser atendidos y en muchos casos no se están tratando de modo adecuado. Estos jóvenes desatentos e hiperactivos suelen ser unificados en un diagnóstico único y muchos son medicados desde edades muy tempranas, lo que produce una serie de efectos secundarios con el tiempo. El diagnóstico suele realizarse sobre cuestionarios proporcionados a padres y maestros, sin profundizar en los motivos particulares que llevan a estos alumnos a no atender en clase. Algunas de estas causas son de tipo emocional (periodo de duelo, adopciones, migraciones,

violencia), lo que hace necesario realizar un trabajo con las emociones de forma lúdica y con un lenguaje no verbal para no provocar bloqueos o introversiones. Las experiencias de la biomúsica- una nueva rama de la musicoterapia- utilizan precisamente estos elementos para atender los diferentes déficits o irregularidades de niños, jóvenes y adultos (Janin, n.d., p. 1).

Por otro lado, y como se viene observando en los últimos años, el sistema educativo necesita reformas desde el punto de vista de las competencias básicas. No queremos fabricar sólo trabajadores, sino ciudadanos. Los jóvenes deben aprender a aprender y ello conlleva adquirir cierta capacidad de autorregulación. Por eso es tan necesario trabajar la inteligencia emocional en el aula, sobre todo elementos como la conciencia de uno mismo y el control de las emociones, la relación con los demás y la capacidad de tomar buenas decisiones, además de trabajar directamente capacidades como la empatía. Debemos asumir estos nuevos retos educativos sin renunciar a un plan educativo de calidad. Las nuevas visiones que incorpora la musicoterapia ofrecen herramientas útiles para alcanzar estas metas, ya que ayudan al conocimiento de uno mismo, a desarrollar capacidades perceptivas y expresivas, y a establecer lazos de cooperación y de integración social.

## Qué es biomúsica

En general, podemos afirmar que la musicoterapia es el “uso del sonido con objetivos terapéuticos” (Corradini, entrevista personal, n.d.), pero existen diferentes modos de realizar estas terapias según el papel que realice el



paciente y su nivel de implicación en las sesiones. De esta manera, la musicoterapia está dividida en tres tipos, según el modo de intervención:

- Musicoterapia activa: el paciente participa en la producción del sonido (canta, baila, toca un instrumento, etc.).
- Musicoterapia receptiva: el paciente no participa activamente en la producción del sonido (solamente escucha).
- Musicoterapia integrada: usa un poco de las dos técnicas anteriores y/o agrega otras disciplinas (juego, expresión corporal, teatro, etc.).

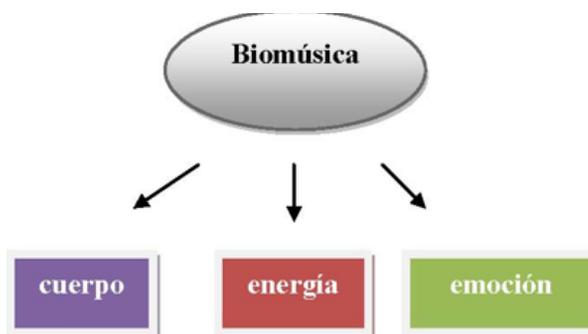
La Biomúsica se encuentra dentro de este tercer tipo de Musicoterapia.



Por lo tanto, la biomúsica, también llamada musicoterapia evolutiva, es una nueva rama de la musicoterapia que propone explorar un campo más allá del tradicional. El objetivo es equilibrar y mantener el buen funcionamiento de toda la estructura psicofísica, buscando la armonía interior. Al equilibrar el manejo de las emociones iniciamos un proceso de desarrollo personal que nos permitirá expresar toda nuestra inteligencia emocional partiendo de nuestro interior. Esta disciplina, que utiliza conocimientos sobre la influencia del sonido en los individuos, actúa sobre los aspectos fisiológico, energético y emocional del ser humano a través de técnicas lúdicas, ejercicios de relajación, respiración, emisión y escucha de sonidos y movimientos, para elaborar y/o complementar procesos terapéuticos.

La biomúsica tiene un carácter “evolutivo” e “integrativo”. Evolutivo, porque considera a cada individuo como un ser en constante evolución. Ésta es una de las bases de la Biomúsica, ya que no importa la condición física o psíquica de la que partamos; debemos analizar en qué punto nos encontramos y a cuál queremos evolucionar. Además, utiliza un método “integrativo” porque además de emplear el sonido para evocar situaciones emocionales y estimular a las personas, integra otras técnicas que influyen sobre el organismo, la emocionalidad y el campo bioenergético de éstas (véase artículo anónimo “Qué es Biomúsica?”, en <http://www.biomusica.net>).

En biomúsica se utiliza el sonido para influir sobre tres áreas personales íntimamente relacionadas entre sí: cuerpo, energía y emocionalidad.



Esta novedosa terapia surge de una síntesis de diferentes técnicas de la musicoterapia, pero proporcionando una visión más amplia de los conceptos de salud y curación. El término biomúsica fue utilizado ya en 1962 por E. Becker, como “los efectos fisiológicos que produce la música en las personas” desde la visión holística o global de la salud (Betés de Toro, 2000,

Según el compositor y escritor Guillermo Cazenave, los tres principios inalterables que dan sentido al saber y a las técnicas de la biomúsica son:

1. El establecimiento o restablecimiento de la interacción personal y colectiva.
2. El logro de la autoestima mediante la autorrealización.
3. El empleo del ritmo, de la armonía y la melodía, para dotar o reequilibrar nuestra propia energía. La finalidad de la biomúsica, según Cazenave, no es crear el paradigma de lo útil

ofreciendo una verdad absoluta, sino “poder llegar a conocer los diferentes programas de orientación para las personas que buscan un equilibrio holístico; es decir, del cuerpo y de la mente” (2010, p. 16). Se trata de comprender que la música nos ofrece unos sonidos y unos ritmos beneficiosos para nuestra salud y nuestro equilibrio, al margen de nuestras preferencias musicales o el tipo de vida que llevemos.

### Técnicas biomusicales

#### La respiración

Los conflictos emocionales provocan una serie de tensiones musculares que dificultan la respiración. Aumentar la capacidad respiratoria es el primer paso para alcanzar un estado de relajación y preparar al cuerpo para el cambio. Además de una respiración profunda es necesario realizar un ejercicio de análisis de los factores que nos han llevado a un desequilibrio corporal o



emocional y esforzarnos por elevar el nivel de energía (Castro, n.d., p. 6).

Los investigadores de la Universidad estadounidense de Iowa observaron en sus estudios que, cuando los individuos respiraban con ritmo, se producía una mejor oxigenación cerebral. De esta manera, si en vez de respirar al azar lo hacemos a un ritmo regular, la inteligencia se agudizará automáticamente (Cazenave, 2010, p.76).

### Ejercicios bioenergéticos

Estos ejercicios trabajan sobre las tensiones musculares para que surjan las emociones reprimidas. Se eliminan las tensiones del cuerpo, aumenta la energía y se promueve el buen funcionamiento de las funciones físicas, emocionales, intelectuales y espirituales del organismo humano, para que el paciente pueda gozar plenamente de la vida. Su base teórica y finalidad los diferencia de otros ejercicios gimnásticos, ya que tienen como propósito diagnosticar los problemas psicológicos que originaron las tensiones y que dificultan el flujo natural de la energía. No basta con realizar los ejercicios físicos que reducen los bloqueos musculares, sino que éstos deben ir acompañados de un análisis concienzudo de los factores que han contribuido a agravar el problema (Castro, n.d., p. 7).

Wilhelm Reich, postulador de la teoría del Orgón (teoría que expone que la energía vital que recorre todo el organismo es medible), afirmó que la coraza corporal está dividida en siete áreas o sectores que forman bandas alrededor del cuerpo en su área, y en esa banda se estanca la energía. En orden céfalo-caudal, dichas áreas son las siguientes: ojos, boca, cuello, pecho, plexo solar, cintura o pelvis, y genitales. Reich pretendía analizar estas áreas en cada individuo para ayudarlo a desbloquearlas, para que así la energía o el Orgón pudiese fluir nuevamente. El desbloqueo era realizado mediante masajes, movimientos, sonidos y ejercicios. Casualmente las siete áreas de energía coinciden con los siete chakras propios del hinduismo y las culturas asiáticas.

### Meditación

“La facultad de traer voluntariamente de vuelta una y otra vez la atención dispersa es el origen del juicio, el carácter y la voluntad”, Willim James.

Aunque la biomúsica no utilice la meditación como tal, sí que guarda una serie de elementos comunes con esta práctica contemplativa. La meditación no es más que un estado de relajación y tranquilidad en el que el paciente suprime toda actividad física y mental. Es una técnica eficaz para ponerse en contacto con nuestro interior. Se dice que, a nivel físico, la meditación disminuye la presión

sanguínea, mejora el sistema inmunológico y aumenta la producción de serotonina, mejorando el humor y el comportamiento. A nivel mental, mejora la estabilidad emocional, disminuye la ansiedad y desarrolla la intuición, entre otros beneficios.

### Ludicidad

El juego cumple un papel fundamental, sobre todo, en la infancia, pero suele verse limitado por una infinidad de normas y reglas que van coartando la creatividad y libertad del niño/a al jugar. “Así no se juega”, “no te salgas al colorear”, “por ahí no, que es peligroso”, “tómalo en serio, ¡esto no es un juego!” y una serie de advertencias marcadas por el “no” y el “prohibido”, van haciendo que cada vez juguemos menos. Las normas son necesarias, pero si las utilizamos demasiado no dejaremos que los niños se expresen de manera espontánea y natural. Nuestro potencial creativo comienza a adormecerse demasiado pronto y nos convertimos en adultos antes de tiempo. Al abandonar la infancia, sentimos el juego como algo ridículo o como una pérdida de tiempo, sin saber que estos juegos utilizados conscientemente pueden ayudarnos. Precisamente en esta etapa, el adulto descubre sus traumas y bloqueos, lo que le conduce a las terapias que lo hacen jugar para recuperar al niño perdido. Podemos decir muchos beneficios del juego, tanto en niños como en adultos:

“[...] el juego prepara para la vida, que estimula la creatividad, que sirve como desahogo en momentos de tensión, que nos ayuda a relacionarnos, que nos divierte, que permite al cuerpo expresarse con movimientos diferentes, que abre canales de pensamiento diversos a los rutinarios y mecánicos, etc.” (Barauskas, 2007).

### Herramientas de la Biomúsica

#### Los sonidos dirigidos

El ideólogo de la biomúsica, Mario Corradini, habla en sus entrevistas de cómo los sonidos vocales pueden proyectarse sobre determinadas zonas del cuerpo con una gran fuerza sanadora. Según el volumen y predisposición del sonido, resonará con más o menos facilidad en determinadas partes del cuerpo.

Al entonar sonidos graves, podemos sentir sus vibraciones en el pecho, el vientre, la espalda y la zona de las costillas. Si el sonido es medio, ni grave ni agudo, la vibración se produce en la parte del cuello, la clavícula, la mandíbula inferior y parte de la nuca. Y si cantamos un sonido agudo con un volumen alto, podremos sentir que vibran los huesos de la cabeza, la nariz, la frente y el paladar. Lo mismo ocurre con los instrumentos musicales, cuanto más agudo es el sonido, más arriba se producirá la vibración en nuestro cuerpo. “Esto se debe al hecho



de que cada frecuencia resuena en un lugar particular del organismo” (Corradini, entrevista personal, nd).

Por otro lado, la emisión de vocales ocupa un lugar muy importante en biomúsica. El sonido “A”, por ejemplo, acompaña muchas expresiones vocales que emitimos las personas, como la risa, el llanto, la sorpresa, el dolor o la satisfacción. Muchos de los sentimientos están ligados a la “A”, independientemente del idioma que se hable, porque este sonido encierra vibraciones primordiales del ser humano. El sonido “T” hace fluir la sangre a la zona de la nariz. La “E” se ubica en la garganta, las cuerdas vocales, laringe y tiroideas. El sonido “O” en el centro del tórax, en el diafragma y el corazón. La “U” en las vísceras abdominales.

#### Los mantras

Los mantras son palabras sánscritas que se refieren a sonidos que, según algunas creencias, tienen algún poder psicológico o espiritual. En biomúsica, se utilizan estos conocimientos sobre el uso del sonido más allá de lo “sagrado”, ya que lo importante no es conocer el significado del mantra, sino la particular pronunciación de los sonidos que lo conforman y el efecto que tiene sobre nuestro campo bioenergético. Los mantras están ligados a una zona del cuerpo, a un potencial energético y a un determinado nivel de conciencia de quien los pronuncia. La biomúsica los utiliza como un recurso técnico por el efecto que produce su entonación para favorecer el cambio de estado de conciencia (Corradini, 2007).

De este modo, desde la biomúsica cualquiera de los mantras puede ser utilizado: Om; Om mani padme hum; Hare Krishna; Om ah hum vajra guru pema siddhi hum; Om buda metri mem soha; Om tare tuttate ture soha.

#### Los chakras y el campo energético

Partiendo de la convicción de que el ser humano es un ser energético, surgen teorías y creencias que intentan explicar el funcionamiento de esa energía y la influencia que ésta ejerce sobre los estados físicos, emocionales y mentales. Así nació hace miles de años el sistema de los chakras, considerados como centros de energía inmensurable situados en el cuerpo humano. Este sistema fue modelado por nuestros antiguos antecesores bajo la convicción de que el ser humano y la tierra forman una unidad, por lo que cada chakra está ligado a un elemento, además de corresponderle diferentes cualidades como un color o una nota musical. La palabra chakra procede del antiguo sánscrito y significa rueda, lo que explica su representación circular. Los chakras se encuentran situados verticalmente a lo largo de la columna vertebral y la activación de estos núcleos energéticos permite

metabolizar y procesar la energía universal para que circule armoniosamente por nosotros (Wauters, 2003, p. 14).

Una de las maneras más sencillas para sintonizar los chakras es a través de la música, que actúa directamente sobre el inconsciente y las emociones. Es por esto que las actividades biomusicales utilizan música relacionada con los chakras para equilibrar el sistema bioenergético.

#### Yantras

La palabra sánscrita yantra significa “concebir”, y se refiere a representaciones geométricas complejas de niveles y supuestas energías del cosmos y del cuerpo humano. La combinación de estas figuras geométricas produce una interacción energética poderosa. El yantra se interioriza por completo en los niveles más altos del ritual tántrico, a través de la construcción mental de un modelo geométrico complejo y su visualización. Se dice que puede nacer en el mundo interior de un yogui (practicante avanzado de yoga) o viceversa, “de algo con forma material que, tras ser visualizado o construido geoméricamente, el yogui incorpore en sí mismo” (Cazenave, 2010, p. 84). Una vez construido mentalmente, el yogui lo va disolviendo de manera gradual. Las prácticas yántricas ayudan a mejorar la capacidad de concentración y sintonía.

#### Sonidos blancos o ruido blanco

En las actividades biomusicales es común utilizar también los denominados “sonidos blancos”, que constituyen el “canto de la naturaleza”: la lluvia, las olas del mar, una cascada, ríos, aves trinando, el viento, el fuego, etc. (Cazenave, 1996, p. 55). El ruido blanco es un sonido único que bloquea los otros sonidos innecesarios, es decir, nos protege de los ruidos externos. Este sonido contiene todas las frecuencias y todas ellas muestran la misma potencia.

Aunque estos sonidos de la naturaleza no son blancos puros, pues no abarcan todas las frecuencias o no tienen la intensidad constante a lo largo del tiempo, se aproximan bastante y nuestra mente los acepta con facilidad. Cuando estamos sobre estimulados con los sonidos que nos rodean, los sonidos blancos ayudan a crear un ambiente relajante donde podemos dormir, descansar, estudiar, meditar, leer o realizar cualquier actividad que requiera concentración.

#### Biorritmos y teoría de los cinco elementos

El pensamiento chino engloba la naturaleza y las características psíquicas del individuo en cinco elementos, que están en permanente relación, lo que en Biomúsica



se denomina biorritmos. Estos elementos son: madera, fuego, tierra, metal y agua (Loroño, 2011, s.p.). La teoría de los cinco elementos traslada las características de estos fenómenos naturales al universo entero, material y energético, como herramientas para explicar todo. Así, la madera es el elemento asociado con la primavera, con el despertar de las cosas, con la libertad, la expansión, la mañana, lo que tiende a llenar todo, la infancia, el viento, etc. El fuego es la manifestación del verano, el calor, la exuberancia, la belleza, la unión, el rojo, lo que va hacia arriba, el mediodía, la expresión más clara de lo yang, etc. La tierra es la nutrición, lo que ocurre después del mediodía, los bienes materiales, el oro, la riqueza, lo que sostiene, lo que detiene, etc. El metal es el elemento del otoño, lo que corta, el cielo claro, lo limpio, la claridad, lo que puede ser el fin y principio de las cosas. El agua corresponde con la noche, el invierno, con lo que cae, lo frío, lo que va hacia abajo, etc. (Loroño, 2011, s.p.).

La biomúsica propone un proceso que consiste en ponerse en situación durante las diferentes estaciones, lo que supone hacer un recorrido desde el nacimiento hasta la muerte, basándose en la utilización del ritmo, la voz, el cuerpo, la música y el movimiento. La muerte se transforma en un nuevo nacimiento, igual que después de la noche viene el día, por lo que a este ciclo giratorio se le llama ritmo sano o de curación (Loroño, 2005).

## EMOCIÓN, BIOMÚSICA Y ESCUELA

### La educación emocional en el ámbito educativo

Durante muchos años, los educadores han estado preocupados por las calificaciones de los escolares sin darse cuenta de que había surgido una alarmante deficiencia difícil de calificar del cero al diez a través de un examen escrito: el analfabetismo emocional, es decir, la incapacidad para manejar las emociones. Aunque en las últimas décadas han comenzado a observar esta carencia del sistema educativo, poco se ha hecho para solventarlo. En palabras de un profesor de Brooklyn, “Parece como si nos interesara mucho más su rendimiento en lectura y escritura que si seguirán con vida la próxima semana” (Goleman, 1996, p. 399).

El resultado de este analfabetismo emocional se ha visto reflejado en las estadísticas mundiales, que muestran un preocupante aumento en delincuencia infantil y juvenil, suicidios, embarazos de adolescentes, enfermedades venéreas, consumo de drogas y enfermedades mentales en los jóvenes de casi todo el planeta (Goleman, 1996, p. 340). Además, se estima que en 2020, la depresión será la enfermedad que afectará a mayor número de personas en Europa (Punset, 2010, s.p.). “Este desasosiego emocional

parece ser el precio que han de pagar los jóvenes por la vida moderna”, dice el psicólogo Daniel Goleman (1996, p. 342).

La marginación o problemas sociales, la ansiedad y depresión, la falta de atención o de razonamiento, y la delincuencia y agresividad, son algunos de los aspectos que han sufrido un mayor empeoramiento en los últimos años. Estos problemas afectan a todos los grupos étnicos, raciales y sociales, por lo que ningún niño está libre de riesgo. Para abordarlos, es necesario trabajar los problemas cotidianos antes de que lleguen a derivar en otros más graves. Así, debemos centrar nuestros esfuerzos en la prevención, ayudando a los jóvenes a desarrollar sus capacidades emocionales para afrontar la vida y evitar destinos desafortunados. Sin embargo, la manera en que se llevan a cabo los actuales programas de prevención parece no ser la adecuada. Los programas que suelen centrarse en un problema concreto, como el consumo de drogas o las conductas violentas, han resultado ser ineficaces o incluso agravantes del problema. Casi todos se limitan a ofrecer información a los jóvenes sobre los peligros implicados, resultando insuficientes. Los programas más eficaces son los que complementan esta información con la enseñanza de las habilidades emocionales y sociales fundamentales. De esta manera se enseña a los niños a resolver de un modo más positivo los conflictos interpersonales y a tener más confianza en sí mismos (Goleman, 1996, pp. 377-379).

Cada vez más investigaciones sugieren que el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en la etapa infantil es decisivo para el bienestar y la salud a largo plazo. Daniel Goleman ya hablaba en 1996 de “escolarizar las emociones”, y algunos países llevan años trabajando esta alfabetización emocional. Uno de los ejemplos de esta integración de la inteligencia emocional en el currículo es el trabajo en el centro privado Nueva Learning Center de San Francisco, donde se imparte el “Currículum Self Science”. Las clases de este programa, cuyo eje principal son los sentimientos, se imparten con regularidad a lo largo de muchos años, de manera que el aprendizaje emocional va calando poco a poco en los niños estableciendo hábitos neuronales que podrán aplicar en los momentos difíciles. Un tema muy importante para este programa es el control de las emociones: comprender lo que hay detrás de los sentimientos, aprender a manejar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y de nuestras acciones, y buscar soluciones basadas en el compromiso (Goleman, 1996, pp. 381-391).

En los últimos años, en EEUU las prácticas educativas contemplativas se han convertido en lo más innovador de este trabajo con las emociones (Punset, documental Redes, diciembre de 2009). Estas experiencias “llevan las habilidades del aprendizaje social y emocional a un



nivel más profundo” (Lantieri y Nambiar, 2012, p. 30). Algunos de sus beneficios son:

1. Mayor autoconocimiento y autoconcienciación.
2. Mayor capacidad de relajar el cuerpo y liberar la tensión física.
3. Más capacidad de atención y concentración.
4. Responder con calma ante el estrés.
5. Control sobre los propios sentimientos.
6. Más oportunidades de entablar una comunicación más profunda y comprensión entre adultos y niños.

Las lecciones en técnicas contemplativas pueden ayudar a los jóvenes a crear vías neuronales sanas para incrementar no sólo sus habilidades sociales y emocionales, sino también su resiliencia, es decir, su capacidad para gestionar y sobreponerse a adversidades y periodos de dolor emocional (Lantieri y Nambiar, 2012, p. 31). En esta línea trabaja Linda Lantieri, directora de The Inner Resilience Program, un programa estadounidense que ha enseñado a miles de jóvenes de todo el mundo a gestionar sus emociones y ya se ha implantado en seis centros españoles. Para algunos, como el divulgador científico y escritor Eduard Punset, la introducción de las emociones en las escuelas “es la mayor de las revoluciones que viviremos en los próximos años” (Inteligencia emocional, en <http://www.neuroclassics.org>).

En España, la institución educativa SEK, en colaboración con la Universidad Camilo José Cela y la Fundación Redes para la Comprensión Pública de la Ciencia (presidida por Eduard Punset), ha comenzado a aplicar en sus colegios un proyecto de gestión emocional avalado científicamente por la organización Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Punset, 2010, s.p.).

### **Papel de la biomúsica en la educación emocional de los escolares**

Una vez expuesta la importancia de una educación emocional bien planificada en el ámbito escolar, surge la siguiente pregunta: ¿puede la biomúsica introducirse en la escuela y ayudar a esta alfabetización emocional? En primer lugar, debemos saber que la biomúsica puede aplicarse en diferentes ámbitos: centros asistenciales, centros educativos (escuelas, institutos, universidades), comunidades o en el ámbito privado. En este apartado, voy a centrarme exclusivamente en la aplicación de esta terapia en el ámbito educativo.

Existen a su vez dos posibles campos de aplicación de la biomúsica en el contexto educativo: el de la intervención con niños o adolescentes que presentan problemas de integración, socialización y/o dificultades de aprendizaje; y el de la prevención de estos problemas (¿Dónde se aplica la Biomúsica?, en <http://www.biomusica.com>).

Aunque, como se ha explicado con anterioridad, estas sesiones sirven como terapia para tratar diferentes necesidades, pueden realizarse también en grupos que no presenten necesidades específicas de apoyo educativo (NEE), produciendo diversos beneficios individuales y grupales. Además, esta técnica musicoterapéutica puede ser una gran ayuda para los mismos profesionales que la aplican, incluyendo al profesorado, que adquiere instrumentos de autoconocimiento de sus mismos recursos y dinámicas interiores y reduce su estrés laboral. Además, se crea un buen clima de trabajo en el centro. Se podrán realizar estas sesiones como actividad extraescolar para alumnos y docentes o, si los profesores están cualificados, en el Área de Educación Artística o Música y/o Educación Física, como una gimnasia preventiva en el campo de la salud y en el del desarrollo personal.

En los países europeos y americanos donde la biomúsica se está llevando a cabo, los resultados están siendo altamente eficaces en los contextos donde se aplica, como universidades, colegios o centros de educación especial. Un ejemplo es la investigación que desarrolló el terapeuta italiano Luca Marchioni utilizando la biomúsica en el ámbito escolar. Durante cuatro años se realizaron proyectos en escuelas públicas y privadas de Roma y Florencia, dentro del horario escolar. Participaron más de 800 alumnos y alrededor de 40 adultos entre monitores, profesores, educadores y personal de servicio.

Se trabajó siempre con el grupo y nunca con el individuo separadamente, incluyendo a uno o dos integrantes con dificultades físicas y/o psíquicas en cada grupo. La experiencia partió de la idea de que las emociones son democráticas, para vencer los prejuicios sobre el ser humano y sus relaciones en el contexto escolar. Así, todos los grupos pudieron romper ese estereotipo de diferencia, pues todo ser humano tiene emociones, independientemente de su condición y a pesar de las diferencias, y esas emociones nos hacen ser parte del mismo grupo:

“Este trabajo considera que, a través del proceso de transformación de las emociones, se puede evolucionar como ser humano y como grupo. Para que adultos, jóvenes y niños puedan lograr estas transformaciones, no parece ser suficiente hablar, cantar, danzar o pintar las emociones, sino que es urgente y útil trabajar en la reconstrucción de aquel espacio evolutivo que debería ser representado por la escuela” (Marchioni, 2008, s.p.).

Con esta investigación pudo comprobarse que la biomúsica propone ideas y técnicas efectivas en el ámbito escolar, en particular, en las modalidades que regulan la interacción de sus protagonistas. Además, estas prácticas adquieren aún más fuerza si se investigan las potencialidades evolutivas del ser humano en el ámbito pedagógico y educativo (Marchioni, 2008, s.p.).



En España actualmente se imparten talleres de biomúsica y cursos formativos para profesionales de la salud y la educación. Destacan los organizados por el Instituto de Terapias Globales en Bilbao y los de la Asociación de Biomúsica Internacional en diferentes puntos del país, como Barcelona o Valladolid. Sin embargo, no existe constancia de que estas propuestas se estén llevando a cabo en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria).

### Propuesta de intervención en el aula: Biomúsica en Educación Primaria

Conociendo los principios en los que se basa la biomúsica, las técnicas y herramientas que utiliza, he desarrollado una posible sesión grupal para Educación Primaria de 55 minutos de duración. Me he basado en la estructura habitual de las sesiones de biomúsica con adultos, adaptando los ejercicios a la edad del alumnado seleccionado. La primera parte es de juegos musicales, la intermedia consiste en ejercicios variados y la última sirve para compartir experiencias.

La sesión que he diseñado no está concebida para tratar un trastorno o enfermedad concreta, sino para favorecer la socialización del grupo en general y trabajar la energía individual, la relajación y el bienestar personal. ¿Sería difícil trasladar este tipo de actividades al aula?

### Nudo humano

Tiempo: 5 minutos.

Música: The forest-Toumany Kouyaté, del Cirque du Soleil

Descripción: se trata de un juego común de las dinámicas de integración social, en el que todo el grupo se da las manos. El que dirige será la punta y empieza a pasar por arriba, por abajo o por donde quiera. Sin soltarse de las manos todos lo siguen y cuando todos estén enredados, se pide que se vuelva a la posición inicial, sin soltarse.

Observaciones: se trata de un juego cooperativo que suele utilizarse en las dinámicas de grupo para romper el hielo y favorecer la integración.



## El tambor materno

Tiempo: 20 minutos.

Materiales: tambor, pandero.

Música: Kpanlogo (canto tradicional de Ghana). Adaptado por Enrique D'Flon

Descripción: esta actividad se divide en dos partes:

Ceremonia tribal. El grupo forma un círculo y en el centro, sobre una mesa, se coloca un tambor o bongó. Al ritmo de la música africana todos realizan una danza improvisada, enfatizando el movimiento de las piernas. Voluntariamente y con un orden aleatorio se irán acercando uno a uno al tambor para tocar al ritmo de la música, mientras el resto sigue danzando circularmente.

Nuestro canto. Una vez que hemos tomado contacto con los tambores y sus ritmos, realizaremos esta actividad de improvisación instrumental y vocal. Todos se sientan en círculo y un miembro del grupo comienza improvisando un motivo rítmico con el pandero. A continuación ofrece el instrumento al compañero que se encuentra a su derecha. Éste intenta repetir el motivo rítmico de su predecesor y añade otro más. El último en recibir el pandero tiene que recordar todos los ritmos que fueron añadiendo sus compañeros. Una vez terminada la improvisación, se elige una sencilla estructura rítmica que el profesor va repitiendo continuamente, y esta vez los alumnos improvisan vocalmente pequeña melodías. Cada frase, palabra o sílaba musical que invente un compañero, será repetida en forma de eco por el resto, esta vez sin añadidos.

Observaciones: el primer sonido que escuchamos incluso antes de nacer es el latido del corazón de nuestra madre. Lo escuchamos las 24 horas del día durante varios meses, lo que quedará grabado en nuestra memoria y marcará el resto de nuestra vida. El instrumento que más nos acerca a ese ritmo del corazón es el tambor, y si nos fijamos, en todas las culturas hay tambores, como si buscáramos fuera lo que traemos como memoria genética. En Biomúsica, las actividades con tambores nos ayudan a sentirnos bien, recordando ese tambor materno, además de conectarnos con la tierra y lo más primitivo de nosotros.



### Nuevo mundo

Tiempo: 5 minutos

Música: Birth, del Cirque du Soleil

Descripción: se trata de una fantasía dirigida. Nos colocamos en posición fetal tumbados en el suelo. Comienza a sonar la música e imaginamos que despertamos dentro de una burbuja elástica. Comenzamos a tocarla, a estirarla lentamente, buscando la salida. Sacamos un brazo, otro brazo, la cabeza, el cuerpo, una pierna, otra pierna... Una vez fuera, nos damos cuenta de que el mundo donde nos encontramos no es el nuestro. Este planeta te gusta, sonríes. Imagínalo como quieras. Imagina los colores, los olores, y comienza a explorarlo. Puedes caminar o moverte lentamente, observando todo lo que se encuentra a tu alrededor. Podríamos pedir, como actividad complementaria, que cada uno dibuje el mundo que imaginó en esta fantasía para compartirlo con el resto del grupo. Observaciones: las actividades de fantasía dirigida facilitan un estado de relajación y de atención a uno mismo, además de desarrollar la imaginación. Con ellas podemos trabajar diferentes aspectos, según el contenido de la fantasía propuesta: miedos, autoestima, o diferentes emociones.

### Vocaliza, focaliza

Tiempo: 5 minutos

Descripción: cantaremos una sencilla melodía propuesta por el profesor/a con cada una de las vocales, para proyectar su vibración a diferentes partes del cuerpo. Hasta que no terminemos de cantar la melodía con una vocal, no pasaremos a la siguiente. Mientras cantamos nos movemos por el espacio y cada vocal irá acompañada de una postura corporal o gesto.

Actividad complementaria: emitimos cada vocal abriendo y cerrando los brazos; a mayor intensidad, mayor apertura de brazos y viceversa.



## La unión

Tiempo: 5 minutos

Música: An Ending, de Brian Eno

Descripción: caminamos con los ojos cerrados por todo el espacio mientras sentimos la música. Intentamos acercarnos a algún compañero tocando el espacio y cuando lo encontremos nos daremos la mano y caminaremos juntos hasta encontrar a otro compañero. El grupo tiene que intentar unirse por completo cuando acabe la música.

## Ejercicios bioenergéticos guiados

Tiempo: 10 minutos

Música: Bija Mantras, de Russill Paul. Este músico utiliza sonidos de la naturaleza, mantras y diferentes instrumentos de viento, cuerda y percusión para alcanzar un estado de relajación.

Descripción:

1. Sentados en el suelo centramos nuestra atención en la respiración. Frotamos las manos para recargarlas de energía y las vamos colocando en cada parte del cuerpo (según la posición de los chakras) durante unos segundos para posteriormente masajear la zona suavemente. Comenzaremos por la cabeza y terminaremos en la parte baja del estómago.
2. Una vez terminado el ciclo, nos colocamos en parejas uno frente a otro. Uno coloca las palmas de las manos hacia arriba y el otro pasa sus manos con suavidad, con las palmas hacia abajo, desde la muñeca hasta la punta de los dedos. Repetimos el ejercicio varias veces alternando los papeles en la pareja.
3. A continuación colocamos las manos frente a las de nuestra pareja, permitiendo que éstas entren en contacto y centraremos la atención en canalizar nuestra energía hacia las manos del compañero.
4. Por último, de pie, uno se inclina hacia adelante dejando caer los brazos mientras el compañero da pequeños golpes a lo largo de la espalda. Invertimos el orden en la pareja.

## Compartimos experiencias

Tiempo: 5 minutos

Descripción: debate final donde se hablará sobre qué han sentido con cada actividad, cuál ha gustado más y menos, y la sensación final, para racionalizar el proceso que hemos experimentado.



## CONCLUIMOS

Gran parte de la sociedad occidental se muestra un tanto escéptica cuando se habla de terapias naturales, energía o emociones. Muchos creen que el tema incluso roza lo místico, pero lo cierto es que la filosofía de muchas de estas prácticas es bien diferente. La biomúsica, al igual que otros métodos que trabajan con la energía, no es una religión, pero sí una creencia, ya que hasta el momento las terapias naturales no han aportado el mismo rigor que la archicientífica medicina académica. La energía no es visible ni palpable, por lo que si no creemos en ella, difícilmente podrá actuar en nosotros. Creo que el factor psicológico juega un papel fundamental cuando se habla de métodos alternativos, como ocurre con el denominado efecto placebo. La buena intención y confianza en un método puede en ocasiones ser más efectiva que el método en sí, sin entender con esto que la biomúsica sea una mera creencia sin efectos reales; pero lo cierto es que las creencias, entendidas como la interpretación que hacemos de los hechos, influyen en nuestras emociones y las emociones en la salud. La música puede producir placer, y el placer genera endorfinas, nuestro analgésico emocional natural, que nos ayuda a combatir enfermedades tanto biológicas como emocionales, por lo que muchas veces lo importante es alcanzar un estado de bienestar, ya que las personas positivas gozan de mejor salud (física y emocional) que las pesimistas.

La crítica también ataca al propio término, ahora que lo “Eco” y lo “Bio” parecen estar tan de moda, lo que puede darle un aspecto más comercial que terapéutico. Sin embargo, el prefijo “Bio”, que significa vida, es de origen griego y no ha nacido hoy, como tampoco es novedosa la utilización de la música con fines curativos. Más que una moda, es una necesidad aprender a vivir en el frenético mundo actual y manejar nuestras habilidades sociales y emocionales. Ahora que la globalización nos permite conectar con cualquier parte del mundo, no podemos olvidarnos de conectar también con nosotros mismos realizando un viaje por nuestro interior.

Aunque en el último siglo se ha desviado el equilibrio del ser humano hacia la inteligencia del conocimiento lógico y material, España y el resto del mundo comienza a inclinarse hacia el restablecimiento de esa armonía perdida, buscando técnicas más humanas que rompan con las consignas estímulo-respuesta. La experiencia de la Biomúsica nos coloca en el camino correcto para unir, sintonizar y empatizar a/con las personas y confío en que esta nueva y amplia visión de la salud y la terapia se introduzca definitivamente en la práctica médica y en el sistema educativo.

Al margen de las necesidades de la sociedad, siempre he creído en el poder de la música para producir emociones y en la importancia de trasladar ese poder al ámbito educativo. Las instituciones que ofrecen una formación

musical imparten clases de instrumento, historia de la música, canto o composición, pero siempre desde una perspectiva técnica y fría, alejando en ocasiones al estudiante del gusto por la música. Además, las reformas educativas dejan cada vez menos espacio para la música, considerándola como una mera actividad lúdica sin valorar hasta qué punto esta disciplina puede ayudarnos a gestionar nuestras emociones convirtiéndonos en personas más sanas, integradas y equilibradas. Suele hablarse de los numerosos beneficios de la música como el desarrollo de la inteligencia, la creatividad o la disciplina pero, ¿para qué sirve tener un alto cociente intelectual si no sabemos ser felices?

## REFERENCIAS

### Recursos bibliográficos

- Arroyo Tejera, M. S. (2001). Sonoterapia. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 42, pp. 33-48.
- Barauskas, A. (2007). ¿Por qué jugamos en Biomúsica? Recuperado el 4 de mayo de 2014, de <http://biomusicamte.blogspot.com.es>
- Betés de Toro, M. (2000). Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Morata.
- Castro, A. (n.d.). Bioenergética y Gestalt, una visión integradora. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de <http://www.zuhaizpe.com>.
- Cazenave, G. (1996). Música para una nueva era: Musicoterapia. Buenos Aires: Kier
- \_\_\_\_\_ (2010). Biomúsica. Afinándonos a la vida. Madrid: Mandala Ediciones.
- Chichón, M. J., Lacárcel, J., Lago, P., Melguizo, F., Ortiz, T. y Sabbatella, P. (1997, 1999). Música y salud: Introducción a la Musicoterapia, 2 vols. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Corradini, M. (n.d.). Biomúsica. PersonArte, blog. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de <http://www.personarte.com/biomusica.htm>.
- Dethlefsen, T. y Dhalke, R. (2003). La enfermedad como camino. Barcelona: Debolsillo
- El sonido blanco. Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://www.elsonidoblanc.com>.
- Inteligencia emocional (n.d.). Artículo recuperado el 3 de abril de 2014, de <http://www.neuroclassics.org>.
- Janin, B. (n.d.). ¿Desatentos o desatendidos? Recuperado el 21 de junio de 2014, de <http://www.postadopcion.org/pdfs/desatencion.pdf>
- Jauset Barrocal, J. A. (2008). Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas. Barcelona: UOC.



- Lantieri, L. y Nambiar, M. (2012). Cultivating the Social, Emotional, and Inner Lives of Children and Teachers. *Reclaiming children and youth*, 21/2, pp. 27-34. Versión en español (Cultivar la vida interior, emocional y social de niños y profesores). Recuperada el 24 de mayo de 2014, de <http://www.fundacionbotin.org>.
- Loroño, A. (2011). Biomúsica. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id\\_articulo=2276](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=2276)
- Marchioni, L. (2008). La urgencia de investigar el espacio evolutivo. Recuperado el 5 de junio de 2014, de <http://biomusicamte.blogspot.com.es>.
- Nieves, L. A. (2011). Practicar budismo hoy. Buenos Aires: Ediciones LEA S.A.
- Poch Blasco, S. (2006). Compendio de musicoterapia (vol. II). Barcelona: Herder.
- Punset, Eduart (2010). Finalmente, educación emocional en los colegios. Recuperado el 6 de junio de 2014, de <http://www.eduardpunset.es/5227/general/finalmente-educacion-emocional-en-los-colegios>.
- Ross, S. (2012). Chakras. Correspondencias y vitalidad energética. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Satz, M. (2000). Música para los instrumentos del cuerpo. Claves de anatomía humana. Madrid: Miraguano ediciones.
- Souza Torchi, T. y Marcheti Barbosa, M. A. (2006). A música como recurso no cuidar em enfermagem. *Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde*, 10/3, pp. 135-138.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Wauters, A. (2003). El libro de los chakras: descubre la fuerza que hay en ti. Madrid: EDAF.
- \_\_\_\_\_ (2007). Tres preguntas sobre los mantras. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://biomusicamte.blogspot.com.es/2007/12/mantras.html>

### Recursos Audiovisuales

- Corradini, M. (2012). Entrevista concedida en octubre de 2012 al programa 'Puertas abiertas' en Canal 7 de Bahía Blanca, Argentina. Recuperado el 22 de mayo de 2014, de <http://www.apuertasabiertas.com.ar>.
- Marchioni, L. (2009). Entrevista concedida en julio de 2009 a la Agencia madrileña EFE, en Valladolid, España. Recuperado el 13 de mayo de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=th564DaPxIA>.
- Punset, E. (2009). Meditación y aprendizaje, capítulo del documental Redes. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588>.
- Tercer Encuentro Nacional de Biomúsica en Mar del Plata, Argentina (junio 2011). Vídeo recuperado el 22 de mayo de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=e0THeYdUjMM>





**TERCIOCRECIENTE**



**ESAGEC**  
Estudios en Sociedad,  
Artes y Gestión Cultural

**Nº 6, OCTUBRE 2014**

Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

[www.terciocreciente.com](http://www.terciocreciente.com)

—



ESAGEC  
Estudios en Sociedad,  
Artes y Gestión Cultural

