

Nº 16 _En el arte, la acción no es mecanicismo / 16th _In
art, action is not mechanicism

Tercio Creciente





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: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

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.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dirección / Director

María Isabel Moreno Montoro, Directora.
Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

María Martínez Morales, Editora Jefe.

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

Comité editorial adjunto / Editorial committee

- María Lorena Cueva Ramírez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén. / (*)
- Nuria López Pérez, Escuela de Arte José Nogué, Jaén, España.
- Josué Vladimír Ramírez Tarazona, Universidad Antonio Nariño, Colombia.
- Martha Patricia Espiritu Zavalza, Universidad de Guadalajara, México.
- Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta- Producciones "Ojos de nube". Madrid- España.
- Jesús Caballero Caballero, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
- Antonio Félix Vico Prieto, Universidad de Jaén, España
- Antonio Damián Ruiz, Escuela de Arte José Nogué, Jaén, España.
- Ana María Barbero Franco, Universidad Internacional de La Rioja

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 RIAEA, 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 Orde-

nación 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 Félez, 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.

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

Tercio Creciente

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 comprometiéndola 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.

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

Artículos temáticos del número

— 7

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / *Towards an affective pedagogy of movement*

Beatriz Revelles Benavente
Silvia De Riba Mayoral

— 31

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna / *De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna* / *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother*

Paulo Emilio Macedo Pinto

— 47

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria / *Resources, methodological and games for the development of the child's voice in primary education*

Jessica Rodríguez Cristino

— 95

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso / *Does artistic and aesthetic education contribute to the development of the emotional intelligence? A fact*

María José López Morillas

— 117

La transformación estética del espacio educativo

y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje / *The educational facility's aesthetical transformation and its influence on the teaching-learning process*

Javier Andreo León

Editorial

Nº 16_En el arte, la acción no es mecanicismo / 16th _In art, action is not mechanicism

Decir que en el arte, la acción no es mecanicismo supone, que le damos protagonismo al fluir cotidiano. Que el mecanicismo y la sistematización que ignoran las contingencias no forman parte de nuestra manera de entender la relación entre personas.

Los mecanismos de reproductividad suponen, en teoría, la democratización del arte al permitir los originales múltiples que dan acceso más asequible a un espectro de poder adquisitivo más popular. Sin embargo, esto esconde en realidad una política de estandarizar el consumo. Productos más baratos que permiten más venta. Estaríamos trabajando por lo tanto para el desarrollo de los siguientes principios:

- Consolidación del concepto de arte que se concibe como producto de re-valorización y consumo.
- Mayor alcance del pensamiento único al conseguir un acceso más amplio y popular al “producto oficial del arte”.

En lo sublime del arte reside su exclusividad, y viceversa. Aquella reproductividad técnica de la que habla Benjamin, está “vendiendo” el alcance a esa exclusividad. Las/os artistas son las personas que son capaces de hacer tales productos exclusivos, a los cuales llegamos por la inversión económica. Convertimos, pues la producción artística en producto de consumo, y nos olvidamos de que es acción en el ser humano.

To say in art: action is not mechanicism, supposes, that we give prominence to the daily flow. That mechanicism and systematization are not part of our understanding of the relationship between people, when ignore human contingencies.

The mechanisms of reproducibility presuppose, in theory, the democratization of art by allowing multiple originals that give more affordable access to a spectrum of more popular purchasing power. However, this actually hides a policy of standardizing consumption. Cheaper products that allow more sale. We would therefore be working towards the development of the following principles:

- Consolidation of the concept of art that is conceived as a product of re-valorization and consumption.*
- Greater scope of the unique thought when obtaining a wider and popular access to the “official product of the art”.*

In the sublime of art lies its exclusivity, and vice versa. That technical reproducibility of which Benjamin speaks, is “selling” the scope of that exclusivity. The artists are the people who are capable of making such exclusive products, to which we come for the economic investment. We convert, then, the artistic production into a consumer product, and we forget that it is action in the human being.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento

Towards an affective pedagogy of movement

Silvia De Riba Mayoral

sderiba@gmail.com

Universidad de Barcelona, España

Beatriz Revelles Benavente

beatrizrevelles@ugr.es

Universidad de Granada, España.

Recibido 08/11/2018

Aceptado 08/12/2018

Revisado 07/12/2018

Publicado 01/01/2019

Resumen

Entender la pedagogía desde el concepto del afecto permite adentrarnos en las transformaciones que los cuerpos viven dentro de los eventos de aprendizaje. En concreto, este artículo indaga sobre cómo los afectos circulan en situaciones pedagógicas de movimiento localizadas, en 3 sesiones de psicomotricidad, para ir hacia una pedagogía afectiva que explora las transiciones de los cuerpos como manera de repensar las formas de hacer en educación. La

Abstract

Moving towards an affective pedagogy means to attend the transitions between states produced in contact with the world. These transitions can transform the bodies and let them learn. An affective pedagogy of the movement explores how affect circulates in bodies in order to investigate the pedagogical sense of movement. In the same way, that vision can give new ways of understanding learning. Founded

Sugerencias para citar este artículo

De Riba Mayoral, Silvia y Revelles Benavente, Beatriz (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. Tercio Creciente, 16, págs. 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

DE RIBA MAYORAL, SILVIA Y REVELLES BENAVENTE, BEATRIZ. Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. Tercio Creciente, julio 2019. n° 16, pp. 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

metodología usada en este artículo es de una investigación basada en las artes desde una perspectiva de los nuevos materialismos. Como método, se explora el proceso de elaboración de las cartografías de investigación y cart(e)ografías que materializan el movimiento y los afectos de un momento en concreto. Este artículo entiende como resultados aquellos conocimientos surgidos en el proceso de investigación. En ellos, se puede ver como el movimiento permite circular afectos que pueden ser retenidos en la especificidad de cada cuerpo para transformar y aprender. Acercarse a una pedagogía afectiva del movimiento significa ir hacia métodos experimentales, pero localizados. De esta manera se pueden explorar estrategias pedagógicas que inviten a repensar la educación desdibujando las dualidades y las jerarquías, atender a las relaciones, a los movimientos de los cuerpos que nunca son estables y empezar a entender la necesidad de afectar y ser afectado para poder transformarse y aprender.

on Arts-Based Research and a New Materialism perspective, this project explores two methods (research cartographies and cart(e)ographies) in order to investigate how movement allows the transition of affects and the new visions that this can contribute to the pedagogy field. This article interprets results as the knowledge emerged from the research process. In this sense, it can be observed that an affect produced in movement could be conserved into a body and to transform it. Furthermore, the need can be seen to attend each body specificity in the pedagogical events where the human and non-human bodies are equal participants.

To approach affective pedagogy of the movement means to use experimental but located methods in order to explore pedagogical strategies that generate specific but significant narratives to rethink pedagogy. Then, to attend affects can transform the learning as an event where bodies and its intractions with the world are an essential part of it, allowing the becoming.

Palabras clave / Keywords

Afectos, cuerpo, movimiento, arte, pedagogía, educación.

Affect, Body, Movement, Art, Pedagogy, Education.

Sugerencias para citar este artículo

De Riba Mayoral, Silvia y Revelles Benavente, Beatriz (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. Tercio Creciente, 16, págs. 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

DE RIBA MAYORAL, SILVIA Y REVELLES BENAVENTE, BEATRIZ. Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. Tercio Creciente, julio 2019. n° 16, pp. 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

1. Introducción.

Este artículo parte de una conceptualización del concepto spinoziano del afecto como el tránsito entre estados que permite transformaciones que posibilitan el aprendizaje. En pedagogía, este concepto nos sirve para indagar los tránsitos que ocurren cuando los cuerpos están en movimiento. Una pedagogía afectiva del movimiento, puesto que invita a explorar estos momentos de cambio donde el cuerpo se transforma y puede ir más allá para desdibujar dicotomías y jerarquías presentes en educación, entendiendo así el aprender como un devenir. Para indagar sobre ello, es necesario atender al proceso y la transparencia (Souminen, Kallio-Tavin y Hernández-Hernández, 2017: 105) como manera de transferir la experiencia de la investigación y abrir nuevas preguntas. Por esta razón, a continuación, detallamos los pasos seguidos en el presente estudio:

En primer lugar, exploraremos los referentes teóricos que nos abren a los afectos desde una mirada de los nuevos materialismos (van der Tuin, 2015; Rogowska-Stangret, 2017; Colman, 2014), para generar un marco teórico que nos acerca a situaciones pedagógicas de movimiento concretas. En la conformación del marco teórico, nos detendremos en la explicación de conceptos claves para entender el análisis que realizamos de la Escuela Drassanes y el centro Tariqa como ilustradores de la pedagogía afectiva del movimiento. Estos conceptos claves son la definición de afecto, cuerpo y movimiento, y la pedagogía afectiva en sí misma. En segundo lugar, generaremos unos métodos adaptados a las necesidades de la investigación que se adentran a una metodología de investigación basada en las artes (IBA) (Koro-Ljunberg, Souminen, Kallio-Tavin, Hernández-Hernández, VV.AA). Para continuar, se explorará cómo el marco teórico intracciona¹ (Barad, 2007) con las sesiones de psicomotricidad de la Escuela Drassanes y el centro Tariqa. Finalmente, abriremos cuestionamientos sobre cómo transitan los afectos del movimiento en un evento localizado y qué nuevas aportaciones pueden generar en el campo de la pedagogía.

Afectos

El giro afectivo se ha consolidado como una perspectiva filosófica establecida, desde la epistemología feminista que data su origen en los años noventa, gracias a los trabajos de Brian Massumi y Gilles Deleuze, principalmente. Sin embargo, la genealogía de los mismos comienza mucho antes con la filosofía de Spinoza. Dependiendo de la interpretación que se ofrezca

1.- La intracción es un término de Barad (2007 en Arlander, 2014) que, a diferencia de la interacción, apuesta por relaciones donde los elementos se combinan para la acción, no como el resultado de ella (2014: 28, 30). Es decir, se prima una ontología relacional donde la unidad de análisis mínima es una relación y no elementos diferenciados en sí mismos.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

del concepto spinoziano, los afectos materializan la capacidad del cuerpo para transformarse (Hickey-Moody, 2016), huellas historiográficas de una política afectiva de los sentimientos (Bargetz, 2014), unidades empíricas radicales (Clough, 2009), entre otros. Sin embargo, lo que todas estas teorías tienen en común es la definición del mismo como momentos casi imperceptibles que, en la experiencia relacional con el mundo, posibilitan la modificación a uno mismo o una misma y a los y las demás.

El afecto, pues, circula por los cuerpos, tanto humanos como no humanos.

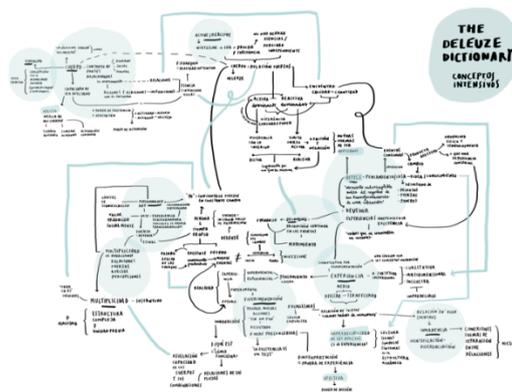


Figura 1: Cartografía de Parr (ed.) (2010) *The Deleuze Dictionary Revised Edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cuando estos cuerpos se encuentran y se relacionan en un momento concreto, se ven afectados y experimentan modificaciones como consecuencia de su interacción y la relación con dicha experiencia (Hickey-Moody, 2016: 260). El afecto, pues, es una expresión de cambio (Colman, 2010: 12) que nos acerca a diversas y nuevas partes nuestras ya que la performatividad de la subjetividad está imbricada por la afectividad construyendo un 'yo' que se convierte en un catalizador para la materialización del pensamiento y las acciones (Colman, 2010: 544).

Entender el afecto, entonces, nos sitúa dentro de una lógica relacional donde la realidad es un flujo de fuerzas (Deleuze, 1992: 317 en Baugh, 2010: 94) en constante transformación. Este hecho nos aleja del giro epistemológico de las ontologías dualistas de la filosofía occidental dominante, donde el cuerpo es irracional y se desplaza en un lugar por debajo de la mente (Ahmed, 2013: 3). Desde esta perspectiva, los cuerpos existen cuando se ponen en relación y los afectos surgen de dicha circulación.

Cuerpos

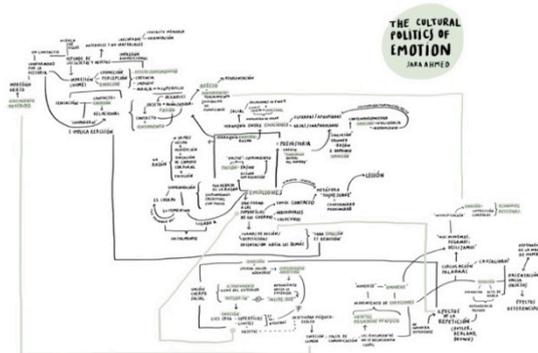


Figura 2: Cartografía de Ahmed, S. (2013) Introduction. *Feel Your Way*. En *The Cultural Politics of Emotion* (2a Ed.) (1-19). Abingdon. Oxon: Routledge Revised Edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Al incorporar el afecto en la manera de ver el mundo nuestra concepción del cuerpo se transforma. Si el cuerpo siempre está en movimiento no tiene propiedades inherentes; es la relación de fuerzas entre los cuerpos humanos y no humanos la que permite definir los cuerpos en un momento concreto (Deleuze en Baugh, 2010). Por ende, los cuerpos son multiplicidades que «no hace[n] referencia a una unidad previa» (Roffe, 2010: 181). Se crean en la intracción: en una relación que permite la acción y no es el resultado de ella (Barad, 2007 en Arlander: 28, 30).

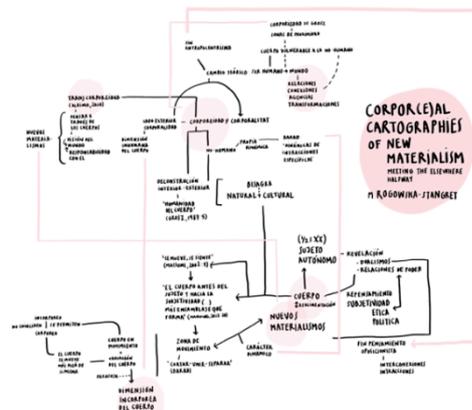


Figura 3: Cartografía de Rogowska-Stangret, M. (2017) *Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway*. En *The*

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Los cuerpos, entonces, se forman a partir del contacto que tienen con el mundo (Ahmed, 2013: 1). En este contacto los cuerpos se impresionan (ibíd: 6), se marcan por el afecto. Es esta impresión la que permite la transformación. Dicho de otro modo: el cuerpo se materializa durante el medio y no como materia diferenciada (Manning, 2013: 30 en Rogowska-Stangret, 2017: 59). Su poder no está determinado (Tiainen y Parikka, 2013: 209), se genera en la circulación de afectos. El cuerpo no contiene el afecto, pero su relación con el mundo le permite crearlos y recibirlos. Esta comprensión del cuerpo nos aleja de una visión antropocéntrica. El cuerpo se ve «afectado externamente» (Grosz, 1994 en Rogowska-Stangret, 2017: 62): está en una zona de proximidad con aquello que se relaciona.

¿Qué sucede, entonces, cuando entendemos que un cuerpo está en movimiento? Partiendo de la base de que la realidad fluye siempre al moverse, un cuerpo en movimiento es más afectivo:

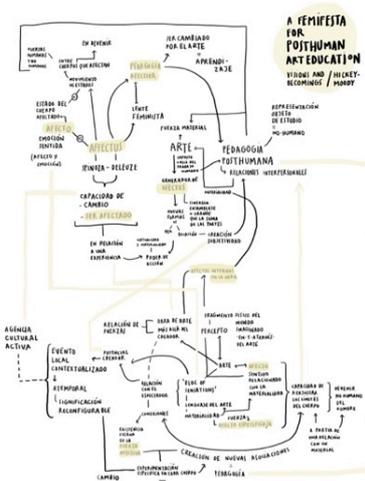


Figura 4: Cartografía de Hickey-Moody A. (2016) *A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings*. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) *Posthuman Research Practices in Education* (258-266.). London: Palgrave Macmillan.

«Cuando un cuerpo está en movimiento, no coincide con él mismo». Coincide con su propia transición: su propia variación. En movimiento, un cuerpo está en una relación inmediata y de desarrollo con su propio potencial no representado para variar. (Massumi, 2002: 4 en Rogowska-Stangret, 2017: 60)

Así pues, un cuerpo en movimiento varía, rompe sus límites y va hacia su potencial. Un cuerpo en movimiento intensifica las experiencias corporales (Ahmed, 2015: 56) ya que materializa la circulación de los afectos, visibiliza la fuerza del cambio y altera el estado del cuerpo (Revelles-Benavente, 2017: 139). Esta alteración invita a los cuerpos a ver otras formas de entender y relacionarse (Hickey-Moody, 2016: 258) no con el objetivo de dar sentido al mundo, sino de explorar las posibilidades de devenir en el mundo (O’Sullivan, 2001: 130).

Anna Hickey-Moody (2016) describe un cierto paralelismo entre arte y la capacidad de transformación de los cuerpos:

El arte puede reajustar lo que una persona es o puede entender, producir y conectarse. Esto no quiere decir que una obra de arte cambie necesariamente a sus espectadores de formas prescritas, sino que las obras de arte pueden crear nuevas asociaciones. (2016: 261)

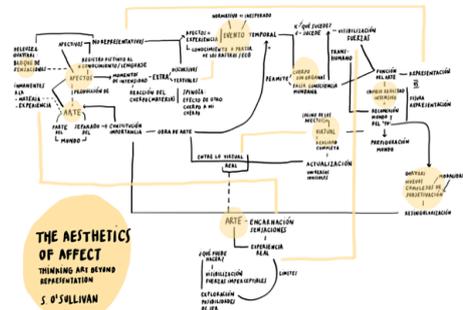


Figura 5: Cartografía de O'Sullivan, S. (2010) *The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation*. En *Angelaki: journal of theoretical humanities*, 6(3), 125-135.

Desde la perspectiva de los afectos, el movimiento también proporciona la capacidad de cambio: los afectos surgidos en movimiento pueden separarse de sus orígenes temporales y geográficos y convertirse en entidades independientes (ibid.) para modificar significados y relaciones. Esto hace posible que se pueda «pensar a través de los cuerpos» (Alaimo, 2010: 2 en Rogowska-Stangret, 2017: 64), a través de un movimiento que nos acerca a aquello que parece inaccesible a la conciencia (de Man en O'Sullivan, 2001: 126) y que solo se puede llegar a partir de la experiencia. Los afectos solo se pueden experimentar (O'Sullivan, 2001: 1), no son registrables. Sin embargo, sí que se puede ver su trazo, su eco (de Man en O'Sullivan, 2001: 126). Esto hace comprender el foco de la investigación: no es tan importante qué son los afectos, sino qué permiten hacer los afectos de un cuerpo en una situación pedagógica de movimiento.

Hacia una pedagogía afectiva

El cuerpo en movimiento tiene la capacidad de afectar y ser afectado. Es este tránsito de afectos encarnados el que permite la transformación hacia nuevas maneras de ver el mundo.

En consecuencia, una situación donde un cuerpo está en movimiento es potencialmente pedagógica. Esta potencialidad viene, por una parte, de la posibilidad que tiene el afecto de

Ir hacia una pedagogía afectiva del movimiento nos adentra en cuestiones que repiensen las prácticas pedagógicas hegemónicas. Nos hace «habitar las normas de manera diferente» (Ahmed, 2015: 155) para ir más allá de los dualismos y las jerarquías, indagando las especificidades del cuerpo. Nos hace entender los cuerpos como participantes activos del aprendizaje, con el fin de adentrarnos en las relaciones (humanas y no humanas) que afectan y permiten transformar el propio sentido y el del mundo. Permite, pues, seguir desplazándonos para comprender la pedagogía desde otra mirada.

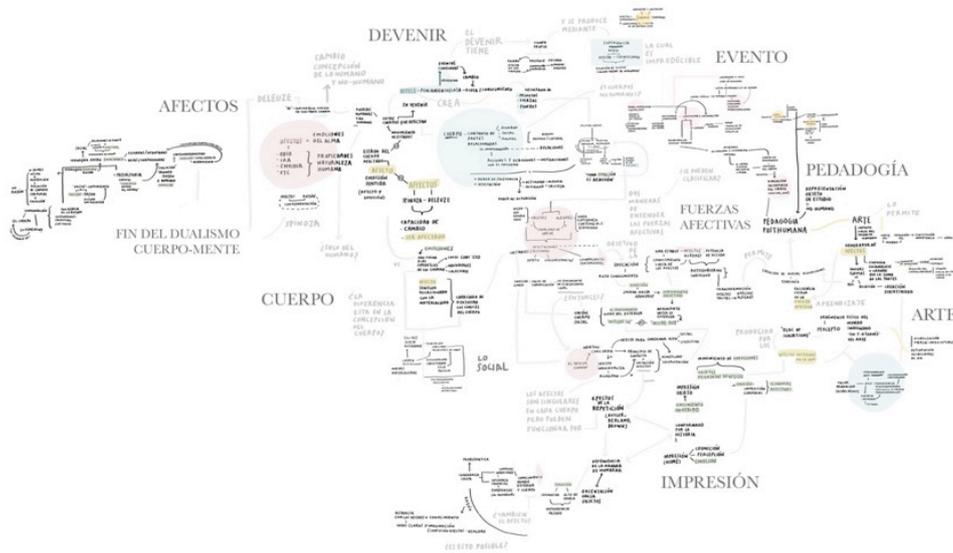


Figura 7: Cartografía de investigación donde se relacionan las cartografías de los distintos autores con el fin de elaborar el marco teórico.

2. Objetivo

El objetivo de este artículo es indagar en el significado de una pedagogía afectiva del movimiento y cuáles son las posibilidades que nos brinda esta línea. Esto equivale a explorar el sentido pedagógico del movimiento desde una mirada de los afectos. Significa, pues, acercarse a situaciones pedagógicas concretas donde el movimiento tiene lugar para que, a partir de los procesos de investigación, nos podamos hacer preguntas nuevas sobre cómo el cuerpo en movimiento es partícipe del aprendizaje, qué papel tienen los afectos y qué potencial tiene abrir esta mirada de investigación.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Para llevar a cabo este estudio, nos acercamos a las sesiones de psicomotricidad de la Escuela Drassanes y el centro Tariqa a partir de la IBA (Koro-Ljunberg, Suominen, Kallio-Tavin, Hernández-Hernández, VV.AA). De esta manera es posible centrarnos en los procesos donde los afectos circulan por los cuerpos de los niños y las niñas en una situación pedagógica de movimiento determinada. Solo así dejamos de lado la voluntad de simplificar la realidad para mostrar nuestra intención de abrir nuevas discusiones que nos planteen qué aporta la perspectiva nuevo materialista al explicitar los conceptos de afecto y cuerpo, dentro del campo de la educación. Debates que nos lleven, pues, hacia una pedagogía afectiva del movimiento.

3. Metodología

La metodología de este artículo se basa en una IBA (Koro-Ljunberg, Suominen, Kallio-Tavin, Hernández-Hernández, VV.AA) ya que permite acercarse a los objetivos del artículo debido a que se parte de la atención a los procesos y a «los flujos afectivos de los elementos en la investigación» (Fox y Alldred, 2015: 411).

Esta combinación nos lleva a usar herramientas artísticas para indagar las relaciones y «explorar caminos de la experiencia que los dispositivos numéricos y narrativos [han mantenido] invisibles» (VV.AA, 2017: 1). Para ir más allá del lenguaje como referencia de un mundo literal, usamos dos métodos reinventados en esta investigación, que son las cartografías de investigación y las cart(e)ografías. Estos métodos permiten materializar los afectos producidos en un encuentro pedagógico de movimiento (Deleuze, 1988: 127 en Fox y Alldred, 2015: 402) para entender el papel del afecto y del cuerpo en una situación de movimiento concreta.

Las cartografías de investigación

Las cartografías de investigación (Ruitenbergh, 2007) son dispositivos visuales que permiten desbloquear y movilizar relacionadamente conceptos para generar nuevas conexiones (Deleuze y Guattari, 1994 en Lenz, 2016: 213). Este método resulta útil a la hora de demostrar el proceso de aproximación a los referentes como «una herramienta para la comprensión de los demás» (Suominen, Kallio-Tavin, Hernández-Hernández, 2017: 104).

Podemos afirmar que las cartografías documentan el proceso de investigación a partir de la materialización de las conexiones de quien realiza una investigación en el ámbito que nos ocupa, tal y como se ha podido comprobar durante este estudio gracias a las figuras que hemos proporcionado hasta ahora. Por otra, posibilitan la alteración de los significados de los conceptos en la relación entre textos. Este movimiento es un movimiento metodológico y ético ya que resalta el modo en que las genealogías y los marcos teóricos en los que nos movemos tienen su propio dinamismo y su propia vitalidad. Cuando los hacemos visibles materializamos la

vitalidad de la producción de conocimiento y cómo se va transformando a medida que avanza la investigación, igual que también ayudan a la investigadora o investigador a ordenar el conocimiento. Además, la teoría y la formación teórica, son en sí mismas una materialización de la política. En 1929, Virginia Wolf instaba a las mujeres a tener una habitación propia para poder así ejercer una agencialidad empoderadora, aunque se limitase a las paredes de esa habitación. Casi 100 años después, es importante situar las investigaciones que hacemos dentro de un «canon científico corporizado» (Revelles-Benavente, en revisión). Este canon representa la relación que hay entre las disciplinas teóricas y los investigadores e investigadoras, pero también compañeras, profesoras y activistas que nos ayudan dentro de estos procesos cognitivos. Situar el conocimiento es un gesto ético hacia el cuerpo de conocimiento que se ha creado antes y pueden ser tecnologías que ayuden a confrontar discursos socio-políticos hegemónicos.

Las cart(e)ografías de los afectos

Las cart(e)ografías son un método que permite aterrizar el marco teórico a partir de reconceptualizar el concepto de cartografía. Estas se diferencian del concepto anterior (aunque genealógicamente devienen del anterior) y surgen de la intracción entre coreografía y cartografía. Su práctica significa mapear los rastros del movimiento y del afecto una vez este ha sido generado en una sesión de psicomotricidad. Se pueden denominar, pues, cart(e)ografías de los afectos, en tanto que detienen en un momento concreto los tránsitos afectivos, aunque solo hayan durado un instante, y los materializan a partir del arte para poder transformarse.

Esta práctica se planteó a los distintos grupos que conforman las clases de Educación Primaria:

- Las cart(e)ografías se realizaron en un grupo de primero de primaria (6 años) del centro Drassanes, donde el alumnado se encuentra en una edad psicomotora. Drassanes permite ver cómo se mueven los afectos en una sesión de psicomotricidad en un grupo dentro de la escuela ordinaria. Sesiones donde, durante hora y media, se experimenta el movimiento entre la totalidad del alumnado (19) y sus tres maestras con un fin pedagógico.
- Se plantearon las cart(e)ografías en dos sesiones del centro Tariqa: uno con niños (solamente de género masculino) de entre 7 y 10 años; y otro con niños de 10 a 13 años, donde se supone que la relación con el cuerpo y el movimiento ya está consolidada. En las dos sesiones de Tariqa, con la misma duración que en Drassanes, los grupos son reducidos, de entre 3 y 4 niños. Estos son acompañados/as por 2 o 3 docentes que se reúnen en el centro después del horario lectivo para desarrollar la psicomotricidad como estrategia de atención a sus problemáticas de aprendizaje.

Estos tres eventos de movimiento permiten ver diferentes flujos afectivos producidos por las distintas situaciones: número y edad del alumnado, número de docentes y objetivos sobre

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

los que se cimienta la sesión. El método se usa de la misma forma en los tres casos: dejando realizar la sesión de una hora de psicomotricidad por el/la educador/a y, después, proponiendo la práctica cart(e)ográfica (durante 30 minutos) para vislumbrar los afectos y aquello sucedido durante el movimiento. Para ello, se propone primero que se marque el movimiento ejecutado en lápiz de grafito. En un segundo momento, se propone trazar con lápices de colores los momentos afectivos.

El análisis de las cart(e)ografías se centra en las relaciones afectivas ocurridas en su generación dentro de diferentes contextos, pero bajo unas mismas premisas. No se busca interpretar las cart(e)ografías como una realidad con un único significado, sino que se revisan los procesos de creación que, parciales y temporales, permiten un conocimiento singular sobre la interpretación del mundo (Souminen, Kallio-Tavin y Hernández-Hernández, 2017: 107) y el tránsito de los afectos en una situación pedagógica de movimiento localizada.

4. Resultados

Como se ha apuntado en la sección anterior, en el trabajo de campo se atiende al proceso de generación de las cart(e)ografías y no a la sesión de psicomotricidad en sí. De esta manera es posible atender los afectos retenidos en el movimiento a partir de la generación de cart(e)ografías.

Las cart(e)ografías en Drassanes

En Drassanes, el método se propuso el día 9 de mayo de 2018. En la generación de cart(e)ografías los alumnos iniciaron su práctica sin cuestionarla. Su proceso parecía no previsto, mostrando cómo su cuerpo era capaz de recordar sus movimientos y afectos para materializarlos en el papel. El lápiz se movía en intracción con un cuerpo que podía regenerar sus tránsitos y mostraba la actividad de la materia como un participante activo e indispensable (Kontturi, 2013: 18) e igual creador de estas cart(e)ografías. Los afectos, pues, estaban circulando por los cuerpos tanto humanos como no humanos para generar un nuevo dispositivo.

Este nuevo dispositivo, la cart(e)ografía, albergaba más que las palabras del alumnado. Esta afirmación viene dada por aquello percibido durante la sesión: la dificultad por verbalizar el movimiento y las afectaciones. Sin embargo, trazar los momentos afectivos no supuso ningún conflicto. Se ponía en relieve la posibilidad de ver el eco de los afectos una vez experimentados (de Man en O'Sullivan, 2001: 126) y, en consecuencia, la necesidad de acceder a ellos de otra forma más allá del lenguaje literal.

Al utilizar métodos artísticos, se pudo acceder al origen de los momentos afectivos. Las impresiones marcadas en el papel tenían que ver con las relaciones ocurridas en el movimiento

de la hora de psicomotricidad: algunos niños relacionaron momentos de intensidad con retos físicos, saltar más alto, no poder saltar, marcar un gol, bajar por un tobogán o, incluso, hacerse daño. Los momentos afectivos de las niñas fueron construir una casa, jugar en grupo o la imposibilidad de acercarse a un colectivo, entre otros.

En ambos casos sus afectos tenían que ver con encuentros relacionales con cuerpos humanos y no humanos que les permitía descubrirse como cuerpo. Estos momentos de intensidad eran dados por una relación de fuerzas materiales que les permitía explorar posibilidades (en cuestión de potencialidades corporales o bien de reajustar los cuerpos en las construcciones sociales de grupo) para poder reconfigurarse. Un reajuste que hace visible la posibilidad de intensificar las experiencias corporales a partir de la relación con el mundo (Ahmed, 2015: 56). Estas experiencias son las que permiten verse afectado y afectar cuando se consigue experimentar los límites: para dar cuenta de la materialidad de su cuerpo, de los límites de las relaciones y de la construcción social de los grupos. Unos límites que permiten transformar el sentido del 'yo' y del mundo.



Figura 8: Cart(e)ografías realizadas por el alumnado de primero de primaria de la Escuela Drassanes el día 9 de mayo de 2018.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Así pues, en la generación de las cart(e)ografías en Drassanes se puede ver que estas albergan la interpretación de los recorridos y momentos de afecto del alumnado a partir del lenguaje plástico. Los trazos materializan el movimiento según la peculiaridad de cada cuerpo, permitiendo ver sus variaciones, temporalidades, intracciones (Tiainen y Parikka, 2013: 208-209), su forma de ver el mundo más allá de la consciencia mundana (Baudiou, 1984: 5 en O'Sullivan, 2001: 127). En el trazo de los afectos se puede ver como estos se interpretan en sus diferentes formas según las circunstancias de cada cuerpo (Camps, 2011: 70). Igualmente, cabe resaltar la posibilidad de los afectos de retenerse y conservarse en sí mismos para materializarse a partir del arte y crear nuevas imágenes entorno a lo vivido (Hickey-Moody, 2016: 261).

Las cart(e)ografías en Tariqa

El jueves 17 de mayo de 2018 se elaboraron las cart(e)ografías en los dos grupos de Tariqa. Al atender a niños con dificultades de relación y aprendizaje se pudo reafirmar cómo la especificidad de cada cuerpo afectado en movimiento se materializaba sobre el papel.

A diferencia del alumnado que participó en Drassanes, los dos grupos de Tariqa eran de entre 3 y 4 niños que acudían al centro para trabajar, a partir de la psicomotricidad, problemáticas relacionadas con el aprendizaje y las relaciones².

2,- Iolanda Vives, directora del centro Tariqa Psicomotriu, concedió una entrevista para poder compartir las bases de su trabajo y facilitar el desarrollo de la investigación.

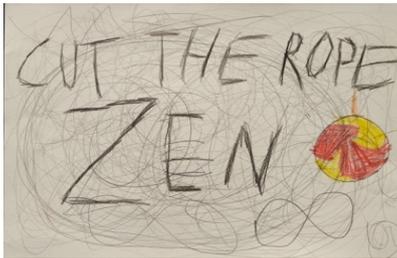


Figura 9: Cart(e)ografías realizadas por los niños del primer grupo del centro Tariqa el día 17 de mayo de 2018.

El primer grupo, de niños de entre 7 y 10 años, mostró ilusión en experimentar la realización de las cart(e)ografías. Sin embargo, sus cuerpos no frenaban el movimiento. Esto repercutió en que su trazo mostrara una intensidad imparable que se alejaba de explorar el movimiento y los afectos de la sesión anterior. Los cuerpos seguían en una afectación que los estimulaba de manera que siempre seguían en variación continua. Esto puede dar pistas sobre su dificultad de relación y aprendizaje: al estar en constante movimiento de intensidad se imposibilita explorar los afectos retenidos.

El caso del segundo grupo, de niños entre 10 y 13 años, mostró resistencias para hacer las cart(e)ografías. Los niños se negaron a indagar en su movimiento y afectos de la sesión psicomotriz. Parecía que no había la posibilidad de acceder a sus impresiones, aunque estas hubieran existido por la naturaleza del afecto de estar en constante circulación. Por lo contrario, cada uno se adentró en diversos estados huyendo de la propuesta. Uno se sumergió en un movimiento imparable, otro se alejó de la propuesta generando un mapa de datos sobre las posibilidades de peligro que tiene el movimiento. El tercero hizo un mapa relacionado con un videojuego, ya que en movimiento se había sentido como si estuviera allí. Mostraba el potencial de su cuerpo en movimiento para ir más allá del mundo tangible (Manning 2007: 136 en Tiainen y Parikka, 2013: 222). El cuarto realizó un mapa para medir el afecto.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

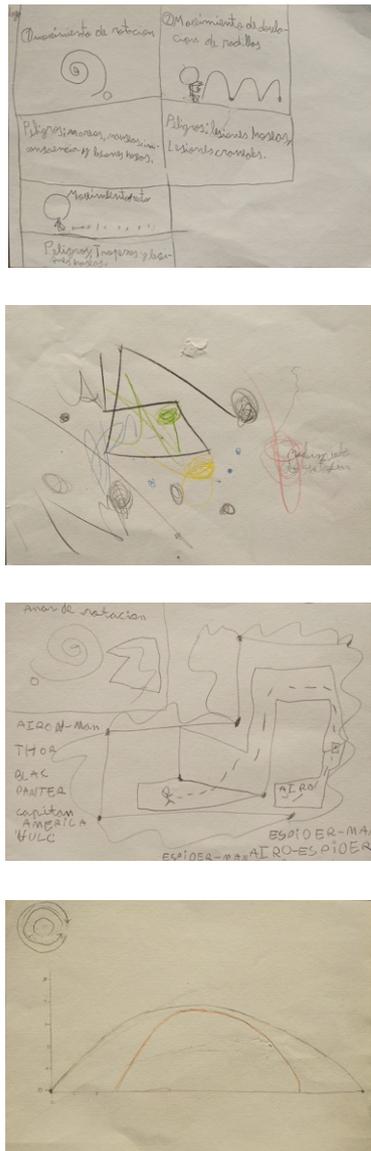


Figura 10: Cart(e)ografías realizadas por los niños del segundo grupo del centro Tariqa el día 17 de mayo de 2018.

Después de realizar la propuesta con los distintos grupos, se pudo afirmar que el uso de estrategias pedagógicas como las cart(e)ografías permite acercarse a los afectos y visibilizarlos, constatado en el caso de Drassanes. Por esta razón, es necesario que en casos de dificultad de relación y aprendizaje se pueda disponer de más tiempo y repetir con más frecuencia prácticas que acerquen a los momentos afectivos. De esta manera, es posible romper las barreras entre el investigador o investigadora y alumnado con dificultades de relación y aprendizaje y brindar la posibilidad de indagar en grupos como los de Tariqa, no para diagnosticar una problemática que estigmatice al alumnado, más bien al contrario, para poder aproximarse a las afectaciones ocurridas en relación y en movimiento con el objetivo de que ellos puedan empezar a reconocerlas. De esta manera es posible permitir al alumnado acceder al conocimiento de su cuerpo y su potencial para mejorar su relación con el mundo, las relaciones y el aprendizaje.

5. Discusión

En el presente artículo hemos elaborado un marco teórico basado en los nuevos materialismos con el objetivo de explorar el sentido pedagógico del movimiento desde el afecto. En un segundo lugar, hemos usado una metodología de IBA que se divide en dos métodos reconfigurados bajo esta investigación. Por último, hemos tejido hilos entre aquel conocimiento surgido del marco teórico con una experiencia situada de movimiento en un entorno pedagógico, en concreto, bajo 3 sesiones de práctica psicomotriz en distintos grupos y lugares. En la investigación, se atiende a los procesos para poder abrir nuevos cuestionamientos. Por esta razón, a continuación, iniciamos nuevos caminos partiendo de la reflexión que se genera desde la elaboración de las cart(e)ografías:

1) Por una parte, extraemos la necesidad de seguir explorando experimentalmente y fluyendo por flujo (Baugh, 2010: 95) con métodos que revelan modos de hacer que van más allá del pensamiento lineal, que se sumergen en las multiplicidades para romper lo que las palabras pueden limitar. Métodos que atiendan a los procesos más que a los resultados para transferir nuevos conocimientos. En el caso de este artículo, los métodos usados son útiles para seguir pensando desde otras praxis diversas, como las artes. Al fin y al cabo, tanto las cartografías de investigación como las cart(e)ografías son dispositivos visuales que tienen un mismo fin: plasmar los movimientos de quien los realiza no de manera fija, sino posibilitando que, de aquel nuevo movimiento de ejecución, se pueda ir más allá y construir nuevos relatos que tienen que ver con aprendizajes donde el cuerpo tiene lugar. En el caso de las cartografías de investigación, permiten materializar conceptos abstractos en un momento concreto para dialogar con los autores referentes en la investigación a partir de los flujos afectivos. Asimismo, las cart(e)ografías permiten materializar el movimiento vivido y los momentos de intensidad en un dispositivo para poder seguir avanzando en el devenir. Ambos tienen un mismo fin: permitir que el mapa retenga por un momento las conexiones de pensamientos y los movimientos corporales para desplazarse hacia nuevos movimientos que transforman y, por ende, son pedagógicos.

2) Haciendo hincapié en el método de las cart(e)ografías, afirmamos que estos dispositivos tienen dos líneas funcionales:

a) Las cart(e)ografías obran como un método que permite ver lo que un cuerpo puede hacer en una situación localizada de aprendizaje (Deleuze, 1988c: 125 en Baugh, 2010: 94). En el caso de esta investigación, materializan los afectos de un cuerpo en movimiento, como se ha podido ver en Drassanes. En el caso de Tariqa, posibilitan ver la dificultad para atender los tránsitos afectivos en una situación pedagógica de movimiento. En ambos casos, este dispositivo produce algo nuevo en sí mismo (Kontturi, 2013: 20) y permite aterrizar conceptos teóricos como el afecto y el cuerpo para dialogar con situaciones concretas de aprendizaje. Respaldándonos en los casos de estudio, vemos que las cart(e)ografías pueden ser el eco de un cuerpo en movimiento que va más allá la conciencia mundana (Baudiou, 1984: 5 en O'Sullivan, 2001: 127). Esto nos permite dialogar con las posibilidades que tiene el arte y el movimiento para materializar afectos. Sin embargo, la importancia no se halla en el mero hecho de materializar, sino en aquello que se abre al hacerlo. Con esto nos referimos a la oportunidad que brindan las cart(e)ografías de acceder a aquello a lo que las palabras no llegan: son las especificidades de cada cuerpo y su interpretación del mundo a partir de los propios afectos de niños y niñas. En el caso del alumnado de Drassanes se puede ver claramente: sus cart(e)ografías muestran un nuevo mundo visual en infinitud de formas construido a partir de los afectos retenidos en movimiento. Estos dispositivos, pues, permiten acercarnos a las transformaciones del alumnado, dialogar con sus relaciones y con aquello que les posibilita abrir nuevas miradas. Lejos de ser un instrumento de observación que se puede interpretar como una realidad medible u objetiva, las cart(e)ografías son un método que permite adentrarnos al mundo de

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

los afectos del movimiento y, por lo tanto, a las transformaciones y aprendizajes en devenir de los niños y las niñas.

b) Las cart(e)ografías son una estrategia pedagógica por la posibilidad que ofrecen de acceder a los afectos de quien las realiza y reconfigurar el evento de movimiento (Barad, 2007: 140 en Arlander, 2014: 28). Al reconfigurarlo, el movimiento se convierte en un movimiento diferente (Massumi, 2002:40-41 en Tiainen y Parikka, 2013: 213) que permite traducir las afectaciones en un dispositivo material que va hacia nuevos tránsitos y habla de lo que ha afectado y transformado al alumnado; es decir, de lo que han aprendido y que siguen explorando. En sus líneas discontinuas, trazos circulares, intensidades compactas y universos dispersos niños y niñas pueden ir más allá de las delimitaciones de las palabras. En el caso de Drassanes, permiten recoger aquellos momentos relacionales con el resto de compañeros y compañeras y/o elementos materiales. Momentos de retos físicos o sociales que les posibilitan explorarse, reconocer su cuerpo dentro del aprendizaje y, al mismo tiempo, ver qué les afecta y reflexionar sobre su relación con el mundo. En el caso de los niños de Tariqa, las cart(e)ografías permiten ver las disonancias entre aquello vivido y aquello trazado, generando algo totalmente nuevo. Dan la posibilidad de entrever la dificultad de relación que en Drassanes no se percibió y el potencial pedagógico para buscar formas de acceder a sus afectos.

En ambos casos, las cart(e)ografías muestran la materialización de los afectos del movimiento y, de igual modo, el potencial pedagógico del cuerpo para convertirse: «relacionar, sentir, percibir y pensar de otra manera» (Tiainen y Parikka, 2013: 223). Sin embargo, esta materialización ocurre en momentos diferentes en los dos centros estudiados. En Drassanes se produce en la relación con la sesión de movimiento anterior; mientras que en Tariqa son los afectos que circulan en el momento de la realización del dispositivo. En los dos casos, se ve posible retener el momento de transformación donde el cuerpo se vuelve diferente al que era (ibíd: 213) y se explora y materializa a partir de las cart(e)ografías. Entonces, se puede ver cómo el cuerpo es partícipe y reconocida parte del aprendizaje. Los saltos, las relaciones sociales, el hacerse daño, todo aquello que se queda en forma de marca tiene, al fin, su lugar e importancia. Entonces, es a partir de materializar las conexiones afectivas (Revelles-Benavente, 2017: 142) que se puede convertir el movimiento y sus afectos en nuevas formas de ver y relacionarse (Hickey-Moody, 2016: 251). Aquí reside el potencial pedagógico de las cart(e)ografías: la transformación de experiencias corporales como la construcción de una casa (en uno de los casos de Drassanes) en un material visual que no traduce figurativamente aquel momento de intensidad, sino que se reconfigura para revisar y extender los afectos y transformaciones. En esta revisión y toma de conciencia es en la que el niño o la niña puede seguir desplazándose hacia su potencial. En el caso de Tariqa, también se puede ver las alteraciones que proponen las cart(e)

ografías. Uno de los niños pasó del movimiento imparabile a generar un mapa de datos sobre los peligros que tiene el movimiento. Esta muestra nos hace ver que consiguió llegar a otros planos de reflexión que, pese a estar inconexos con la sesión de psicomotricidad, nos revelan una transformación que va más allá de las palabras de aquel niño. Por esta razón, se puede afirmar que los afectos encarnados en la materia permiten transitar hacia pensamientos que se van de su origen temporal, que rompen con aquello preestablecido. Las cart(e)ografías pueden establecer conexiones dentro de los mundos heterogéneos del alumnado en las sesiones de movimiento, trazando relaciones para negociar su ser (Schulte, 2016: 142) y su manera de aprender.

3) Por otra parte, la realización de cart(e)ografías como método y, a la vez, estrategia pedagógica permite acercarnos a una pedagogía afectiva del movimiento. Una pedagogía que encarna los afectos del movimiento e impresiona para producir cambios. Que permite retener momentos afectivos y explorarlos a partir de escenas significativas como la elaboración de unas cart(e)ografías que reconfiguran el propio cuerpo, aquello que afecta y la relación con el mundo. Una pedagogía que invita a alejarnos de las prácticas normativas en educación para explorar nuevos modos de hacer y pensar:

a) la pedagogía afectiva permite que los cuerpos, humanos y no humanos, de niños y niñas y de educadores, sean parte del aprendizaje. El movimiento del cuerpo, tanto en la sesión de psicomotricidad como después en la realización de cart(e)ografías, se vuelve parte indispensable de las afectaciones producidas y, a su vez, de las transformaciones que permiten el aprendizaje. En estos eventos, los cuerpos cogen presencia para ponerse en relación e intraccionar como manera de conocerse y volverse a conocer, rompiendo los límites del aprendizaje. Los cuerpos en una pedagogía afectiva, pues, exploran sus espacios físicos del aprendizaje y permiten ver la «materialidad del conocimiento» (Vidiella, 2012: 81), deshaciendo la dualidad entre cuerpo y mente aceptada por la mayor parte de la filosofía dominante.

b) la pedagogía afectiva posibilita atender las especificidades de los cuerpos. En la elaboración de cart(e)ografías hemos podido ver la medida en que cada cuerpo difiere de temporalidad según sus particularidades. Esto nos lleva a pensar en la importancia de generar eventos significativos (Denzin, 1997: 207-208 en Hernández-Hernández, 2010: 16) que atiendan aquellos que a los que son diagnosticados problemáticas de aprendizaje. Observamos, de manera clara en el caso de Tariqa, que las cart(e)ografías permiten acercarnos a aquellos cuerpos que parecen estar en un eterno movimiento, siempre estimulados, dando la impresión de que no pueden frenar por un momento y revisar sus flujos afectivos generados en movimiento. Esto nos puede revelar algunas de las problemáticas de relación y aprendizaje, no para clasificar, sino para ver qué nuevos caminos pueden propiciar otro tipo de aprendizaje que tenga en cuenta su especificidad y posibilite salir del estigma. Si acceder a los afectos permite indagar en

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

las transformaciones del alumnado, atender aquellos y aquellas que tienen dificultades para hacerlo puede proporcionarles acercarse a aquello que les afecta, a su propio cuerpo en relación con el mundo y, por lo tanto, a su potencial. Si en la generación de cart(e)ografías en Drassanes se pudo entender cómo los momentos afectivos tienen que ver con las intracciones con los cuerpos humanos y no humanos, propiciar estrategias pedagógicas que permitan visibilizar los afectos y trabajar desde ellos puede ayudar a aquellos con dificultades de aprendizaje a tener mejor relación con el mundo y, a consecuencia, con el aprender.

c) la pedagogía afectiva propone prácticas que afectan y que transforman. Buscan que niños y niñas exploren maneras de acceder a sus afectos con el objetivo de repensar su experiencia de aprendizaje e ir más allá. Prácticas que reconfiguran sus afectos a partir de expresiones materiales, como las cart(e)ografías, que no frenan el movimiento, sino que reproducen su potencial de transformación. Son estas propuestas las que permiten a los niños y a las niñas entenderse como seres en movimiento, siempre en relación, siempre en devenir. Son prácticas, pues, que les permiten reajustarse y transformarse según los eventos, encontrando nuevas formas de devenir y de aprender.

Este artículo invita a seguir explorando métodos y/o estrategias pedagógicas que atiendan a los afectos y permitan ir hacia una pedagogía afectiva. Métodos y/o estrategias que puedan ir más allá de la pedagogía normativa para empezar a utilizar métodos que recojan los momentos afectivos del movimiento y visibilicen las transformaciones que los niños y las niñas han vivido para permitir el devenir. Si lo importante es qué pueden hacer los afectos de un cuerpo en movimiento, parece que este enfoque abre posibilidades para atender esta cuestión. No simplificándola, sino generando nuevos relatos que, aun y específicos, puedan ser significativos para ver la relación con el mundo de manera nueva (Davies, 2014 en Schulte, 2016: 148). Construyendo, a partir de la IBA y los nuevos materialismos, maneras de atender a realidades subjetivas que, más allá del lenguaje, puedan acercarse a los afectos para proporcionar un aprendizaje de ser transformándose constantemente a partir de su relación con el mundo. Pequeños pasos hacia una pedagogía afectiva del movimiento donde los flujos afectivos del movimiento son la guía del devenir de un aprendizaje transformador. Un aprendizaje que se genera en el proceso, no buscando resultados finales. Un aprendizaje que aparta las jerarquías para entender las relaciones con aquello humano y no humano como motor de cambio. Una pedagogía que entiende el afecto como aquello indispensable para la transformación de los cuerpos en las relaciones pedagógicas. Una pedagogía que concibe los cuerpos en movimiento, nunca estables e igual de partícipes en el aprender. Una pedagogía afectiva que entiende el mundo y el aprendizaje como un movimiento tanto teórico como práctico para empezar a ver la pedagogía desde los desplazamientos. Una pedagogía afectiva del movimiento, pues, que nos puede ayudar a repensar cómo aprendemos para indagar en estrategias pedagógicas que afecten y transformen. En definitiva, para aportar, poco a poco, nuevas maneras de hacer en educación.

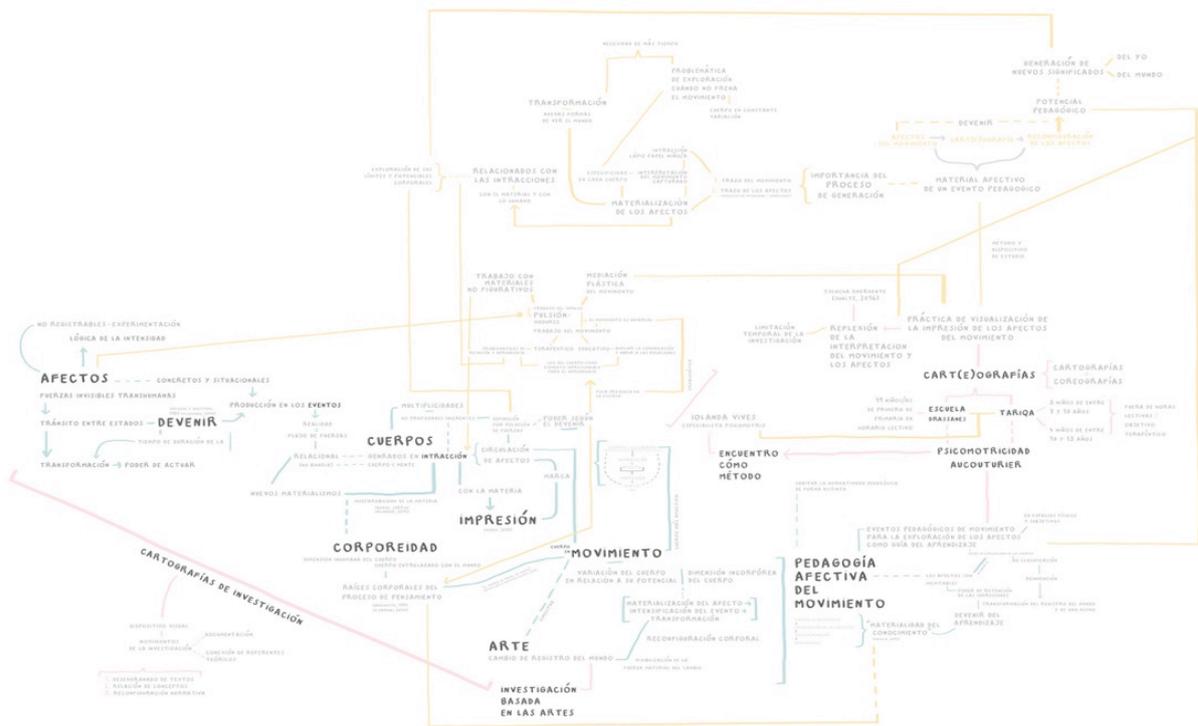


Figura 11: Cartografía resumen de la investigación.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Referencias

- Ahmed, S. (2013) Introduction. *Feel Your Way*. En *The Cultural Politics of Emotion* (2a Ed.) (1-19). Abingdon. Oxon: Routledge.
- Ahmed, S. (2015) La contingencia del dolor. En *La política cultural de las emociones* (47-76). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arlander, A. (2014) From interaction to intra-action in performing landscape. En Revelles-Benavente, B., González Ramos A. Y Nardini K. (Coord.) *New feminist materialism: engendering an ethic-onto-epistemological methodology*. *Artnodes*, 14, 26-34. Recuperado el <15 de abril de 2018> de <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n14-arlander/n14-arlander-en>>
- Baugh, B. (2010) Body. En Parr, A. (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (35-37). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Baugh, B. (2010) Experimentation. En Parr, A. (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (93-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Camps, V. (2011). Spinoza. La fuerza de los afectos. En *El gobierno de las emociones* (65-86). Barcelona: Herder.
- CLOUGH, Patricia. 2009. The new empiricism. *Affect and Sociological method*, *European Journal of Social Theory* 12 (1): 43 – 61
- Colman, F. (2010) Affect. En Parr, A. (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (11-13). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fox, N y Alldred, P. (2015) New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. En *International Journal of Social Research Methodology*, 18:4, 399-414.
- Hernández-Hernández, F. (2011) Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado el <15 de abril de 2018> de <<http://hdl.handle.net/2445/20946>>
- Hernández-Hernández, F. (2010) Narrativas en torno a las experiencias de subjetividad en la escuela primaria. En Hernández-Hernández, F. (Coord.) *Aprender a ser en la escuela primaria* (9-25). Barcelona: Octaedro.
- Hickey-Moody A. (2016) A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) *Posthuman Research Practices in Education* (258-266.). London: Palgrave Macmillan.

- Kontturi, K.K. (2013) From double Navel to Particle-sign: Toward the a-signifying work of painting. En Barrett, E. y Bolt, B. (Eds.) *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' through the Arts (17-27)*. Londres y Nueva York: I.B. Tauris.
- Koro-Ljunberg, M. (2012) Researchers of the World, Create! En *Qualitative Inquiry*, 18, 808-818.
- O'Sullivan, S. (2010) The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation. En *Angelaki: journal of theoretical humanities*, 6(3), 125-135.
- Revelles-Benavente, B. (2017) Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. En Just, E. y Wraggen, W. (Eds.), *Adventurous Encounters (131-155)*. Cambridge: Cambridge Scholars University Press.
- Roffe, J. T (2010). Multiplicity. En Parr, A (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition (181-182)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rogowska-Stangret, M. (2017) Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway. En *The minnesota review* 1 (88), 59-68.
- Ruitenbergh, C. W (2007) Here be dragons: Exploring cartography in educational theory and research. En *Complicity: an international journal of complexity and education*, 4(1), 7-24.
- Schulte, C. M. (2016) Possible worlds: Deleuzian ontology and the project of listening in children's drawing. En *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16(2), 141-150.
- Souminen, A, Kallio-Tavin, M y Hernández-Hernández, F (2017) Arts-based research traditions and orientations in Europe: Perspectives from Finland and Spain. En Leavy, P. (Ed). *Handbook of Arts-Based Research (101-120)*. Nueva York: Guildford Press.
- Tiainen, M. y Parikka, J. (2013) The primacy of movement: variation, intermediality and biopolitics in Tero Saarinen's Hunt. En Barrett, E. y Bolt, B. (eds.) *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' Through the Arts (205-224)*. Londres y Nueva York: I.B. Tauris.
- Vidiella, J. (2012) Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas. En Collados, A. y Rodrigo, J. (Coord.). *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes (62-84)*. Centro Jose Guerrero-Diputación de Granada. Granada.
- VV.AA. (2017) Investigación (educativa) basada en las artes. Materiales para el Mooc Tendencias emergentes en investigación educativa. La Laguna: Universidad de La Laguna.

Hacia una pedagogía afectiva del movimiento / Towards an affective pedagogy of movement

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna.

De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

Paulo Emilio Macedo Pinto

Universidade de Pernambuco
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Coletivo Tuia de Artíficos
CNPq
paulo.emilio@upe.br

Recibido 13/12/2018
Aceptado 11/06/2019

Revisado 11/06/2019
Publicado 1/07/2020

Resumo:

Esta escrita autobiográfica trata de minhas memórias afetivas despertadas pela fotografia de minha avó materna. A imagem é abraçada como um dispositivo para construir os trajetos de uma pessoa que nunca conheci pessoalmente. A imagem, os diálogos que ela sugere, através daqueles que testemunharam a existência corpórea de minha avó, ajuda-me a refletir sobre minhas heranças criativas, meu modo de sentir e tocar o mundo.

Resumen:

Esta escritura autobiográfica trata con mis memorias afectivas despertadas por la fotografía de mi abuela materna. La imagen se adopta como un dispositivo para construir los caminos de una

persona que nunca he encontrado personalmente. La imagen, los diálogos que ella sugiere, a través de aquellos que testimoniaron la existencia corpórea de mi abuela, me ayudan a reflexionar sobre mis herencias creativas, mi manera de sentir y tocar el mundo.

Abstract:

This autobiographical writing deals with my affectionate memories awakened by the photograph of my maternal grandmother. The image is adopted as a device to build the paths of a person that I have never met in person. The image, the dialogues that she suggests, through those who have witnessed my grandmother's bodily existence, help me to reflect on my creative heritages, my way of feeling and touching the world.

Sugerencias para citar este artículo

Macedo Pinto, Paulo Emilio (2019). Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. Tercio Creciente, 16, págs. 31-46. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

MACEDO PINTO, PAULO EMILIO. Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. Tercio Creciente, julio 2019. n° 16, pp. 31-46. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Palavras-chave: Retrato. Avó. Memória. Fotobiografia. Afetividade. Criatividade. Herança.

Palabras clave: Retrato. Abuela. La memoria. Fotobiografía. La afectividad. La creatividad. Herencia.

Key words: Portrait. Grandmother. Memory. Photobiography. Affectivity. Creativity. Heritage.

Sugerencias para citar este artículo

Macedo Pinto, Paulo Emilio (2019). Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. Tercio Crescente, 16, págs. 31-46. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

MACEDO PINTO, PAULO EMILIO. Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. Tercio Crescente, julio 2019. n° 16, pp. 31-46. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>



Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna.

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto” (ROSA, 1994, p.24).

Das minhas lembranças imagéticas afetivas a primeira que trago esculpida na memória é o retrato de minha avó materna Maria Elita.

Nunca cheguei a conhecê-la pessoalmente, mas desde cedo desenvolvi uma relação de grande afeto por ela, através de seu único retrato pintado à mão. Seus olhos me transmitiam serenidade apesar do mistério que envolvia sua aura. Era comum me pegar conversando com ela, querendo descobrir um pouco mais de si. O desejo de ter uma avó de verdade, para além do retrato, representava o desejo de ter o carinho e o aconchego do colo de uma grande, sábia e afetuosa mãe.

A vida negou-me uma avó, e uma mãe para minha mãe. Vovó Elita partiu aos 33 anos. Morreu no parto de outra menina,

minha tia, também chamada Elita, nome dado por meu bisavô para homenageá-la, para torná-la viva e presente na vida da família. Essa outra Elita também não vingou, tornando-se anjo menina. Mais uma dor se abateu sobre a grande família materna. Esses fatos fizeram com que o nome delas fosse um enigma para mim.

Assim cresci, tendo minha avó materna sempre presente a me olhar através de um retrato colorido à mão. Uma avó plena, em imagem e corporificação, pois parecia conversar comigo sobre inúmeras coisas das quais pouco me lembro, ou nada. E eu acreditava na sua existência por meio do retrato. E cresci sabendo de sua cor morena, de seu rosto e pescoço alongado; de seus cabelos lisos e escuros; de seus olhos castanhos; de seu semblante sereno; de sua simplicidade e beleza; de sua aura, misto de mistério e encantamento, revelação.

Uma coisa constantemente me inquietava neste retrato: a imagem que parou no tempo. O que fazia ecoar em mim uma perene pergunta: - Por que minha avó Elita permanecia mais jovem que minha mãe com o passar dos anos? Esse mesmo tempo me ajudou a responder.

Ao voltar-me agora para este retrato vejo a força do tempo deteriorá-lo, mas não a imagem de minha avó. Volto a ele como quem quer ampliar a imagem, compreender seus sentidos, e principalmente o de (re)encontrar a pessoa que nunca conheci, mas que permaneceu sempre presente, encarnada naquela fotografia.

Para chegar a esses sentidos recorro à memória dos mais velhos: minha mãe Socorro, e meu tio Luizinho, filhos mais velhos de minha avó falecida; e meu tio-avô Hilário, irmão de meu avô materno Duca, que era casado com minha avó Elita. As lembranças são poucas e fragmentadas. Quando minha avó morreu minha mãe tinha mais ou menos 11 anos, seu irmão uns 2 anos a menos, e meu tio-avô era um rapaz. Caso fosse viva hoje teria mais de 90 anos.

Segundo meu tio-avô Hilário, única testemunha viva de idade próxima a minha avó, ela era uma mulher magra, alegre e trabalhadora, morava na zona rural de Lavras da Mangabeira (Ceará, Brasil), e depois com a família constituída foi morar na cidade. Meus avós e tio-avô foram vizinhos alguns anos. Casas coladas pela mesma parede, construídas pelos dois irmãos. Tio Hilário era o irmão mais próximo de meu avô materno, está a caminho do 100 anos.

Meu tio Luizinho, filho de minha avó Elita, diz que ela possuía cabelos lisos e negros, pele morena, cor de jambo, estava sempre animada e gostava de cantar.

Minha mãe a descreve como uma mulher sempre bem-disposta, feliz, vaidosa, que gostava de cantarolar e era apaixonada pela vida, pelos filhos e por meu avô Duca. Numa passagem de sua breve vida mamãe relembra do gosto de vovó por anáguas para salientar sua cintura fina. Assim, costumava embebê-las numa mistura de água e goma, deixando-as descansar sobre um balaio grande de feira, para que ao secar ficassem bem

armadas. Essas anáguas utilizadas por debaixo das saias ou vestidos rodados, tipo godê, ressaltavam sua silhueta delgada.

O impacto da morte de minha avó foi muito forte para minha mãe e seus irmãos. Como era a filha mais velha, e ainda criança, esse sentimento de perda se arrastou por toda sua vida, sendo repassado para nós seus filhos, atravessando gerações. Essa perda mudou o destino da vida de minha mãe, muitas escolhas suas foram determinadas por esta infeliz condição da ausência materna.

Nós filhos, fomos criados à sombra do retrato (meta)físico de minha avó, desenhado pelo imaginário de mamãe. Ele passou a representar a presença corpórea de minha avó em nossa casa e vida.

A memória imagética de minha mãe fez com que eu estabelecesse com o retrato de minha avó uma relação de cumplicidade.

Ao exercitar sua escrita poética, de verve popular, mamãe procura elaborar ludicamente essa perda, não deixando cair no esquecimento as poucas recordações de menina que guarda de sua mãe. Esses versos ajudam-me a entender de dor filial, ausências, perdas e saudades, ampliando poeticamente o retrato de minha vó Elita.

“Quantas lembranças chegando
Agora em meu pensamento.
Ideias vou arrumando,
Registrando esse momento.

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Com papai, mamãe viveu
Doze anos nesse mundo.
E depois ela morreu:
Nosso pesar foi profundo.

A oito filhos deu à luz
Com muito amor e doação.
Contou sempre com Jesus
Atuando na missão.

Morando no interior,
Sem nenhuma assistência,
Viu da morte o horror
Com bastante paciência.

Cedo ela foi percebendo
Da vida o desprazer.
Viu uma filha morrendo,
Ao terminar de nascer.

Alguns anos se passaram,
De novo veio a sofrer.
Os médicos não acertaram
E viu o Milton morrer.

A última filha que teve,
Ela não pôde curtir.
Chegou a hora derradeira
Pra deste mundo partir.

Pra uma mãe, perder um filho
É ver de perto a morte.
Na vida é sair do trilho,
Lamentando sua sorte.

Sofria mas se alegrava
Por qualquer coisa que havia.
Por tudo se motivava
Para fazer uma folia.

Quando o papai construiu
Casa nova pra morar,
Mamãe alegre sorriu:

Viu a vida melhorar.

Perto dos pais, bem contente,
Ela estava a residir.
E levava sempre a gente
Para os avós curtir.

Pouco tempo ela viveu
Na casa que esperou tanto.
A morte a surpreendeu
Deixando-nos num forte pranto.

Menos do que Jesus Cristo
Na terra mamãe viveu.
Na memória tenho escrito
O quanto ela sofreu.

Foi rápido o seu viver.
Não deu nem para curtir
Ver cada filho crescer
E encaminhar seu porvir.

Ah! Mamãe, quanta saudade
Sobrou pra mim neste mundo.
Quando vi que na verdade
Seu sono era profundo.

A vida pra mim sumiu.
Nem sabia o que fazer.
Ali, o sonho fugiu
Como o sol ao entardecer.

Irmãos menores que eu
Junto ao meu pai a chorar.
Foi dor que muito doeu,
No meu peito a soluçar.

Neste mundo há muita dor.
De você sinto saudade.
Lembrando do seu amor,
Enfrento a realidade”
(PINTO, 2014, p. 18 - 20).

Meu avô Duca depois de dois anos de falecimento de minha avó Maria Elita, casou-se com D. Maria Damiana, pessoa simples, sábia, generosa e muito bem-humorada, mas que jamais assumiria para nós o título de avó. Concretamente era nossa amada avó, representava bem este papel, mas o ícone de vovó Elita era muito forte, e seu retrato era presentificação dela em nossas vidas. Assim, D. Damiana recebeu o título carinhoso de “Madrinha” ou de “Vó Torta”, este último termo, bastante usual no sertão nordestino brasileiro, serve para identificar uma senhora que foi adotada como avó de alguém. Uma avó não ligada por laços de sangue, mas por laços afetivos, no caso de Madrinha Maria laços muito fortes e felizes.

As lembranças de minha mãe, e dos meus tios, são agora as minhas lembranças e se concretizam em imagens. A mais forte e icônica de todas é a que descobri recentemente. Minha avó materna foi sepultada vestida de Nossa Senhora do Carmo. Como vovó Elita era devota desta santa, meu bisavô, seu pai, resolveu homenageá-la desta forma, encomendando sua filha à santa de sua devoção.

“Os trajes de santos sugerem um apelo à proteção dos mesmos, e sublinha a importância do cuidado com o cadáver na passagem para o além. Vestir-se de santo representava desejo de graça, imaginar-se perto de Deus, a roupa mortuária protegia os mortos e promovia uma integração bem aventurada” (REIS, 1995, p. 2).

Ao pedir a minha mãe que expressasse sua relação com o retrato de sua mãe percebo a grande ligação dela com a estampa. Apesar de ainda criança, quando vivenciou tal perda, ela consegue desenhar uma imagem mais extensa de sua mãe, situando-a num tempo/espaço social, econômico e político, revelando de maneira sutil detalhes estéticos e culturais. Assim, o singelo retrato de minha avó acaba por denunciar uma realidade histórica subjetiva e coletiva, que mesmo desgastada na memória insiste em perpetuar-se.

De repente dou-me conta de que a fotografia tem esse poder de congelar momentos e sentimentos, perenizando as pessoas e a paisagem de um tempo/espaço.

Estas informações sobre minha avó só chegaram até mim pela grande curiosidade que eu tinha sobre esse retrato, e através da insistente memória de minha mãe em querer apreendê-lo, tornando viva a fisionomia eternamente jovem de sua mãe.

“Esta é a foto da minha mãe. A única foto que ela deixou. Até hoje não encontrei outra. Mas não desisti ainda de procurar. Esta foto foi reproduzida de outra, que contém ela, papai e eu com talvez menos de dois anos de idade. Esta reprodução foi feita após a morte de mamãe, por uma das irmãs dela, não sei qual, e foi distribuída aos meus irmãos. Ao olhar esta foto, penso que minha vida e dos meus irmãos teria sido bem diferente com a presença dela entre nós. Ela era uma guerreira... Na época da minha mãe, as mulheres usavam umas anáguas, saias para vestir por baixo do vestido,

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

para a saia ficar bem armada. Teve uma época, início da década de 50 que as saias dos vestidos eram bem rodadas. Lembro de mamãe se arrumando com um destes vestidos de saia rodada, para participar com papai da festa de posse de Paulo Sarasate, quando ganhou a eleição para Governador do Estado do Ceará. A minha mãe era linda, linda! Muito alegre. Gostava muito de cantar: “Assum Preto”, “Caboclo Marcolino”, “Pedreiro Valdemar”, “O Mancebo”, “O ébrio”, “Pequenina cruz do teu rosário”, “Xote das meninas”, “Casinha branca”, “Alfaiate do 1º ano”, “Chofer de praça”, “Sabiá (A todo mundo dou psiu)” e a música da Campanha do Governador Paulo Sarasate. Ela gostava de andar bem arrumadinha e com as unhas pintadas. Era muito organizada e gostava de tudo bem limpinho, e de todo trabalho bem feito” (Lembranças de minha mãe, suscitadas pelo único retrato de sua mãe, minha avó).

Sem o depoimento de mamãe, motivado por nossa conversa sobre a fotografia de sua mãe, talvez eu nunca soubesse dos gostos de vovó Elita pela moda, pelas cores, pela música popular, e seus posicionamentos políticos, mesmo que numa esfera limitada dada à condição feminina no tempo/espaço em que vivia. Digo isso porque era ela uma mulher que morava na zona rural e só depois de um tempo de casada passou a residir na pequena cidade de Lavras da Mangabeira, no interior do estado do Ceará, distante 440 km da capital Fortaleza.

Os gostos estéticos de vovó chegaram até mim como uma herança até então

desconhecida. Desde pequeno descobri em mim uma habilidade para o desenho, e quando mais crescido gostava de fazer croquis de roupas para minhas irmãs, primas, tias e colegas da escola.

Ao tempo que crescia percebi que desenhar moda feminina despertava também o preconceito de algumas pessoas à volta, pela falta de informação. O medo da intolerância fez com que eu retraísse essa aptidão em mim, juntamente à falta de condições e estímulos para desenvolver tal capacidade. Somente mais tarde, quando adulto, formado em outra área, consegui fazer as pazes com o tempo, ao decidir cursar estilismo e moda numa escola profissionalizante em Recife, Pernambuco. A habilidade com a linha, a agulha e o tecido confirmou a herança da linhagem materna.

O gosto pela música de origem popular também foi um presente repassado de meus pais para nós, seus filhos. Com certeza uma tradição relembrada de nossos antepassados. Crescemos escutando e cantando músicas. Era um dos nossos passatempos favoritos nas longas viagens que fazíamos, pelas estradas, todos juntos nas férias, a caminho de Lavras da Mangabeira e Juazeiro do Norte para visitar nossa grande família parental. Algumas dessas músicas eram as que minha avó Elita gostava de cantarolar. Cantar, então, era também uma maneira de conhecê-la um pouco mais, vivendo em nós, para além de seu retrato.

Voltando ao retrato... Antes do acesso e popularização da fotografia colorida, era

costume nas cidades do Cariri cearense retirar uma imagem de uma outra, e a partir dessa compor uma nova imagem mais cuidada, neste caso um retrato pintado ou fotropintura. Melhor dizendo, a partir de um recorte de um retrato em preto e branco ou em sépia encomendava-se uma cópia ampliada, colorida à mão. A confecção desse retrato envolvia um fazer artístico coletivo, que abarcava do vendedor, que passava de casa em casa à procura de clientes, até os artistas que estavam no estúdio a trabalhar os variados detalhes da fotografia encomendada.

Esses estúdios funcionavam como as antigas guildas de artistas da idade média, onde os quadros eram feitos com a contribuição de várias pessoas. Cada artista era especializado em uma parte específica do todo, compondo a completude da obra. Assim, haviam os responsáveis pelo rosto, pelos detalhes dos olhos e boca, pelos cabelos, outros pela indumentária, e outros ainda pela paisagem ou aura de fundo.

O retrato de minha avó materna, agora desbotado, também passou por esse processo, e trazia essa aura de encantamento própria dessa arte bastante popular, nos idos tempos de antes do advento da fotografia colorida.

Durante minha infância e adolescência esse retrato apresentou-se a mim como um ícone espiritual. A minha imaginação primeira fazia com que eu conversasse com a imagem, confessasse meus medos e anseios, meus segredos, angústias e dúvidas. Verdadeiramente eu sentia a presença de minha avó, ali a me orientar naquilo que me angustiava.

Coisas que um neto gostaria de partilhar, esperando um aconchego de uma mulher sábia e doce.

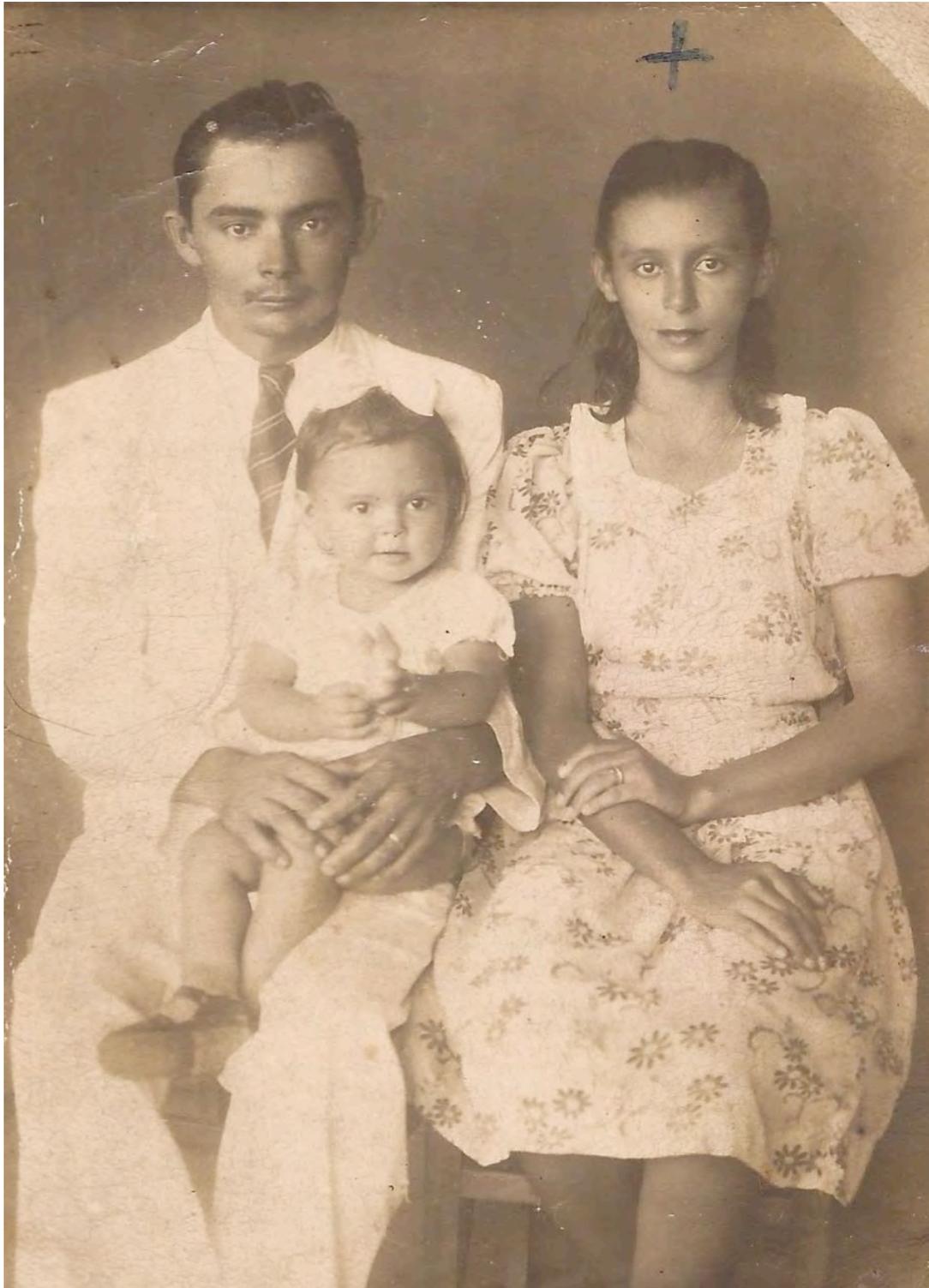
Desenvolvi em mim uma devoção aquele retrato. Com certeza a imagem que minha mãe fez de sua mãe, tanto mental como afetiva, ficou tatuada nessa fotografia.

No retrato abaixo, exponho o verdadeiro e único registro imagético da passagem de minha avó pelo mundo dos vivos. Foi dessa imagem que surgiu a outra primeiramente apresentada. Desde pequeno ela sempre foi um enigma para mim. No meu parco entendimento infantojuvenil acreditava que esta fotografia havia sido marcada com uma cruz para identificar que minha avó materna já havia falecido. É comum ao catolicismo a utilização de dois símbolos básicos para apontar o início e o fim do ciclo vital corpóreo: o nascimento recebe o código da estrela, e à morte cabe a cruz.

A cruz em si tanto representa a morte do corpo, como o renascimento para a vida espiritual. Estes símbolos estão presentes nas lápides dos cemitérios cristãos, das mais simples às mais rebuscadas. Sobre esta fotografia, escuto minha mãe partilhar suas memórias, sentimentos e representações, querendo abraçar as pessoas em tempos que não vivi.

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>



“Esta foto tem um significado muito importante para mim. É a única que contém ela. As outras são reproduções feitas a partir desta. Lembranças desta foto nenhuma. Nunca nem se quer ouvi mamãe dizer algo sobre a mesma. O dia a dia da minha mãe era tão cheio e o tempo que convivi com ela tão curto, 11 anos incompletos, passaram rápido demais. Sentimentos diversos me envolvem ao olhar para esta fotografia. Bate-me um desejo de vê-la e de tê-la junto a mim, e a vocês que não a conheceram. Mas que delírio! Volto a realidade e sinto-me feliz por ter concretizado o sonho que ela tinha de que eu estudasse, estudasse. Fui nos estudos até onde as minhas condições e opções de vida me permitiram. Tenho certeza que meu desejo de estar sempre aprendendo provém dela. Olhando para foto lembro da mulher alegre, trabalhadora, crítica, forte, imbatível, de pensamento positivo, muito organizada e muito cumpridora do dever. Mulher que sabia se cuidar e que tinha muito amor por si e pelos outros. Cuidava de tudo com muito esmero. Não tinha medo de dizer o que pensava e o que sentia. Olhando para a foto dela hoje, o meu maior desejo é poder reter na minha memória, gravar bem gravada na mente esta mulher, para nunca esquecer esta imagem linda, da mãe que tanto amo e amarei. Vejo meu pai ao lado dela, como alguém que estava pensando num futuro que estava se tornando realidade. Junto a quem ele amava. Vejo mamãe já tendo realizado seu desejo de ser mãe aos 21 anos. E devia estar muito contente em ver papai assumindo o fardo, segurando sua filha” (Minha mãe divagando sobre a fotografia de seus pais).

A menina da foto no colo de meu avó é minha mãe, que tinha no máximo dois anos de idade, quase 10 anos depois sua mãe faleceria. A relação de mamãe com essa fotografia fez distender o sentimento para o outro retrato de vovó Elita retirado daqui. E esse retrato novo, colorido à mão, teve grande influência sobre mim. Para mim, a presença metafísica de minha avó materna sempre pareceu-me mais forte que a presença física de meu avô materno. Ao tempo que crescia aprendi a admirar e me ver também nas características de minha avó, citadas por minha mãe.

Mesmo depois da partida corpórea de meu avô materno, no final da década dos anos de 1990, nunca foi marcada nesta fotografia uma cruz sobre sua cabeça. Pensava eu porque a marcação da cruz deveria estar à altura da última fotografia sua tirada em vida, a mais próxima do evento de sua morte.

Nos álbuns de fotografias de minha família nuclear, não consigo me recordar da existência de qualquer fotografia que tenha a presença de meu avô com a marcação de uma cruz. Achava estranho porque nesses álbuns há outras fotos antigas com esta marca, feita à caneta ou lápis. Acreditava eu que talvez fosse um costume antigo, abandonado com o tempo.

Passados muitos anos, para minha surpresa, conversando com mamãe sobre a imagem, descobri que a cruz que estava acima da cabeça de minha avó referia-se apenas a uma marca. Foi uma forma de mamãe garantir que aquela pessoa assinalada, deveria ser

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

representada no novo e maior retrato, recortado desse em que estava ela, minha avó e meu avô.

“Quando o vendedor passou lá em casa, quando morávamos em Juazeiro do Norte, levou a foto para ampliar. Para não haver dúvida na encomenda, marcou com esta cruz a foto de minha mãe. Na fotografia das três pessoas marcou só ela, para saber que aquele retrato era que deveria ser ampliado” (Minha mãe comentando sobre o retrato marcado com uma cruz, feita acima da cabeça de minha avó materna).

Após adulto também passei a admirar ainda mais o retrato de minha avó, e também esse outro que depois me chegou, dela com meu avô e minha mãe bebê, bem como as poucas lembranças que consegui compilar sobre sua breve história de vida.

Ao re(vi)ver essas imagens percebo que uma simples fotografia de um familiar pode reabrir uma janela poética descortinadora de temas sociais comuns a muitas outras pessoas e famílias. Histórias às vezes não contadas em seu tempo/espço singular, capazes de reverberarem noutros tempos/espços ampliados.

Essas imagens decalcadas na memória fazem-me (re)aproximar de minha família de outra forma e intensidade, já que há mais de 23 anos não vivo na mesma cidade que ela, e pouco partilho dos momentos coletivos e de minha subjetividade.

Quando me proponho discorrer sobre retratos de família abro um portal de redescobertas recheadas de memórias afetivas. Essas aproximações e achados, através do diálogo com familiares, referendam a importância e o sentido da pesquisa autobiográfica, que tem como mote a fotografia de família como catalisadora de vivências sociais e subjetivas.

Há tempos venho tentando decifrar o que algumas imagens dos álbuns de minha família representam para mim, porque acredito que elas invadem minha prática enquanto (arte)educador, (arte)terapeuta e (multi)artista, povoando de sentidos e referências afetivas minha produção criativa/cognitiva.

O desejo de confrontar-me com essas imagens, das quais muitas vieram antes de mim, colocam-me num desafio de observação e análise do antes, passado, e do depois, presente, ou ainda passado recente, dado que o tempo presente é impossível de ser captado pela fotografia. A fotografia é passado, e também mistério.

“Espelho mágico em que se conjugam o real e o imaginário, ponte entre o presente e o passado, emblema, documento de identidade, é de uma memória subjetiva que as fotografias de família recebem seu valor e seu significado próprios. Fragmento do real que recorta o fluxo do tempo, toda foto é um registro parcial, uma pista para o trabalho da memória. Pista, toda foto encerra um mistério” (BARROS; STROZEMBERG, 1992, p. 80).



Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Alimentado por esse passado e mistério, e também pelo imaginário infantil que se mantém aceso em minhas buscas pessoais e profissionais, pedi ao amigo Mestre Júlio Santos, referência na fotopintura cearense, para compor uma imagem de minha avó Elita com as vestes de Nossa Senhora do Carmo, com a intenção de rememorar a maneira como foi vestida pelo meu bisavô materno, seu pai, quando do último registro corpóreo dela.

Mestre Júlio é um dos poucos artistas brasileiros vivo que trabalhou com a fotografia pintada à mão, no auge dos estúdios que empregavam várias pessoas para retocarem as imagens, originalmente confeccionadas em preto e branco, dando-lhes nova roupagem e vida.

Hoje, com o avanço da tecnologia digital, este artifício foi abandonado, substituído pelos múltiplos recursos do “Photoshop”. Mestre Júlio após resistências abraçou com amplo domínio este dispositivo e tem trabalhado continuamente com esmero na restauração de fotografias desgastadas pelo tempo, e na invetividade sobre os desejos das pessoas de se verem de outras formas.

Na fotomontagem digital, feita a partir do retrato original onde está minha avó, meu avô e minha mãe, aproveitou-se o rosto e os braços de vovó, que figuravam na velha imagen. A partir daí fez-se uma costura sincrética com uma estampa popular de Nossa Senhora do Carmo, que comumente é representada segurando o Menino Jesus em seus braços, mas nessa composição

encomendada por mim a criança encontra-se ausente.

Nessa nova imagem minha avó surge segurando um escapulário, um externo sinal sagrado de devoção mariana, que consiste na representação de sua consagração à Santa Maria, por meio da Ordem Carmelita.

Ao agregar o rosto e braços de minha avó Elita à imagem da Santa, Mestre Júlio concede a minha avó a mesma condição de santidade. Principalmente porque na estampa a cabeça da Mãe de Deus está envolvida por uma auréola dourada. Além disso, ele põe minha avó suspensa, a levitar, em meio a nuvens de tons que combinam com a cor de suas vestes. Independente de qualquer figuração nova, para mim a imagem de minha avó revela-se como algo numinoso, intocável.

O mistério presente no antigo retrato do rosto de minha avó materna parece atravessar essa nova ilustração, perpetuando sua força. Seu olhar continua a me transpassar. Encaro esse olhar como uma provocação que me inquieta a responder com um maior interesse por outras fotografias que compõem os álbuns de minha família, pelos retratos guardados que me permitem o encontro com os que já se foram, com suas histórias de vida, assim encontrando-me também comigo mesmo e com minhas histórias de vida e finitude.

Esses encontros propiciam tirar do limbo registros subjetivos, e também coletivos, de afetividades escanteadas pela fugacidade das tecnologias e das

relações humanas atuais. O papel impresso, frágil e concreto, traduzindo uma imagem familiar, é uma esperança perdida/achada em meio aos excessos de contemporaneidade. Ele é o espelho de nossa delicada e pretensiosa existência, e a fé de alguém que desejou ser lembrado, transpondo (i)materialidades fugazes, ansiando nos dizer algo... Impulsionando-nos a olhar nossas imagens pessoais, abraçando (re)existências mais felizes...

“Guardadas na permanente provisoriedade de caixas de sapato, as fotos incorporam uma missão e uma esperança: são mensagens para a posteridade, uma forma de fazer-se conhecer, não apenas para os contemporâneos, mas também para aqueles separados pelo espaço e pelo tempo, para aqueles já nascidos e para aqueles que ainda vão nascer” (KIM, 2003, p. 245-246).

Da imagem que (me) falava: o retrato de minha avó materna. De la imagen que (me) hablaba: el retrato de mi abuela materna. *Of the image that spoken (me): the portrait of my maternal grandmother.*

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.2>

Referências

BARROS, Myriam Moraes Lins de; STROZENBERG, Ilana. *Álbum de família*. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1992.

KIM, Joon Ho. A fotografia como projeto de memória. In: *Cadernos de Antropologia e Imagem*. 17 (2): 227-247. Rio de Janeiro: NAI/UERJ, 2003.

PINTO, M. Socorro M. *No rastro da poesia*. Fortaleza: Premius, 2014.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

ROSA, João GUIMARÃES. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria

Resources, methodological and games for the development of the child's voice in primary education

Jessica Rodríguez Cristino
jessicarocri@gmail.com
EEPP Sagrada Familia (SAFA) de
Linares, España.

Recibido 01/05/2018

Aceptado 12/06/2019

Revisado 12/06/2019

Publicado 14/06/2019

Resumen

Este artículo presenta una forma de aprendizaje a través del empleo de una técnica vocal adaptada a las voces infantiles en la etapa de Educación Primaria. El trabajo de la voz en las aulas de educación Primaria aporta muchos beneficios a los discentes, ya que se desarrollan diferentes contenidos que tienen que ver con un buen uso de la voz hablada y cantada, una higiene vocal y corporal, una respiración costo-diafragmática, una relajación mental y corporal,

Abstract

This article presents a form of learning through the use of a vocal technique adapted to children's voices in the stage of Primary Education. The work of the voice in the classrooms of primary education brings many benefits to the students, since different contents are developed that have to do with a good use of the spoken and sung voice, a vocal and corporal hygiene, a cost-diaphragmatic respiration, a mental

Sugerencias para citar este artículo

Rodríguez Cristino, Jessica (2019). Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria. Tercio Creciente, 16, págs. 47-94. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

RODRÍGUEZ CRISTINO, JESSICA. Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria. Tercio Creciente, julio 2019. n° 16, pp. 47-94. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

así como juegos socializadores y de expresión corporal, juegos que les ayudan a descubrir las posibilidades de su cuerpo, un repertorio escolar adecuado para sus posibilidades y a diferentes temáticas. El objetivo fundamental es demostrar que sí se puede aplicar una técnica vocal en niños y que además esto les va a proporcionar muchos beneficios personales, sociales y educativos, puesto que engloba una serie de tareas, juegos y aspectos que repercute de manera favorable en los alumnos y alumnas de Primaria. Una vez expuesta y fundamentada la parte teórica se presentará una investigación a través de las artes llevada a cabo durante varias semanas en un aula de dos líneas del tercer curso de Primaria con un total de 52 alumnos y alumnas en el colegio Sagrada Familia (SAFA) de Linares. Finalmente, para concluir el trabajo se recogen los resultados obtenidos.

and corporal relaxation, as well as socializing and body expression games, games that help them discover the possibilities of their body, a school repertoire suitable for their possibilities and different themes. The fundamental objective is to demonstrate that yes you can apply a vocal technique in children and that this will also provide many personal, social and educational benefits, since it encompasses a series of tasks, games and aspects that has a favorable impact on students and students of Primary. Once exposed and substantiated the theoretical part will present a research through the arts carried out for several weeks in a classroom of two lines of the third year of Primary with a total of 52 students in the school Sagrada Familia (SAFA) of Linares. Finally, to conclude the work, the results obtained are collected.

Palabras clave / Keywords

Voz infantil, Técnica vocal en Educación Primaria, Repertorio escolar

Childish voice, Vocal Technique Primary Education, School repertoire

Sugerencias para citar este artículo

Rodríguez Cristino , Jessica (2019). Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria. Tercio Creciente, 16, págs. 47-94. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

RODRÍGUEZ CRISTINO, JESSICA. Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria. Tercio Creciente, julio 2019. n° 16, pp. 47-94. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

1. Introducción.

Este artículo parte de una conceptualización del concepto spinoziano del afecto como el trEste artículo da cuenta de una investigación educativa llevada a cabo en el centro “Sagrada Familia” de Linares (Jaén) a partir de la puesta en práctica de una Unidad didáctica destinada al trabajo con las voces infantiles entre otros contenidos relevantes. El desarrollo de las cualidades vocales ha quedado dentro del ámbito educativo un poco olvidado, ya que se le está dando más relevancia a las áreas de contenidos troncales y menos a aquellas que se consideran auxiliares o complementarias.

En cambio, “la voz” es nuestro instrumento de comunicación, de expresión de emociones, para relacionarnos con otros seres humanos, para cantar canciones o recitar poemas y sobre todo, es una parte más de nuestro cuerpo que nos distingue del resto de seres vivos.

Con este trabajo quiero posicionar el empleo de una adecuada técnica vocal en un lugar privilegiado, pues a través de su aplicación en las aulas de Primaria, podemos perfectamente desarrollar contenidos del resto de áreas troncales y complementarias, así como los temas transversales, por ejemplo: la higiene vocal, una adecuada postura corporal, la expresión de emociones y sentimientos a través del canto, etc. También afirmo que el juego, la improvisación, la creatividad, la imaginación, el trabajo cooperativo, las interacciones multidireccionales, el movimiento, la expresión corporal y la experimentación deberán tener un papel crucial en el desarrollo de las clases de música.

Puesto que mi investigación se centra en el empleo de una técnica vocal adecuada con diferentes recursos, metodologías y canciones dentro del aula, voy a comentar brevemente algunos aspectos que son imprescindibles para entender todo lo que seguidamente voy a presentar.

En primer lugar, las voces infantiles poseen unas cualidades específicas que las diferencian de las voces de los adultos. Mi interés en estudiar, ver su desarrollo y aplicar una buena técnica vocal a través del juego y de actividades motivadoras deriva de la importancia que tiene la voz como instrumento y de mi propia experiencia personal.

En relación a las voces infantiles, el tamaño y el desarrollo del órgano de fonación, la extensión y el color de la voz son algunas de las peculiaridades que las diferencian de las de los adultos. Los niños y las niñas no son conscientes del instrumento tan valioso y útil que tienen en su garganta, pues este les permite hablar, comunicarse, expresar sentimientos y emociones y cantar canciones a la vez que se divierten e interactúan.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

En la normativa vigente LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), para Primaria y el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, no se dedica un apartado exclusivo al canto y a la técnica vocal. Sí encontramos en ellos pinceladas de hábitos saludables de higiene, de salud, de la actividad del canto como un recurso lúdico y atractivo para los niños y para las niñas, de habilidades comunicativas y sociales (gracias a la voz como comunicación y expresión de emociones y sentimientos a través de la voz cantada), el trabajo del ritmo, de la entonación y de las cualidades vocales.

Aplicar una la técnica vocal en el aula puede darnos juego a desarrollar muchas habilidades, actitudes y destrezas del alumnado, además de manera interdisciplinar podemos tratar otros temas transversales y relevantes de las diferentes áreas de conocimiento.

El repertorio escolar lo podemos adaptar a las temáticas de nuestras unidades didácticas, a los objetivos de cada una de las sesiones, a los intereses y a las necesidades de nuestro alumnado de Infantil y Primaria. También podemos prevenir problemas vocales como las disfonías y los hábitos posturales incorrectos que afectan a la salud de los más pequeños.

Entre las fuentes bibliográficas que tratan el tema del repertorio escolar destaco Bernal y Calvo (2004, p. 48) que afirman que la canción escolar es “la actividad musical escolar más importante, porque en ella se engloban una serie de aspectos como sensibilidad, afectividad, ritmo y educación tonal. De ahí la importancia de seleccionar un repertorio adecuado”.

Los maestros y las maestras son los encargados de guiar a sus alumnos y a sus alumnas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y además son modelos a seguir por sus discentes. Esto queda justificado por una afirmación que explicita Kaufman (1988, p. 110):

El maestro, al igual que sus alumnos, deberá leer, pensar y cuestionar sus propias ideas, pedir información. Tampoco para él será provechoso un trabajo en solitario. La interacción con otros docentes que comparten su inquietud, que se encuentren en la misma búsqueda, encarando la misma labor, les permitirá enriquecerse profesional y personalmente. Dar y recibir sigue siendo, tanto para los niños como para los adultos, una de las mejores experiencias vitales, esencial para ir construyendo el propio camino que, al decir de Antonio Machado, se hace al andar (Kaufman, 1988, p. 110; citada en Carvajal Pérez y Ramos García, 1999, p. 11).

Es necesario que los niños y las niñas valoren su voz como su instrumento de comunicación oral y musical, pues es “para el niño una forma de expresión emocional” (Echevarría Goñi, 2008, p. 27). Una buena técnica vocal requiere de mucho trabajo por parte del docente y de los discentes, es un esfuerzo compartido, enriquecedor y cooperativo.

Para ello hay que tener en cuenta muchos aspectos. Tulon I Arfelis (2009, p. 152) afirma que:

Las sensaciones propioceptivas nos ponen de manifiesto las tensiones musculares a cualquier nivel, el punto de máxima concentración sonora y, en definitiva el mecanismo vocal y la posibilidad de corregir para obtener el resultado esperado, o sea, el control de la voz al que nos conducirá la técnica.

En definitiva, creo conveniente dejar explícita una idea a favor de aplicar una buena técnica vocal de Mansion (1947, p.19) pues nos dice que: “el canto origina una plenitud física y moral que da a la vida todo su valor espiritual”.

He querido una vez fundamentado mi marco teórico verificar que con el empleo de una buena técnica vocal se pueden trabajar muchos contenidos, actitudes, emociones y contenidos musicales que son importantes para el desarrollo físico y psíquico de los niños y además de pueden alcanzar los objetivos propuestos de manera globalizada, cooperativa y divertida.

He llevado a cabo un protocolo de actuación etnográfico educativo basado en las artes, ya que las herramientas que darán la información que se busca es la propia actividad musical que ha sido a su vez el objeto de estudio. Estuve durante un mes y medio analizando las características, posibilidades y limitaciones de mis alumnos y alumnas de Primaria para poder partir de aquello que es relevante e imprescindible para ellos.

Ha sido necesaria la observación directa en todo momento y mi blog de notas para no olvidar detalle del ambiente de la clase y de lo que trabajaban en su aula de música con su tutora, ya que en ese momento yo estaba terminando mis prácticas de grado en Primaria. Esta investigación basada en las artes es de acción y participación, pues yo me he implicado en todo momento en las actividades y juegos llevados a cabo dentro de las clases.

Los instrumentos o las técnicas empleadas en esta investigación son cualitativos, puesto que se valoran los resultados a través de la observación directa en el momento en el que los discentes interactúan, se relacionan, practican, proponen, cambian o no el ritmo de clase, encontramos dificultades que intentamos solucionar entre todos, van descubriendo sus posibilidades, van aprendiendo contenidos, a veces de manera inconsciente, ayudan a sus compañeros, etc. También se tuvieron en cuenta algunos trabajos escritos, las máscaras de diseñaron y por supuesto, la grabación final del resultado.

2.- Objetivos de la investigación basada en las artes

Esta investigación tiene como objetivo principal poner de manifiesto la relevancia de saber emplear la voz hablada y cantada desde edades tempranas para prevenir y mejorar problemas vocales.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Lo que se pretende es dejar a un lado los prejuicios que hay sobre el uso de la técnica vocal en los niños y en las niñas y hacer ver los beneficios que esta tiene en su desarrollo corporal, mental y afectivo. Los fines de este trabajo son:

1. Encontrar y verificar una nueva forma de trabajar la técnica vocal mediante el aprendizaje por descubrimiento y significativo en las aulas de Primaria.
2. Dar a conocer los procesos y resultados que se han observado durante y después de la puesta en práctica con las actividades artísticas.
3. Desarrollar y poner en práctica una serie de actividades, juegos y canciones con el fin de conseguir los objetivos didácticos propuestos para esta etapa educativa, en concreto para el desarrollo de las cualidades vocales de los niños.
4. Posicionar el arte como un área crucial, necesaria e interdisciplinar para la Educación Primaria, ya que con el trabajo de un solo contenido estamos trabajando de manera globalizada otros muchos presentes en la Normativa Vigente.
5. Concienciar al profesorado de educación Infantil y Primaria de la relevancia y beneficios de una buena y adaptada educación vocal, postural y de hábitos de higiene.

3.- Marco empírico

Como ya se ha comentado en la introducción el enfoque metodológico con el que se ha llevado a cabo esta investigación ha sido etnográfico educativo desde una perspectiva basada en las artes al que podríamos llamar “Investigación Educativa Basada en las Artes” (Marín y Roldan: 2014). En este apartado se incluyen los objetivos didácticos y el plan de trabajo junto con las fases desarrolladas a lo largo de este proyecto.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y SU RELACIÓN CON LA NORMATIVA VIGENTE PARA PRIMARIA

Tabla 1. Objetivos didácticos

	Objetivos Generales de etapa
Memorizar una canción y cantarla de forma correcta.	B, J, K, M
Entonar con propiedad una canción que han escuchado en clase.	B, J, K, M
Ser capaz de relacionar un relato con lo aprendido en la sesión.	B, J, K, M
Memorizar una coreografía y puesta en escena para la canción trabajada en clase.	B, J, K, M
Tener la capacidad de acompañar con percusión corporal una canción.	B, J, K, M
Mantener una actitud cooperativa y respetuosa hacia los demás compañeros y compañeras y hacia su profesora.	B,D,E, K, M
<p>Real Decreto 126/2014 (Criterios de evaluación específicos de música)</p> <p>Bloque 1. Escucha:</p> <p>2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.</p> <p>3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones</p> <p>Bloque 2: La interpretación musical:</p> <p>1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.</p> <p>2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p> <p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza:</p> <p>1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.</p>	

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

PLAN DE TRABAJO PARA LA INVESTIGACIÓN

Mi gran entusiasmo por la música, concretamente por la voz infantil y su presencia en los centros educativos, me ha llevado a realizar una amplia búsqueda en diferentes referencias bibliográficas de grandes profesionales que han escrito acerca sobre las voces infantiles, su desarrollo y su trabajo dentro de las aulas, también he encontrado fuentes relevantes dedicadas a los hábitos vocales, al repertorio escolar y sus tipos y a metodologías educativas para trabajarlo dentro del ámbito educativo. También mi experiencia en diferentes cursos y mi trabajo personal de mi voz me ha dado ideas y herramientas para llevar a cabo este proyecto.

La base de esta investigación está en mi Trabajo Fin De Grado (TFG) y Trabajo Fin De Máster (TFM) realizado durante la carrera y el postgrado que me han dado a conocer y valorar aún más el trabajo de la voz en las aulas, con metodologías activas, cooperativas y lúdicas, apartadas de las tradicionales. Estos trabajos me han aportado un gran marco teórico y muchos conocimientos teóricos y también prácticos.

Lo primero que he hecho es construir mi marco teórico acerca del tema, mi primera fase de investigación ha sido una búsqueda detenida en diferentes fuentes que me han dado conocimientos y herramientas para justificar mi posición sobre cómo se puede aplicar una técnica vocal. Después de estructurar mis fundamentos teóricos he recurrido de nuevo a la Normativa Vigente para ver qué lugar ocupa el trabajo vocal y cómo se propone que se integre en el currículo de Primaria. Atendiendo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

La segunda fase es crucial para esta investigación ha consistido en observar el día a día de unos niños y unas niñas de tercer curso de Educación Primaria junto con su profesora para ver las necesidades e intereses de estos, además he tomado en cuenta el espacio que contamos para la puesta en práctica, así como su mobiliario, sus medidas, la posibilidad que nos ofrece y las limitaciones.

Formé parte del aula en distintas ocasiones durante dos meses mientras iba creando mi marco teórico y construyendo mi unidad didáctica en la cual fundamento y explico lo que quiero trabajar, cómo, por qué, con qué recursos y con qué finalidad. Esta ha ido modificándose según lo observado cada día y lo anotado en el diario de trabajo. La tercera fase ha sido el proceso de preparación de materiales, recursos y la búsqueda de canciones para el desarrollo de las sesiones propuestas.

La cuarta fase ha culminado mi proyecto porque ha sido la puesta en práctica de mi unidad didáctica para verificar si se consiguen los objetivos didácticos que me propuse y si efectivamente es posible aplicar una técnica vocal en los colegios. La observación directa en el aula, la revisión del vídeo grabado durante las sesiones, el trabajo diario, la evolución de los niños y el resultado final de un vídeo serán los instrumentos para evaluar el trabajo realizado.

FASE 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existen en general pocos estudios sobre la voz infantil y su técnica vocal dentro del ámbito educativo y creo que es un asunto realmente importante, sobre todo para el maestro de música. En cambio, sí hay especialistas en música y medicina que hablan de ello, pero de forma general y no centrándose en la definición de voz infantil ni en su tratamiento desde el descubrimiento, el juego, la improvisación, la expresión corporal y la cooperación dentro de las aulas. Pese a esto, las referencias que he empleado para este trabajo son bastante interesantes, de todas ellas he podido dar forma y enriquecer mi trabajo.

El desarrollo y el estudio de la técnica vocal se han aplicado en general a las voces adultas. Por un lado, esta se aplica con poca frecuencia en las voces infantiles por diversos motivos. Por otro lado, las investigaciones dedicadas al desarrollo y al trabajo de la voz infantil en el ámbito educativo son escasas y tratan fundamentalmente cuestiones relacionadas con la logopedia, pedagogía y los trastornos vocales, es decir, muy pocos son los trabajos destinados firmemente a la técnica de la voz infantil hablada y cantada junto con una serie de juegos que se pueden aplicar en nuestras clases de música.

Se ha justificado la idea de no aplicar una técnica vocal a las voces de los niños y de las niñas con argumentos como: la falta de madurez de la voz infantil para poder soportar trabajos de técnica vocal que requieren bastante constancia y esfuerzo, a los más pequeños no les beneficia una técnica vocal porque esta puede ocasionarles daños en su aparato fonatorio y no es necesario enseñar a cantar a los niños y a las niñas porque ya lo hacen mediante la imitación.

También se dice que ya tendrán tiempo cuando estos sean adultos de adquirir hábitos saludables para cuidar la voz o que existen asuntos más importantes de otras áreas de conocimiento que trabajar la voz en las clases. Se escuchan afirmaciones como que la escuela no es el sitio ideal para trabajar la voz, pues existen los Conservatorios que son los lugares indicados para ello.

Con este trabajo quiero demostrar que es un aspecto crucial para el desarrollo físico y psíquico de los discentes y que es posible adaptar la técnica vocal a la voz hablada y cantada de los más pequeños a través de metodologías activas, lúdicas, cooperativas y significativas para ellos. No podemos olvidar la interiorización de hábitos saludables que deben de desarrollarse desde las edades tempranas.

Entre las referencias bibliográficas acerca de la “voz infantil” señalo algunas de ellas como: Echevarría Goñi (2008, p. 27) que dice que “la voz es para el niño una forma de expresión emocional”. Escudero (1982, p. 9) dice que “la voz es un instrumento musical”.

Tulon I Arfelis (2009, p. 13) deja explícito que “la voz es un sonido que, producido por la laringe y amplificado por las estructuras de la resonancia, nos permite la comunicación oral, y alcanza en el canto su máxima expresión y belleza”. Y finalmente, Bustos Sánchez (1995, p. 25) nos muestra una definición completa este concepto y afirma que es:

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Una manifestación expresiva de la persona en su totalidad; a través de ella cada individuo logra expresarse y comunicarse con sus semejantes de una manera singular y única. La voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa, en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. La voz sirve para la emisión de las palabras y estas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir nuestras emociones y sentimientos.

En relación a la tesitura infantil y sus características principales es importante recurrir a Diez Martínez (1996, p.53) que nos afirma que:

Si nuestras voces hoy por hoy no alcanzan ciertas tesituras extremas, no debemos empeñarnos en lo inalcanzable sino aprovechar lo que tenemos. Exijamos de nuestro coro infantil lo que sí es capaz de hacer: imprimir a la música que cantan ese vigor rítmico, esa viveza interpretativa, esa alegría meridional que otros no saben lograr.

Este autor realiza un estudio sobre las tesituras infantiles y además nos muestra en sus conclusiones que no solo es importante conocer las posibilidades de la voz sino que también hay que tener en cuenta que el trabajo de la voz debe ser un camino de esfuerzo pero a la vez placentero y en el que cada uno de nosotros desarrollemos nuestro instrumento de manera satisfactoria y sin querer hacer con nuestra voz cosas inalcanzables que pueden destruirla.

Resalto también el estudio sobre la voz infantil y sus cuidados de Molina Hurtado, Fernández González, Vázquez de la Iglesia y Urra Barandiarán (2006) y el artículo de la autora Cañete Pulido (2010) porque en ellos se nos habla de este concepto y sus cualidades principales así como de su cuidado diario.

Lanas (2009) a lo largo de su escrito afirma que las disfonías infantiles se dan frecuentemente en los niños y en las niñas debido al mal uso de la voz y nos dice cómo reconocerlas, cómo prevenirlas y sobre todo cómo mejorarlas. De ahí la necesidad de prevenirlas desde edades tempranas puesto que por desgracia son frecuentes desde edades tempranas.

De Mena González (1994, p. 45) afirma que: “la voz por medio de la palabra es una de los medios esenciales de que dispone el ser humano para expresarse y comunicar los conocimientos, pensamientos, necesidades y sentimientos”. Una voz bien educada nos permitirá comunicarnos más fácilmente y nos dará una mejor presencia en el acto comunicativo. Por este motivo entre otros es conveniente tener en cuenta que no solo un cantante a de cuidar y desarrollar su voz de manera favorable.

La mayoría de las obras comercializadas en la actualidad están destinadas al trabajo de la voz adulta aplicándoles una técnica vocal destinada a ellos. Hay especialistas en campos como la logopedia, la educación, la medicina y la psicología infantil que si han realizado investigaciones sobre cómo trabajar las voces de los niños mediante el juego y los ejercicios

prácticos dentro de su especialidad, experiencia y profesionalidad. Pero es necesario reunir todo ello en un proyecto como este para trabajar de lleno las voces infantiles.

Destaco a De Mena González (1994, p. 49) nos aclara que:

La técnica vocal o educación de la voz se caracteriza por la ordenación de una serie de ejercicios conducentes a obtener un mayor rendimiento de las cualidades sonoras de que se dispone, conseguir un mayor dominio en la emisión del sonido y su resonancia y evitar el cansancio físico y la reducción de la potencia de la voz haciéndola obediente a los deseos y dócil a las inflexiones.

Tulon I Arfelis en su libro (2009) propone aclaraciones, ejemplos, así como ejercicios prácticos y consejos que son muy útiles, necesarios e imprescindibles para llevar a cabo una buena técnica vocal en nuestras clases de Infantil y de Primaria. Esta misma autora enseña de forma clara y precisa cómo funcionan cada uno de los órganos fonatorios y otros muchos huesos y músculos para conseguir un trabajo integral de todo nuestro cuerpo y, en definitiva, de nuestra voz.

Heyning (2011, p. 1) dice que cuando los maestros se sienten seguros en lo que respecta al canto sus alumnos y alumnas van a confiar en sus posibilidades y habilidades y las clases van a funcionar de manera efectiva. La confianza y la soltura de los maestros y maestras en el

Cámara Izagirre (2005, p. 106-107) pues afirma que:

El canto es un comportamiento aprendido y el profesorado debe estar preparado para enseñarlo y, a la vez, servir de modelo para el alumnado. El canto puede parecer el aprendizaje de una adquisición tan natural que solamente con la práctica sea suficiente. Sin embargo, una mala orientación vocal puede provocar problemas en la salud de la voz infantil y en el mundo infantil y juvenil estamos asistiendo a un incremento de un mal uso y abusos de la voz.

Otras autoras y autores tratan con detenimiento la técnica vocal pero mediante ejercicios prácticos son Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000). Estas presentan una gran variedad de actividades que se pueden aplicar en nuestras aulas. La logopeda Echevarría Goñi (2008) trabaja la voz infantil y sus cuidados mediante actividades y juegos muy recomendados. Dris Ahmed (2010, p. 4) también propone juegos muy útiles para nuestras clases.

Según Cuart (2004, p. 66), la muda de la voz hace que la laringe crezca y que las cuerdas vocales aumenten de tamaño. Las voces de las niñas van consiguiendo más plenitud y la de los niños se encuentran en una octava más baja, de manera que se van acercando a su tesitura natural de voz masculina. En este periodo hay que tener un especial cuidado con la voz por eso como dice esta autora (2004, p. 66): “no conviene forzarla para cantar, procurando también no gritar, pues un esfuerzo inadecuado puede producir nódulos vocales”.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Esto y otros cambios corporales hacen que la voz del niño adolescente se haga más grave y se diferencie de la voz femenina. Cuanto más largo sea ese período de “muda”, es decir, de fabricación de hormonas masculinas, más oscura y por lo tanto más grave será su voz.

El aparato vocal es un sistema complejo, pues como dice Mansion (1947, 27): “En él están comprendidos un número incalculable de nervios, vasos sanguíneos, cartílagos, etc.” Como apunta Mansion (1947, p. 27): “Es indispensable para un cantante conocer bien su instrumento de trabajo”.

Según De Mena González (1996, p. 25) diferenciamos: el “activador” (aparato respiratorio), el “vibrador” (aparato laríngeo) y el “resonador” (aparato fonador), aunque en su función sean inseparables. Estos aparatos con la ayuda de ciertos músculos y huesos así como el cerebro van a permitir mediante un trabajo correcto y coordinado que se produzca la emisión de la voz.

La voz es importante para el acto del habla porque sin ella no se produciría y habría que buscar otros sistemas de comunicación a través de los cuales no haya que emplear el lenguaje oral. Una voz bien educada nos permitirá comunicarnos más fácilmente y nos dará una mejor presencia en el acto comunicativo. La educación de la voz debe ser uno de los aspectos básicos y relevantes que se deben trabajar desde la escuela. Los niños y las niñas tienen que saber cómo funciona su instrumento y cómo deben de utilizarlo en cada acto de comunicación.

El uso de la voz habla es muy habitual desde que los niños y las niñas comienzan a pronunciar sus primeros sonidos con la intención de llamar la atención o de comunicar algo. Escudero (1987, p. 33) nos dice que es importante desarrollar una buena articulación de las palabras, la correcta posición corporal, la agilidad de la lengua y de los labios y los ejercicios de extensión tonal para el desarrollo de la voz.

La autora De Mena González (1996, p. 75) afirma que:

Para la educación hablada es necesario tiempo y paciencia tanto por parte del profesor de ortofonía, (persona que se encarga de educar y reeducar la voz hablada mediante una serie de procedimientos y técnicas apropiados a cada caso), como por parte de la persona interesada en reeducarse la voz.

Esta misma autora señala las técnicas de tratamiento a seguir para educar o reeducar la voz hablada pero que en mi opinión también son aptos para la voz cantada:

- Técnica de respiración
- Técnica vocal

- Técnica de articulación
- Colocación de la lengua y labios para la emisión de los fonemas.
- Articulación de las sílabas y las palabras.
- Entonación de los fonemas, palabras y frases.
- Diferentes inflexiones de la voz.

Es evidente que para hablar bien se necesita una buena técnica vocal que encamine el instrumento por el buen camino para evitar problemas vocales en el futuro, desde la escuela podemos prevenirlos a través del juego y las canciones infantiles.

La técnica vocal se puede definir como un trabajo global con nuestro cuerpo y en especial con el aparato fonador adecuado y adaptado a todas nuestras posibilidades y cualidades vocales. Se emplean metodologías apropiadas para desarrollar, adquirir y mejorar la concentración, la escucha activa, la respiración costodiafragmática, los estiramientos, la vocalización y la relajación corporal y mental.

De Mena González (1994, p. 49) nos dice una afirmación importante acerca de la educación de las voces infantiles que se debe considerar en este trabajo: “la voz puede y debe controlarse desde niño cuidando aprender a respirar, a pronunciar con exactitud las vocales y consonantes, a modular y a matizar y a no dejar caer las sílabas finales”.

Según Montserrat Sanuy (1996), para trabajar “la voz” de los niños y de las niñas es necesario seguir ocho pasos que creo convenientes tenerlos en cuenta en este trabajo:

1. Coordinación-disociación de movimientos: Practicamos ejercicios para tomar conciencia de la independencia funcional entre los distintos miembros del cuerpo. Trabajamos cada miembro del cuerpo tensando y relajando cada uno de ellos.
2. Tono muscular: Trabajamos con la musculatura de nuestro cuerpo. Para ello realizamos ejercicios con las piernas, hacemos movimientos circulares de tobillos, trabajamos con el tronco, con brazos, con las muñecas y el cuello.
3. Postura corporal: Trabajamos una correcta posición para cantar correctamente. Se trata de encontrar el equilibrio sobre el eje corporal, mediante una posición adecuada sin agarrotar ninguna parte del cuerpo y mantenerlo relajado.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

4. **Respiración:** A través de juegos, los discentes deben de conseguir una respiración costodiafragmática (descenso del diafragma, llenando la zona costolateral y extender los pulmones).
5. **Emisión y articulación:** Trabajar la musculatura facial, colocar la boca en su posición correcta.
6. **Resonancia:** Los niños y las niñas deben ser conscientes de la vibración del sonido que se da en su cabeza cuando cantan correctamente.
7. **Justeza rítmica y entonación:** Este aspecto se consigue con el trabajo diario de una buena técnica vocal y un autocontrol auditivo.
8. **Expresión:** canción indicada.

Hay que tener en cuenta unas palabras de Cámara Izagirre (2005, p. 106-107) pues dice que:

El canto es un comportamiento aprendido y el profesorado debe estar preparado para enseñarlo y, a la vez, servir de modelo para el alumnado. El canto puede parecer el aprendizaje de una adquisición tan natural que solamente con la práctica sea suficiente. Sin embargo, una mala orientación vocal puede provocar problemas en la salud de la voz infantil y en el mundo infantil y juvenil estamos asistiendo a un incremento de un mal uso y abusos de la voz.

Los maestros de música tenemos que estudiar nuestra voz y la nuestros alumnos y alumnas y por supuesto debemos de conocer cómo aplicar una buena técnica vocal a sus voces para educarlas.

Finalmente, he de decir que es importante el rol del profesor como ayudante, animador y guía de sus alumnos y de sus alumnas a lo largo de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que las expectativas del docente van a influir de forma negativa o positiva en el desarrollo vocal y expresivo de sus alumnos y de sus alumnas.

Existen una serie de juegos válidos para desarrollar una buena técnica vocal en Educación Infantil y en Primaria, incluidos en otros trabajos que he realizado anteriormente como son mi TFG y TFM en la Universidad de Jaén. He recogido algunos de ellos:

Cuadro 1. Actividades para la flexibilidad y tesitura vocal

Actividades para la flexibilidad y tesitura de la voz. (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000^a: 82)
En círculo se lanzan una pelota de ping – pong y emiten un sonido cada vez que rebota
Colocar la mano sobre la garganta, sentir las vibraciones de las cuerdas vocales mientras emiten un sonido
Escoger cada uno una palabra y cantarla de manera personal
Inspirar, producir un sonido continuado y andar; pararse cuando deba, respirar de nuevo
Cantar sonidos: largos, cortos, fuertes, pianos, rápidos, lentos etc. Y buscarlos con boca cerrada
Los niños en círculo. El maestro le da un objeto a uno de ellos, que cantará un sonido; este lo pasa a otro compañero y deberá cantar el mismo sonido, así sucesivamente

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Tabla 2. Ejercicios de calentamiento (Propuesta personal)

Actividades de calentamiento	Descripción
El pase de pelotas	Todos se colocan en círculo. El docente da una pelota al alumnado para que se la pasen los unos a los otros diciendo el nombre del compañero al que le dan la pelota. Vamos variando la voz en altura, intensidad, duración etc.
¿Qué canto?	Cada niño tararea una canción y el resto debe adivinar el título de esta
¡Es mi cerebro!	En parejas, un compañero da órdenes al otro que debe hacer lo que este que es su “cerebro” le indica. Ejemplo: ¡Levanta los brazos mientras das un grito!
Bola de fuego	Imaginamos que una bola de fuego va pasando por las distintas partes de nuestro cuerpo y la controlamos.
Escondite inglés	Jugamos al pollito inglés tradicional con una variante. “El que contaba, ahora dice una emoción, por ejemplo alegría” y los que quieren llegar al final deben de expresar de manera clara y grande esta emoción y aguantar hasta el que estaba de espaldas quiera. Si no aguanta vuelve a empezar.
¡Viva la pasarela!	Nos colocamos por parejas. A continuación cogemos de una caja los disfraces o complementos necesarios para desfilarse como modelos mientras juntos entonamos una canción
4 Sillas para 4 personas	Debemos de ocupar una de las sillas sin coincidir con los demás. Hay que estar atento a las intenciones de los otros y a las propias.
Carrera despacio-despacio	Debemos de llegar a la meta lo más tarde posible. Los primeros en llegar son eliminados, el último que quede gana la carrera. OBJETIVO: NO LLEGAR A LA META ANTES QUE LOS DEMÁS.
Fotos para crear personaje	Elegimos una foto, pensamos en el personaje y lo representamos con los elementos, centros y características que imaginamos acorde a la fotografía. Nos hacen tres o cuatro preguntas para responder según el personaje al que estamos imitando.
Adoptamos letras de poesías o canciones a un personaje	Elegimos una foto y un poema o una canción. Hacemos la imitación del personaje mientras recitamos la letra. Luego se hizo cantando (la canción).
Juego del pañuelo	Jugamos al juego tradicional del pañuelo. Hacemos dos equipos. Un alumno/a agarra el pañuelo. Se dice un número y salen uno de cada equipo al llegar al pañuelo comienzan a interactuar. Cuando el que tiene el pañuelo dice “ya” el primero que lo coja se lo lleva teniendo cuidado de que el otro no lo toque porque si no pierde.
Música a favor o en contra	Se pusieron dos músicas, se hicieron dos equipos, un equipo debe hacer escena y movimiento a favor de la música y el otro en contra.

Tabla 3. Ejercicios de calentamiento (Propuesta personal)

Actividades de calentamiento (Cara y cuello)	Descripción
Movimientos de cuello al modo de los autómatas.	Le damos órdenes cómo: El robot dice “sí” con la cabeza (lentamente) El robot dice “no” El robot dice “a veces” etc.
Sonrisas de oreja a oreja	Los niños intentan conseguir la más amplia de las sonrisas. Vuelven con suavidad a su posición inicial
Una hormiga pasea por mi cara	Un montón de hormigas pasan por su cara, para ello realizarán suaves masajes con las yemas de los dedos
Muecas	Los niños recrean todo tipo de personajes
La serpiente	Los niños tienen que sacar la lengua y moverla a un lado y a otro, con movimientos rápidos

Tabla 4. Actividades para relajación corporal y mental. Echevarría Goñi (2008: 56-63)

Actividades relajación	Descripción
Oso dormilón	Los niños son osos que están tumbados en el suelo y empiezan a mover lentamente las partes de su cuerpo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo dejándolas sin tensión.
Vals de las mariposas	Al son de la música, las mariposas bailan con sus alas, muy lentamente. Los niños mueven sus brazos con suavidad y con las articulaciones relajadas.
El juego de las marionetas	Se convierten en marionetas (cuerpo con cierta rigidez muscular), “ahora que las marionetas tienen los hilos muy tensos, deben caminar con la punta de los pies, con los brazos tiesos a lo largo del cuerpo”. A la señal: se sueltan los hilos, los niños tienen que doblar el cuerpo; la cabeza y los brazos adquieren un movimiento pendular.

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Tabla 5. Actividades para relajación corporal (Propuesta personal)

Actividades para relajación corporal	Descripción
Monstruo	Relajación del cuerpo (empezamos por los tobillos haciendo círculos, incorporamos las rodillas, la cadera, los hombros, los brazos, las manos, el cuello, la cabeza...)
Caminamos	Todos caminan, al sonido de una palmada cambia de dirección, al de dos palmadas siguen caminando agachados, a las tres palmadas van muy agachados. Con esto trabajamos la atención y los niños se evaden de la realidad y se relajan
Actividad: TENSIÓN- RELAX	Todos empiezan a caminar, cuando el docente dice ¡STOP! Se paran y ponen en tensión las distintas partes del cuerpo, al decir ¡YA! Deben quitar la tensión (gran suspiro) y seguir caminando

Tabla 6. Actividades para una buena respiración costo-diafragmática. De la autora Sagrario Echevarría Goñi (2008:79-80)

Pautas para conseguir una correcta posición corporal. (Tulon Arfelis, 2009: 76-78)
No rigidez ni tensión corporal
Sí debe hacer distensión, flexibilidad, relajación y equilibrio. (El peso cae sobre las piernas y los pies no se despegan del suelo)
Cuerpo atraído hacia abajo por la gravedad de la Tierra, es decir, hay que alinear el cuerpo y mantenerlo vertical y recto

Cuadro 2. Pautas y pasos para conseguir una correcta posición corporal

Respiración costo-diafragmática	Descripción	Otros ejercicios
El túnel	Los discentes ponen los brazos cruzados o extendidos a lo largo de una mesa y a la altura de su estómago. A la vez que deshinchan el vientre tienen que silbar y después hinchan el estómago mientras inspiran por la nariz	-Soplar en un globo -Imaginar que olemos una flor y nos encanta su perfume -Practicar el jadeo de un perro - Imaginamos inflar la rueda de una bicicleta
La gallinita ciega	Los niños se colocan por parejas. Uno de ellos con los ojos cerrados se coloca tras uno de sus compañeros. El niño coloca sus manos sobre el vientre del compañero para percibir su respiración mientras tiene sus ojos cerrados; después coloca sus manos sobre su vientre para comparar	-Imaginamos que somos el lobo malo de los tres cerditos y que queremos derribar la casa de estos -Imaginar que estamos comiendo sopa y soplamos a la cuchara para que no queme. Después nos tomamos la cucharada
La rana tranquila	Los niños y las niñas se colocan de cuclillas, con las manos en sus rodillas. En esta posición los discentes inspiran y espiran tal y cómo se les ha enseñado	-Es nuestro cumpleaños y apagamos las velas de nuestra tarta de cumpleaños -Somos un ventilador y soplamos para hacer aire

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Tabla 7. Actividades para las cualidades vocales y la articulación (Propuesta personal)

Cualidades de la voz y la articulación vocal	Descripción	Para la articulación vocal
Imitaciones	Imitamos el sonido de los animales y de los elementos que nos rodean	-Recitamos poesías -Reproducimos trabalenguas -Trabajamos refranes y adivinanzas
¿Qué estoy cantando?	Empleamos las vocales o consonantes para tararear nuestra canción favorita. El resto debe de adivinarlo	-Decimos las vocales de forma exagerada con la boca -Decimos el abecedario de forma exagerada
Los sonidos de mi voz	Los discentes siguen las instrucciones de su profesor o profesora. Por ejemplo: Sonidos fuertes/débiles Sonidos largos/cortos Sonidos agudos/graves	-Imaginamos masticar un alimento de forma exagerada -Masticamos chicle al hablar -Somos muditos y no pronunciamos pero sí articulamos palabras y desciframos lo que dicen los compañeros y las compañeras

Tabla 8. Otras actividades para las cualidades vocales (Propuesta personal)

Otras actividades para trabajar las cualidades vocales	
Improvisación	Dejamos unos minutos para que los niños experimenten e improvisen para buscar sonidos espectaculares con su voz
Cuento musical	Proponemos a los niños un pequeño relato. Primero lo leen y después ponen sonidos a este al mismo tiempo que el narrador lo cuenta. Para ello se repartirán los personajes
La orquesta	Simulamos ser una orquesta. Nuestra voz son instrumentos.

En este proyecto se hablará también de la expresión corporal, pues el trabajo con todo nuestro cuerpo es fundamental para el desarrollo de la técnica vocal. La expresión de sentimientos, emociones y la utilización del cuerpo para desinhibirnos es realmente importante.

Destaco a Cáceres Guillén (2010, p. 2) que nos define la expresión corporal como: “La disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos básicos”.

Lago González (2011-2012, p. 8-9) señala que los elementos básicos que juegan un papel crucial en la expresión corporal son el cuerpo y las emociones. Estos dos elementos como hemos visto a lo largo de este trabajo influyen en el sonido, impostación, color y timbre de la voz, pues nuestro instrumento de comunicación y expresión forma parte del cuerpo.

Según Motos (1983; citado en Sanchidrián Pose (2013, p.14)) cuando las personas nos comunicamos empleamos dos sistemas de signos, el de la palabra y el de los gestos, posturas y movimientos.

Este mismo autor (1983; citado en Sanchidrián Pose (2013, p.14)) afirma que el lenguaje corporal se relaciona con el lenguaje verbal, ya que, confirma o niega los mensajes de este. También hace que mostremos las emociones, las actitudes, el estado físico e incluso la identidad social de cada individuo.

Para trabajar la expresión corporal trabajaremos a través del juego, pues es la mejor vía para desarrollar en los niños y en las niñas cualquier tipo de aprendizaje relevante y motivador para ellos.

Cañete Pulido (2009, p.2) nos dice que la expresión corporal se refiere a:

La capacidad del cuerpo para manifestarse “como es” ante el mundo exterior con un lenguaje propio configurado por gestos, expresiones faciales, movimientos, posturas, contacto corporal y orientación y localización en el espacio.

La Expresión Corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor conocimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Todo ejercicio de expresión corporal, por tanto, se convierte en una manifestación total del alumnado, ya que es necesaria la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación.

Para la actividad del canto es esencial trabajar los gestos, las miradas, moverse por el espacio con libertad de manera que expresemos en cada momento lo que nos dice la canción ya sea alegre, triste, con ritmos que requieran gestos y movimientos rápidos o lentos, canciones que impliquen estar más estáticos o aquellas que requieren una coreografía, etc.

La expresión corporal ayuda no solo al trabajo de la voz y de la desinhibición, sino también a mejorar la salud, ya que, como apunta Stokoe (1967; citado en Rodríguez Barquero (2008, p. 133), los objetivos específicos de esta actividad son:

- Desarrollar la sensopercepción y sensibilidad.
- Disminuir la dicotomía mente-cuerpo.
- Enriquecer la imaginación.
- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar el instinto investigador.
- Adquirir seguridad de sí mismo por medio de la afirmación corporal.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje (poder de asimilación y flexibilidad para modificar conductas)

Recursos, metodologías y juegos para el desarrollo de la voz infantil en educación primaria
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

- Desarrollar la capacidad de proyección y comunicación. Cultivar el goce por el juego y el sentido del humor.
- Desarrollar una actitud abierta, reflexiva, crítica y transformadora hacia la evolución propia y del prójimo.
- Observar y ser observado, criticar y ser criticado, transformar y transformarse.
- Incorporar los diversos aspectos técnicos que integran esta actividad.

Tanto para el canto como para el desarrollo de la expresión corporal es necesario realizar juegos en los que tengan que trabajar con todo su cuerpo. La autora Cañete Pulido (2009, p. 7-8) nos hace una distinción entre los siguientes tipos de juegos:

1. Juegos motores o funcionales: Son aquellos propios de los primeros años de vida e implican movimientos con todas y cada una de las partes de su cuerpo. Abarcan el periodo de 0 a 2 años. Los docentes de escuelas preescolares o guarderías deben de considerar estos juegos que propone la autora. (Juegos con su cuerpo, juegos con desplazamientos, juegos con objetos, juegos de interacción social).

2. Juegos simbólicos o de ficción: aquellos que son espontáneos y que en sí mismos no tienen ninguna finalidad aparente, donde los niños y la niñas asumen funciones de determinados roles realizando acciones “ficticias” como si fueran reales. También se incluyen los juegos de imitación de expresión de estados de ánimo y emociones.

3. Juegos dramáticos: actividades en donde el grupo de niños y niñas inventa e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores y donde todos juegan simultáneamente. Se inicia cuando aparece la función simbólica. (Juegos de expresión corporal, mimodrama o pantomima, dramatización de historias, teatro de títeres o marionetas, etc.)

Según Arguedas Quesada (2004, p. 124), la expresión corporal y la música están íntimamente relacionadas porque:

En las clases de expresión corporal, la música sirve como elemento de apoyo, para que los infantes disfruten y muestren sus diferentes estados de ánimo; además les ayuda a conseguir una mejor comunicación. En estas sesiones, no puede faltar el placer del movimiento y el sentido lúdico, se liberan energías y se orientan hacia la expresión del ser. Por esta razón, su finalidad es contribuir a la integración de la persona, donde el cuerpo traduce el estado anímico del individuo, por medio de gestos, movimientos o quietud del cuerpo, con mensajes silenciosos o sonoros, individuales o colectivos.

También esta autora (2004, p. 124) afirma que:

La educación del movimiento traduce en el espacio, mediante la acción, los ritmos percibidos a través del oído, es decir, se coordinan los movimientos y las actitudes de los estudiantes con el estímulo sonoro.

Por ello, un acompañamiento rítmico melódico como fondo de cualquier ejercicio, favorece la realización de este. El alumno recrea con el movimiento los ritmos, tempos o matices musicales que escucha, a la vez que desbloquea sus

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

propias potencialidades expresivas, explorando las posibilidades de improvisación y de creación.

A continuación, muestro una tabla en la que recojo algunos juegos que he trabajado a lo largo de mis estudios en el grado de Infantil, Primaria y durante el Máster de Investigación en Artes, Música y Educación Estética (2015/2016), también hay otras propuestas totalmente personales. Todos están destinados a la expresión corporal:

Tabla 9. Actividades para expresión corporal y canto (Propuesta personal)

ACTIVIDADES	
Nombre del juego	Descripción
¿Cómo me siento?	Realizamos equipos de 6 alumnos y alumnas aproximadamente, cada equipo piensa en una emoción o en un sentimiento. (Para Infantil, les damos imágenes y ellos tienen que imitarlas). Seguidamente, les damos un tiempo para pensar cómo hacerlo. Después, un grupo lleva a cabo las acciones pertinentes (teniendo en cuenta que deben de emitir sonidos, realizar gestos o movimientos pero no pueden pronunciar palabras); el resto del grupo debe de adivinar qué emoción o sentimiento se esconde detrás de todo ello.
¿Qué veo en el cine?	Por grupos piensan una película que les gusten, deben de interpretar una escena de esta pero cantando la canción correspondiente a la película. (Podemos mostrarle escenas de las películas más conocidas por ellos y que partan de una de ellas, e incluso buscar las canciones pertinentes de cada escena y ponerlas en el aula para escucharlas y cantarlas todos juntos). También en vez de cantar podemos pedirle para complicarlo un poco más que en vez de cantar solo tararen.
Al son de la canción	Por grupos repartimos la letra de las canciones más conocidas o trabajadas en clase por los niños y las niñas, les pedimos que la interpreten y las canten pero cambiando la letra de la canción, cambiando gestos o incluso estados de ánimo. (Esta actividad solo para Primaria). En Infantil reproducimos las canciones que hemos trabajado y al pararla deben de seguir cantando y haciendo los movimientos y gestos aprendidos.
Vocaliemoción	Para este juego los alumnos y las alumnas se agrupan según la última vocal de su nombre. Para ello caminan por el espacio diciendo dicha vocal hasta que todos estén agrupados. Después deben de pensar en una emoción que contenga dicha vocal, una vez pensada empiezan a tararear una canción solo con dicha vocal pero expresando la emoción que ha elegido. El resto de los grupos deben de

	<p>adivinar la emoción y la canción que interpretan. (Esta actividad está más indicada para Primaria). En Infantil podemos hacer lo mismo, que se agrupen y que con dicha vocal tararen una canción de las trabajadas en clase o de sus dibujos preferidos.</p>
El espejo sonoro	<p>Todos los alumnos y las alumnas corren por el espacio, en un momento determinado el profesor o la profesora toca a un compañero o compañera, este o esta dice su nombre y realiza un gesto, el resto de los compañeros y compañeras lo imitan.</p>
El pañuelo de las emociones	<p>Distribuimos en dos grupos a los alumnos y a las alumnas, a cada uno en vez de números les asignamos una emoción. Al decir la emoción salen en busca del pañuelo para llevarlo a su terreno de juego, antes de coger el pañuelo debe de repetir el nombre de la emoción según las indicaciones del maestro que sostiene el pañuelo (fuerte, suave, despacio, rápido, largo, corto...)</p>
Exploramos nuestro cuerpo	<p>Este juego consiste en ir bailando al ritmo de una música por el espacio. Cuando la música se pare deberán de fijar una postura y unos gestos con su cuerpo (no se puede repetir). En un momento determinado al parar la música y al quedar en estatuas se les piden que tararen un trozo de la canción que han escuchado.</p>
Nuestros tesoros más preciados	<p>Pedimos a cada alumno y a cada alumna que traigan a clase una caja en donde se encuentren sus objetos más preciados. Una vez allí cada uno coloca sus cajas encima de su mesa. La maestra va preguntando a uno por uno qué han traído y por qué son importantes para ellos. Y les pide que escriba la emoción que le despierta ese objeto. Así se despertarán diferentes emociones. Después, todos veremos las cajas de todos y en conjunto reflexionaremos sobre lo que hemos sentido, cómo cambiaba la cara cuando estábamos tristes o alegres, cómo hemos manifestado lo que sentíamos, etc.</p>
Karaoke en clase	<p>Vamos a jugar al karaoke. Montamos en clase un escenario. Todos los niños son el público. Cada vez que suena una música irá apareciendo la letra de la canción en pantalla. Todos los niños comenzarán a cantar. En el momento que la profesora diga el nombre de un alumno o de una alumna, el resto se calla para que este continúe. Después dirá ¡todos! Y volverán a cantar todos a la vez. Trabajaremos con canciones adaptadas a su tesitura vocal y no solo en español. Podemos incluir variantes como: una canción alegre cantarla con alegría o al contrario, añadir gestos, posturas, etc. Luego se reflexionarán en grupo sobre ello.</p>

Conozco a mis compañeros y compañeras	Al azar cada niño y niña cogerá un papelito de una caja. En este van a encontrar el nombre de un compañero o de una compañera de clase. Deberá escribir tres aspectos positivos y tres aspectos que puede mejorar. También anotará algo que identifique a dicho compañero y lo haga especial. (Para Infantil lo hacemos de forma oral si no se puede por escrito)
Los colores de mi cuerpo	Para este juego necesitamos pinturas de cara de colores diferentes. Se hace un punto de cada color en diferentes partes de nuestro cuerpo. Cuando se diga un color, los niños y las niñas deberán tocar el punto que corresponda y realizar un gesto para identificar dicho color.

A diferencia del tema de la técnica vocal, este existen multitud de fuentes bibliográficas dedicadas al estudio del repertorio escolar. Es un asunto que sí ha sido y es muy estudiado en la actualidad por grandes profesionales debido a su relevancia, a su utilización diaria en las distintas áreas de conocimiento para fines diversos y de forma específica en música.

El repertorio escolar es un aspecto muy debatido por muchos especialistas, ya que se ha intentado llegar a un acuerdo sobre cuál es el más indicado para las voces infantiles y qué utilidad tiene este en nuestras aulas.

Entre las fuentes bibliográficas destaco a Bernal y Calvo (2004, p. 48) que dicen que la canción escolar es *“la actividad musical escolar más importante, en ella se engloban una serie de aspectos como sensibilidad, afectividad, ritmo y educación tonal, de ahí la importancia de seleccionar un repertorio adecuado”*.

Cámara Izagirre (2003, p. 106) dice que:

El niño disfruta cantando porque cantar es jugar, es una actividad social que permite reafirmarse y reencontrarse a sí mismo al escucharse y mostrarse a los demás cuando le escuchan, es gozar de la materia musical a través de la cual se expresa y del significado del texto que lo acompaña, es un instrumento para adquirir diferentes habilidades.

Barrera Benjumea (2010) señala tres tipos de metodologías para trabajar el repertorio escolar y que se han tenido en cuenta en este trabajo (imitativa, intermedia y lectoescritura), además tiene cuenta las aportaciones de Crivillé y realiza un estudio para clasificar las canciones escolares según los ciclos de vida (infancia, adolescencia, adultos...) y las estaciones del año.

El pedagogo musical Willems (1976: 53 – 54) también estudia el repertorio escolar y realiza una clasificación más escueta sobre este. De Mena (1994) trata este tema aportando ideas muy importantes para la elección del repertorio, así como los pasos a seguir para su aprendizaje e interiorización.

Cabrera Padilla (2012, p. 36-39) que nos enumera y explica de forma clara y concisa los diferentes beneficios que nos aporta la actividad del canto, estos en palabras de dicha autora son: Los beneficios físicos, beneficios psicológicos, beneficio intelectual y beneficio creativo.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

M^a del Carmen Barrera Benjumea (2010), teniendo en cuenta a Crivillé, clasifica las canciones según los ciclos de vida (infancia, adolescencia, adultos...) y las estaciones del año. Las más utilizadas en la escuela son (véase tabla 10):

Tabla 10. Tipología de canciones para Primaria. (Barrera Benjumea, 2010)

Canciones	Descripción	Ejemplos
Canciones infantiles	Para niños y las niñas de la etapa infantil	<i>Al corro de la patata, Al pasar la barca, La bruja Tapita...</i>
Villancicos	Canciones navideñas	<i>Noche de Paz, Campana sobre campana, Blanca Navidad etc.</i>
Romances	Acontecimientos sucedidos a lo largo de la Historia	<i>El Romance del Conde Olinos, Estaba el señor Don Gato, etc.</i>
Canciones de oficio	Se refieren a distintas profesiones	<i>El zapatero interpretada por Cantajuegos, A mi burro interpretada por el Grupo Encanto, Los cocineritos interpretada por la Banda Atención Atención etc.</i>
Canciones de vacaciones	Cantadas en situaciones de viajes o salidas	<i>El auto de papá, El cocherito leré, Veo- Veo de Teresa Rabal, Las ruedas del autobús etc.</i>
Canciones didácticas	Realizamos procesos y actividades para llevar a cabo un desarrollo integral del alumnado (habilidades, desarrollar la memoria etc.)	<i>Antón pirulero, Mi tía Clementina, La bruja loca, En la graja de Pepito, Al corro de la patata etc.</i>
Canciones pedagógicas	Indicadas para adquirir aprendizajes significativos (conocimientos, conceptos, valores etc.)	<i>Ronda de las vocales, La gallina turuleca, El otoño de Pedro M. Molina, ¡Hay que me duele un dedo!</i>
Canciones de cuna o nanas	Para bebés, dormir. Relajación corporal y de la mente	<i>A la nanita nana, Duérmeme mi niño, Luna lunera cascabelera etc.</i>
Himnos	Nacionales o regionales, de fútbol etc.	<i>Himno de Andalucía, Himno del equipo de fútbol del Sevilla, del Madrid etc.</i>
Canciones seriadas	Se va produciendo una serie de elementos interrelacionados	<i>En el circo un día vi, La marcha de mi tía Clementina, El camión azul...</i>
Canciones acumulativas	Aquellas en la que se van almacenando de manera gradual y lógica un elemento adicional a cada estrofa. Desarrollan la memoria	<i>Hay un hoyo en el fondo del mar, Un aldeano en la montaña (Luis Pescetti), A mi burro (Grupo Encanto)etc.</i>
Canciones folklóricas	Canciones de los pueblos que se transmitían de forma oral. Fueron	<i>El vito, Tres hojitas madre, Quisiera ser tan alta, Los cuatro muleros etc.</i>

	recogidas por escrito
--	-----------------------

El pedagogo musical Willems (1976: 53 – 54) clasifica las canciones escolares en cinco tipos (véase tabla 11).

Tabla 11. Canciones escolares según Willems (1976: 53 – 54)

Canciones Escolares	
Canciones populares	Son las canciones cotidianas que se cantan en los hogares
Canciones sencillas para principiantes	Son canciones simples de interiorizar mediante la escucha activa
Canciones instrumentales	Canciones para acompañar con instrumentos musicales
Canciones de intervalos	Comenzando por la segunda mayor
Canciones mimadas	Su objetivo es que se produzca una conexión entre el sentido de las palabras y la mímica y las canciones ritmadas con el fin de desarrollar el instinto del ritmo musical y basada en el movimiento natural del cuerpo

Los docentes debemos de seguir unos criterios para la elección del repertorio escolar, de esta forma evitaremos problemas vocales, escasa participación y la desmotivación hacia el canto: (véase cuadro 3):

Cuadro 3. Criterios para elegir una canción en Primaria

Criterios para seleccionar una canción para educación Primaria	
Los compases más empleados son el binario, el cuaternario. De las canciones andaluzas son de compás ternario	Tercer ciclo de Primaria podremos incluir cualquier compás. Empezaremos por el binario
Primer ciclo de Primaria habría que emplear el canto monódico (una sola línea melódica) y homofónico (varias voces cantan con una misma línea melódica). Y acompañamientos sencillos	Tercer ciclo de Primaria se continúa con la polifonía y los cánones a cuatro voces o más
Segundo ciclo se introduce el canto polifónico (cantan varias voces y hay varias líneas melódicas). Se pueden trabajar cánones a dos y tres voces (es una composición polifónica en la cual las voces se introducen de forma sucesiva y cada voz imita a la anterior) y acompañamientos	Lo ideal en Primaria es emplear el canto colectivo sin excluir el canto en pequeños grupos, en parejas e incluso individual

En relación a la metodología que se puede emplear para el aprendizaje y la memorización de una canción en Primaria, la autora M^a del Carmen Barrera (2010) señala tres tipos de metodologías:

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

- 1) *Metodología imitativa*: consiste en trabajar mediante la imitación. La canción es aprendida y memorizada de oído. Esta metodología es ideal para el primer ciclo de Primaria. El proceso de aprendizaje queda explícito en la siguiente tabla (véase tabla 12):

Tabla 12. Proceso de una metodología imitativa

Pasos	Descripción
Recitamos el texto	No se entona ni se hace con ritmo. Esto se repetirá varias veces pero jugando con los discentes, dramatizándolo, con buena articulación etc.
Ritmo	Cuando se hayan familiarizado con el texto, se incorpora el ritmo de la canción.
La melodía se trabaja por partes	Emplear una sílaba para cada palabra o frase. Se utilizan sílabas directas, de “consonante – vocal”. Podemos trabajar con las cinco vocales. Se empieza a utilizar las sílabas con la forma “vocal+consonante”. Se trabaja la forma “consonante+vocal+consonante” Se emplean consortes intermedias y al final: “consonante+consonante+vocal” Al final consonantes intermedias y “consonante+consonante+vocal+consonante”
Letra real de la canción	Cuando aprendan la canción, añadimos la letra real de esta y se cantan varias veces. Podemos realizar los siguientes ejercicios: Trabajamos los gestos faciales y de todo el cuerpo Hacemos ejercicios de interiorización y de expresión rítmica Jugamos con las partes del texto (cambio de orden o suprimiendo partes) Pensamos en la letra y la trabajamos. Vemos las partes de la canción y las estudiamos Interpretamos el texto Incorporamos baile etc.
Improvisación	Que cada uno siga la melodía cómo prefiera. Con esta metodología trabajamos el lenguaje oral

- 2) *Metodología intermedia*: empleamos la metodología imitativa pero incorporando ayudas visuales, gráficas, de pre-escritura, gestuales etc. Esta metodología también la podemos emplear en los tres ciclos de Primaria.

Se emplea la escritura no convencional (ejemplo: musicogramas). También percusión corporal. Pueden hacer dibujos gráficos del ritmo, de la entonación etc.

- 3) *Metodología de lecto – escritura*: se trabaja mediante la lecto-escritura musical convencional. Se emplea el segundo y tercer ciclo. El proceso para trabajar la canción sería siempre por partes o compases y los podemos ver en la tabla (véase tabla 13):

Tabla 13. Proceso de una metodología de lecto - escritura

Pasos	Descripción
Se lee el texto y se trabaja con las	Se trabaja sin ritmo y sin entonación

cualidades de sonido	
Se lee el texto pero trabajando el ritmo	Lectura con percusión corporal. Lectura de las figuras de las notas Lectura a través de una sílaba Ejercicios de ritmo y para reconocer las notas de pentagrama Se añade el texto
Entonación	Se entonan las notas
Ritmo y entonación	Se añade el ritmo a la entonación
Texto, ritmo, entonación	Se vuelve a añadir el texto

Estos pasos deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar una canción dentro del aula, pues he comprobado que realmente funciona.

FASE 2: OBSERVACIÓN EN EL AULA

Las clases de 3º de Primaria son amplias, las mesas son movibles por lo que también las podemos colocar para trabajar en grupos. Las clases están muy bien iluminadas. Por lo general todo está muy bien organizado y colocado para que no interrumpa el acceso a los discentes y profesores y para que sea cómo acceder a ellos.

Los alumnos y alumnas de 3º de Primaria tienen clase de artística (plástica y música) una hora por lo que cada semana se da una de las dos disciplinas o se le dedica media hora a cada uno. Todo depende de cómo estén planeadas las sesiones.

Mi proyecto lo llevé a cabo en el segundo ciclo de Primaria y concretamente en la clase de 3º de Primaria A y B. En 3º A hay 12 alumnos y 14 alumnas, en total hay 26 alumnos. En 3º B hay 10 alumnos y 15 alumnas, en total hay 25 alumnos. Entre los dos 3º hay 51. Todos los alumnos y las alumnas independientemente de sus características peculiares llevan el mismo ritmo de trabajo. Normalmente trabajamos en grupos heterogéneos y de forma cooperativa porque los resultados son más favorables y los alumnos y las alumnas se sienten más motivados. Pese a esto también habrá tareas individuales.

Todos los discentes se muestran muy activos y participativos en sus clases, a excepción de alguno que le cuesta más trabajo tener iniciativas y participar pero conforme se desarrolla la clase se va animando e incorporando. El clima de trabajo y de cooperación en el aula es muy favorable. Mis niños y mis niñas respetan las normas para mantener el silencio, la disciplina, los turnos de palabra y el orden en las clases.

Además no hay conflictos, por ello la convivencia es estupenda y todos son compañeros de todos. Por lo general hay material suficiente para hacer unas clases de música significativas, amenas y divertidas. Además las profesoras traemos materiales que no están en clase y que serán imprescindibles para desarrollar las sesiones.

FASE 3: PROCESO DE PREPARACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “LA BRUJITA TAPITA”

Para justificar mi proyecto voy a empezar diciendo que *“las voces son un tesoro para los humanos porque gracias a ellas nos comunicamos, expresamos sentimientos y emociones y cantamos y con ella y los instrumentos musicales creamos lo que llamamos música”*. El título de mi propuesta es *Pequeños relatos para sentir la música desde el corazón*, esta tiene

como fin conseguir que mis queridos alumnos y mis alumnas adquieran saberes y valores para un aprendizaje significativo, ameno, desde la experiencia, desde el corazón y sobre todo duradero.

Todo el proyecto está formado por quince unidades didácticas que se desarrollarán a lo largo de los tres trimestres durante las horas de clases. La temática que vamos a trabajar, los contenidos musicales y la metodología empleada es ideal y adaptada para mis alumnos y alumnas de entre 8 y 9 años. Para la adecuación de los elementos curriculares a mi propuesta anual he consultado y analizado la normativa vigente (LOMCE y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

El hilo conductor de mi propuesta es un personaje ficticio que aparecerá como narradora de todos los relatos empleados a lo largo de este curso, esta es la abuelita Manuelita y estará representada por un títere, que llevaremos cada día a clase para que cuente las historias. Cada unidad didáctica empieza a desarrollarse a partir de los relatos de la abuela Manuelita.

He utilizado la lectura porque en este ciclo es imprescindible trabajar la comprensión y expresión oral y escrita y porque es una manera divertida de introducir cada unidad didáctica porque ayuda a los discentes a tener una idea de lo que van a trabajar. Además hay célebres autores que apuntan que la lectura es necesaria e imprescindible para la vida de los niños y de las niñas.

Por ejemplo: Fernando Trueba dice que: *“La lectura es placer, conocimiento, emoción, enajenación”*, Miguel de Cervantes deja claro que *“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”*, Mario Vargas Llosa explica que *“Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida”* y por último, J.L. Borges defiende la idea de que *“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; de todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”*.

Yo pienso de la misma forma que estos y otros muchos escritores por eso en todos mis planning anuales o proyectos introduzco la lectura. A mis alumnos y alumnas de 3º de Primaria les encanta leer y se divierten con ella por eso sé que esta forma de trabajar va a funcionar. En todas las áreas utilizo la lectura y va muy bien.

Los relatos que se van a leer en clase serán inventados y escritos por mí misma para que sean un inicio de lo que se va a aprender en las clases. Además todas las fichas de trabajo, audiciones, coreografía etc., serán creados por mí misma pensando siempre en mis alumnos y en mis alumnas.

En este planning está subrayada la transdisciplinariedad entre las distintas áreas de conocimiento. También se trabajarán valores éticos, valores sociales y contenidos de las distintas áreas de conocimiento pero sobre todo se enseñarán conocimientos musicales. Trabajaremos mediante grupos cooperativos, trabajo individual y trabajo en gran grupo.

Tabla 14. Unidades Didácticas de 3º de Primaria A y B

Pequeños relatos para sentir la música desde el corazón			
PRIMER TRIMESTRE			
SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Unidad didáctica I: “¡Hola compañeros!” Juegos de socialización Audiciones para reconocer Percusión corporal Voz: respiración, calentamiento, repasamos una canción del curso anterior (Hay un amigo en mi de la	Unidad didáctica II: “ Conocemos a la abuelita Manuelita” La abuela Manuelita (relato) Canción: Mi abuela Manuelita Identificamos los sonidos do, mi, sol, do’ El pentagrama	Unidad didáctica IV: “Viajamos a Bosque- sustos” Sonidos de la naturaleza Sonidos fuertes y suaves Sonidos largos y cortos. Musicograma Voz: Juguemos en el bosque	Unidad didáctica V: “Aventura por Navidad” Instrumentos musicales navideños Sonidos largos y cortos Negra, silencio de negra y corcheas Compás binario Voz: Oye San Nicolás de

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

<p>película de Toy Story) y relajación. Dibujo de lo mejor de la sesión. Canción: https://www.youtube.com/watch?v=-nXuidFvygk</p>	<p>La clave de sol Negra y su silencio Ritmo binario Percusión corporal Voz: La abuelita Manuelita Unidad didáctica III: “Aventura en Anima-canta” Sonidos animales Sonidos graves y agudos Imitación de animales Negra y silencio de negra Voz: La marcha de mi tía Clementina Canción https://www.youtube.com/watch?v=P1OcVirjVSI</p>	<p>Canción: https://www.youtube.com/watch?v=uQ0lV9QGKBY Unidad didáctica V: “Aventura por Navidad” Instrumentos musicales navideños Sonidos largos y cortos Negra, silencio de negra y corcheas Compás binario Musicograma Voz: Oye San Nicolás de la película (Barbie en un cuento de Navidad). Villancico: https://www.youtube.com/watch?v=xa2no0npvFA</p>	<p>la película de Barbie en un cuento de Navidad Villancico: https://www.youtube.com/watch?v=xa2no0npvFA</p>
---	---	--	--

Pequeños relatos para sentir la música desde el corazón			
SEGUNDO Y TERCER TRIMESTRE			
ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL
<p>Unidad didáctica VI: “¿Dónde están las emociones?” Audición: estados de ánimo Sonidos graves y agudos voces femeninas, masculinas e infantiles Voz: Despacio me tranquilizo y Corazones amigos Canciones Despacio me tranquilizo https://www.youtube.com/watch?v=ZalrQFAT5W0&list=PL8Qpve81cSHPwL6cHjD3H45cjDZU_z8yp Corazones amigos https://www.youtube.com/watch?v=USqbZiPrOdU&index=3&list=PL8Qpve81cSHPwL6cHjD3H45cjDZU_z8yp Unidad didáctica VII: “¿Qué veo en un musical?” Visionado de un musical (La Sirenita) Musical: https://www.youtube.com/watch?v=1vmrY12VF1c Identificar personajes Imitación de personajes del musical. Improvisación Voz: Bajo el mar de la sirenita https://www.youtube.com/watch?v=PmxDgZVenJ8 (lo representamos en el salón de actos, simulamos nuestro propio musical de una parte de la Sirenita) Canción: Asistimos al musical del Rey León en Madrid (3ºy 4º)</p>	<p>Unidad didáctica VIII Nos encontramos con Mozart y Beethoven, ¿Qué “GUAY”! Obras clásicas instrumentales y vocales Sonidos graves y agudos Tipos de voces Algunos instrumentos clásicos - MOZART Y BEETHOVEN (Para Elisa) - Vemos dos capítulos de LA BANDA DE MOZART (La flauta mágica). Hacemos un trabajo de investigación sobre ellos en grupo. 1. BEETHOVEN: PARA ELISA Capítulo 3 https://www.youtube.com/watch?v=dFJCqMsOHbU MOZART: LA FLAUTA MÁGICA https://www.youtube.com/watch?v=LZNbInMMHAI -Voz: La banda de Mozart opening. Canción: La banda de Mozart https://www.youtube.com/watch?v=tMjGvDZ6wjw</p>	<p>Unidad didáctica IX “ Los lunares del vestido de la abuela Manuelita ” Sonidos corporales Castañuelas Percusión corporal Bailamos y cantamos una sevillana para luego llevarla a cabo en el salón de actos para que lo vean los familiares. Voz: Yo soy del sur Sevillana https://www.youtube.com/watch?v=7MWwXtYkONA Unidad didáctica X “Abuelo, abuelito ¿Existe el silencio?” Diferencia entre ruido silencio Vemos en clase la obra de John Cage de 4’33” ¿Qué escuchamos en el silencio? https://www.youtube.com/watch?v=zY7UK-6aaNA Conocemos la flauta (experimentamos con ella) Aprendemos sol y mi con la flauta (libro de música) Voz: Si yo fuera silencio Con musicograma https://www.youtube.com/watch?v=OZFAedNij1M</p>	<p>Unidad didáctica XI “TRATATÁN TAN TAN” Bandas de SEMANA SANTA Percusión corporal Negra, silencio de negra, corchea y blanca. Onomatopeyas de instrumentos de Semana Santa. Voz: recitamos la poesía de Antonio Machado “La saeta”. Poema http://www.poemas-del-alma.com/la-saeta.htm http://www.poesi.as/amach130.htm https://www.youtube.com/watch?v=ueDcm9LmNZo Unidad didáctica XII “El libro tramposo ” Tocamos la flauta mi, sol y la (libro de música) Poesía Adivinanzas Retahíla Trabalenguas Voz: En el bosque de la china. Canción https://www.youtube.com/watch?v=OZFAedNij1M</p>

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

		.com/watch?v=iL-e46jv-Ro
--	--	--

Pequeños relatos para sentir la música desde el corazón	
TERCER TRIMESTRE	
MAYO	JUNIO
<p>Unidad didáctica XIII “Instrumenti”</p> <p>Sonidos de instrumentos (piano, violín, guitarra, flauta dulce, trompeta y tambor)</p> <p>-Sonidos graves y agudos -Sonidos fuertes y suaves</p> <p>Tocamos la flauta (mi, sol, la), libro de música</p> <p>Creamos un instrumento con reciclaje y le hacemos sonar</p> <p>Voz: “Los alambres del teléfono”.</p> <p>Canción: https://www.youtube.com/watch?v=OA6tX6H7b8</p> <p>Unidad didáctica XIV “¡Mirad la bruja Tapita!”</p> <p>Relato final</p> <p>Canción: La bruja Tapita (para fin de curso)</p> <p>Percusión corporal</p> <p>Memorizamos la letra, la ponemos en escenas y nos disfrazamos</p> <p>Actividades sobre la canción</p> <p>CANCIÓN LA BRUJITA TAPITA: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE</p>	<p>Unidad XV : “¡Llegan las vaca- vacaciones!”</p> <p>¿A dónde viajamos? (todos elegimos dos destinos para pasar las vacaciones allí ¿qué música se escuchan?)</p> <p>¿Cómo son sus bailes?</p> <p>BAILE: CHACHACHA</p> <p>SE LO ENSEÑAMOS A 2º PRIMARIA</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=QcRP5mijEII</p> <p>Voz: La bruja tapita”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE</p> <p>¡FIESTA FINAL!</p>

De todas las que presento en la tabla anterior voy a desarrollar en este trabajo la unidad didáctica **Unidad didáctica XIV titulada: “¡Mirad la bruja Tapita!”**.

En esta unidad la abuelita presenta a la protagonista y cuenta las aventuras de la Brujita Tapita. Esta unidad lleva este nombre porque la historia de introducción se llama así, porque la canción que los niños van a trabajar lleva ese mismo nombre y porque a mis alumnos y alumnas les encantan las historias divertidas. Además vamos a trabajar contenidos musicales que se van a relacionar con aspectos que van a aparecer en el relato pero sobre todo vamos a desarrollar de manera especial la voz. Trabajaremos una canción llamada *La bruja Tapita*, también bailaremos además de cantar, crearemos una coreografía apropiada y nos disfrazaremos de brujitas y brujitos.

Según la normativa vigente Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Cada unidad didáctica debe de conseguir que el alumnado adquiera mediante la consecución de unas competencias básicas interiorizar una serie de contenidos musicales y de valores personales y sociales para poder llegar a los objetivos que se marcan para cada unidad. De forma específica en esta unidad didáctica vamos a reforzar y a desarrollar las siguientes competencias:

1.º Comunicación lingüística: en todas las clases los alumnos y las alumnas deberán de leer el relato, realizar una comprensión lectora oral, deducir las ideas principales, diferenciar a los personajes protagonistas de los secundarios, reconocer el planteamiento, el nudo y el desenlace etc. En ocasiones las preguntas de comprensión se realizarán en una ficha por escrito. Para

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

estudiar la canción leemos y trabajamos la letra de esta y hablamos de ella en clase. Por supuesto en clase se realizarán reflexiones sobre lo aprendido cada día.

4. ° Aprender a aprender: Mis alumnos y mis alumnas van a trabajar de forma autónoma, van a adquirir conocimientos y actitudes que les van a permitir seguir aprendiendo y superándose en cada sesión. En cada sesión tendrán que reflexionar sobre lo aprendido y valorar su trabajo y el de sus compañeros, darán sus puntos de vista en clase. Tendrán que ser responsables con su trabajo diario para obtener buenos resultados. Es importantísima su participación en todo momento y se les dará la oportunidad para que desarrollen su creatividad e imaginación.

5. ° Competencias sociales y cívicas: con esta unidad didáctica los alumnos se relacionan entre ellos y se comunican, además cantan, bailan y se divierten juntos. Se refuerzan los lazos afectivos en cada una de las actividades en grupo, comparten sentimientos, experiencias y emociones, aprenden unos valores importantísimos para convivir los unos con los otros como tolerancia, respeto a los demás, empatía, libertad de expresión, generosidad etc.

Todos deben de obedecer unas normas de convivencia para que el clima de trabajo sea apropiado. Además se emplea el aprendizaje cooperativo en el que cada integrante del grupo tiene un rol que cumplir.

6. ° Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia está íntimamente relacionada la de aprender a aprender. En cada una de las actividades que se desarrollen tienen de manera autónoma que asumir unas responsabilidades y unas normas. Los niños y las niñas toman decisiones y dan sus opiniones personales en todo momento. Cada uno explora, desarrolla y mejora sus posibilidades vocales y corporales, así como su creatividad e imaginación.

7. ° Conciencia y expresiones culturales: en esta unidad en concreto pretendo reforzar la técnica vocal que a lo largo de todo el año estoy trabajando con mi alumnado. Quiero que valoren su instrumento, que lo exploren y que lo sepan emplear sin hacerse daño.

Para ello parte de canciones que les pueden interesar y agradar. Vamos a reforzar la importancia de la lectura para el desarrollo íntegro de las personas y sobre todo mis alumnos y alumnas van a mejorar su imaginación y su creatividad de manera que su enriquecimiento en los aprendizajes sea mayor y significativo. En clase vamos a leer, escuchar música, vamos a cantar, vamos a bailar, también vamos a jugar y a divertirnos mientras trabajamos de forma cooperativa.

Tabla 15. Objetivos de esta unidad

Objetivos de la Unidad Didáctica	Real Decreto 126/2014 Objetivos Generales de etapa
Memorizar una canción y cantarla de forma correcta	B, J, K, M
Entonar con propiedad una canción que han escuchado en clase	B, J, K, M
Ser capaz de relacionar un relato con lo aprendido en la sesión	B, J, K, M
Memorizar una coreografía y puesta en escena para la canción trabajada en clase	B, J, K, M
Tener la capacidad de acompañar con percusión corporal una canción	B, J, K, M

Mantener una actitud cooperativa y respetuosa hacia los demás compañeros y compañeras y hacia su profesora.	B,D,E, K, M
<p>Real Decreto 126/2014 (Criterios de evaluación específicos de música)</p> <p>Bloque 1. Escucha: 2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen. 3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones</p> <p>Bloque 2: La interpretación musical: 1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar. 2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p> <p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza: 1. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.</p>	

Estos seis objetivos se van adquirir una vez que mis alumnos y que mis alumnas interioricen, aprendan y generalicen en otros contextos de su vida cotidiana los contenidos que a continuación expongo en una tabla:

Tabla 16. Contenidos de la unidad

TIPOS DE CONTENIDOS	Bloque 1. Escucha y Bloque 2. Interpretación musical	Bloque 3. La música, el movimiento y la danza
CONCEPTUALES	Canción infantil: <i>La brujita Tapita</i> Estríbillo Percusión Corporal	Canción infantil: <i>La brujita Tapita</i> (coreografía)
PROCEDIMIENTOS	Audiciones activas Interpretaciones Entonación de la canción Ejecución de movimientos corporales	Ejecución de movimientos corporales Repetición de movimientos corporales
ACTITUDINALES	Apreciación de una canción Interés en la percusión corporal Valoración del uso de su voz Respeto hacia los demás	Interés por realizar una coreografía
TIPOS DE CONTENIDOS		
TRANSVERSALES	INTERDISCIPLINARES	
Educación en valores: cooperación, empatía, tolerancia y respeto por uno mismo y por los demás, cariño y amor a los compañeros	Lengua castellana y su literatura: cuatro habilidades lingüísticas y el relato. Ciencias Naturales: el cuerpo Educación física: perfecciones espacial y	

temporal, perfección corporal y danza y
movimiento

En cuanto a la metodología definiendo un aprendizaje constructivista en donde cada alumno con mi ayuda y la de sus compañeros y compañeras vaya construyendo sus aprendizajes, vaya adquiriendo valores para ejercer una ciudadanía democrática y sobre todo aprenda a aprender.

Por un lado, el papel de los alumnos debe ser muy participativo, cooperativo y activo pues apuesto por una enseñanza por descubrimiento, por resolución de problemas y una enseñanza en la que la comunicación en el aula sea multidireccional. Por otro lado, ninguna de mis sesiones está pensada para que las clases sean aburridas y sobre todo que el papel de mis alumnos sea pasivo.

También estará presente el método individualista debido a que mis discentes trabajarán de manera autónoma. Además de este cobra importancia el método socializado que estará presente en las actividades grupales, en las canciones interpretadas por toda la clase y también en la coordinación, ayuda grupal y cooperación que debe a ver en todas las sesiones.

El docente solo guía y apoya pero no trabaja por el alumno ni se dedica a dar clases magistrales. Lo importante es hacer a los alumnos y a las alumnas sean protagonistas de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para llevar a cabo mis clases de música a lo largo de todo el curso escolar destaco que mis alumnos van a aprender las notas do, mi, sol y la con la ayuda de la fononimia propuesta por el gran pedagogo musical Zoltán Kodály (1882-1967).

Mi alumnado va a interiorizar el ritmo binario y la duración de la negra, corchea, blanca y sus silencios, con la ayuda de la percusión corporal que es muy útil para que los pequeños empiecen a crear y aprender música.

Finalmente, en mis sesiones tendré para el aprendizaje y para la memorización de una canción la ayuda de un musicograma. Esta idea la defendía el pedagogo musical Jos Wuytack (1935).

Esta forma de trabajar fue muy apreciada por el pedagogo Carl Orff (1895-1982). Además Orff defendía la idea de que hay que estudiar música de forma grupal y cooperativa y es así cómo mis alumnos, mis alumnas y yo vamos a aprender música. Emplearemos en las sesiones la percusión corporal para trabajar ritmos y memorizar las melodías o acompañamientos de nuestras canciones. En relación a cómo aprender una canción hay muchas formas de hacerlo según diferentes autores y autoras pero todos más o menos apuntan a lo que Ana de Mena González (1996: 84 y 85), nos enseña un método para que los niños y las niñas aprendan a cantar. Los pasos a seguir son ocho:

1. Se estudiará la letra y dicción leyendo la maestra la letra completa al niño explicándole su significado
2. Explicará las palabras nuevas (ejercicio de lenguaje)
3. A continuación se vocalizará cada verso, haciendo que el niño cuide su buena dicción
4. Silabeo rítmico ajustándose al ritmo de la canción. Es de gran importancia asegurar el ritmo
5. Sentir el ritmo de la canción por medio de palmas, pasos...destacando los pulsos
6. Audición de la canción. Iniciado el niño en el ritmo y la letra hacer que escuche la canción cuantas veces sean necesarias, hasta que se familiarice con la melodía

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

7. Empezaremos por enseñar frase cortas separadamente y a continuación las uniremos todas hasta el final de la canción
8. Sugerencias musicales en torno a la canción como juegos y ritmos que la canción nos pueda sugerir o desarrollar la idea que la canción lleve en sí. (De Mena González Ana, 1996: 84 y 85).

Esta añade las condiciones para cantar en las aulas y dice que antes hayan realizado ejercicios de calentamiento, de respiración, de vocalización y de relajación. Hay que tener una posición correcta para el canto: cuerpo relajado, hombros en su sitio, piernas un poco abiertas (alineadas según los hombros) y cabeza recta, sin subirla o bajarla.

Debemos trabajar mediante la improvisación, en grupo y de pie y a través la memorización. Hay que estudiar poco a poco la canción siguiendo las pautas nombradas arriba. La canción se interpreta con una finalidad para que esta tenga sentido (mejorar las relaciones sociales, llevarla a un escenario, aprender música y otros conocimientos etc.) (De Mena González Ana, 1996:84-86).

Sesión 1 (Martes 4 de mayo y miércoles 5 de mayo de 2015)

- Lectura del relato *¡Mirad la bruja Tapita!*, narrado por la abuelita Manuelita
- Preguntas acerca del relato (conocemos a los personajes y pensamos en ellos) y opiniones. Hacemos un dibujo de la abuelita Manuelita y de una escena del relato (para casa , si en clase no da tiempo)
- Desarrollo de las actividades:

Tabla 17. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN 1

CALENTAMIENTO (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
El pase de pelotas	Todos se colocan en círculo. El docente da una pelota a los alumnos y a las alumnas para que se la pasen los unos a los otros diciendo el nombre del compañero o compañera al que le pasan la pelota. Vamos variando la voz en altura, intensidad, duración etc., con la que decimos el nombre	Dos pelotas de goma- espuma	En gran grupo
La danza de los animales	Los niños y las niñas imitan los movimientos y el sonido del animal que dice la profesora o el profesor o un de sus compañeros. Al terminar reconocerán e imitarán los sonidos de los animales que escucharán del ordenador	Ordenador, internet o pendrive para las audiciones: Los sonidos de los animales - Juego educativo para niños: https://www.youtube.com/watch?v=YxOrQM2IM-0	

Observaciones

3° A

La actividad ha sido motivadora para los alumnos y las alumnas. Quizás se ha alargado demasiado. Tendría que haber sido un calentamiento de 5 min y se ha hecho más largo.

De las dos actividades de calentamiento la de la danza de los animales es la que más les ha gustado.

El clima de trabajo ha sido el adecuado. Alguna vez que otra se ha tenido que esperar a que algunos y algunas guardaran silencio pero en general todo ha salido muy bien.

3° B

En este curso sí he podido terminar mi sesión sin problema. No ha faltado tiempo aunque es verdad que he tenido que reducir el tiempo de calentamiento y de relajación. El clima de trabajo ha sido muy bueno, los niños y las niñas han realizado lo que les he pedido con muchas ganas y entusiasmo. Para la segunda sesión cambiaré la forma de leer el relato. Esta vez en vez de darles a ellos el relato voy a leerlo para que mantengan la escucha activa.

La actividad preferida ha sido la parte de aprendizaje de la canción. No he tenido que llamar la atención muchas veces.

Tabla16. ACTIVIDADES DE DESARROLLO 1

Aprendizaje de la canción (33min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
Atención, atención a la canción	Todos se colocan sentados en círculo. La profesora les presenta la canción. Para memorizarla y aprenderla seguiremos estos pasos. Solo trabajamos una parte de la canción: Recitamos la letra Escuchamos un párrafo: lo hacemos con las vocales y luego la letra (así con los que trabajemos). Reproducimos la letra siguiendo cada uno la melodía de forma improvisada Añadimos gestos.	Fotocopias de la canción, audición de esta: La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE Ordenador o casset y pendrive.	Las repeticiones la trabajaremos individual, por parejas y por pequeños grupos
¡Manos a la obra!	Ahora cantamos lo aprendido con los gestos pero por grupos. Cuando un grupo canta, los demás solo gesticulan. Después cantamos todos juntos. Juego 1: todos cantan al	La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE Ordenador o casset y	

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

	son de la melodía. Cantamos solo con las vocales Cantamos solo con ta, me, pi... Omitimos palabras Cantamos con la letra original	pendrive.	
Observaciones 3° A Esta parte de la sesión ha sido la más importante pero debido a que hemos dedicado algo más de tiempo al calentamiento he tenido que simplificar algunas actividades. Esta sesión (martes, 5 de mayo de 2015) se va a terminar el lunes 11 de mayo de 2015 en plástica puesto que hemos dedicado horas de música a plástica ahora hacemos lo contrario. -No ha dado tiempo porque parte de la hora de música la hemos tenido que dedicar a terminar unos trabajos de plástica. Igualmente los alumnos y alumnas han respondido bien a la realización de las tareas El clima de clase ha sido favorable y motivador. 3° B La parte de desarrollo he tenido que acortarla un poco para que nos diera tiempo terminar la sesión. El trabajo ha ido muy bien, los alumnos y las alumnas han cooperado sin problema y lo más importante es que sí se han aprendido la parte de la canción trabajada. Les ha encantado jugar con sus compañeros. En este curso ya les había puesto la audición de la brujita Tapita para una actividad y ya le sonaba. Pese a eso la letra no se la sabían y han empezado de cero como el resto de sus compañeros y de sus compañeras.			

Tabla 18. ACTIVIDADES FINALES 1

RELAJACIÓN (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
Caminamos	Todos caminan, al sonido de una palmada cambian de dirección, al de dos palmadas siguen caminando agachados, a las tres palmadas van muy agachados. Trabajamos la atención.		En gran grupo
Oso dormilón	Son osos tumbados en el suelo y empiezan a mover lentamente las partes de su cuerpo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo sin tensión.	Ordenador, internet Música relax: https://www.youtube.com/watch?v=3PEV1ztQkcs	en gran grupo
Observaciones 3° A Esta parte de la sesión les ha gustado muchísimo porque se han relajado y han desconectado de la rutina del trabajo diario. Han terminado la clase con un aplauso muy motivador. Los alumnos y alumnas se han sentido felices por las actividades que han realizado. La reflexión final ha sido muy			

emotiva, me han comentado que se han sentido muy cómodos trabajando, que las actividades les han encantado sobre todo la de relajación, que la canción es muy divertida.

3ºB

La parte de relajación les ha encantado, se han sentido muy bien y cómodos y lo importante se han ido a casa sin tensiones y totalmente relajados, cómo ellos y ellas me han dicho: “¡seño, estamos en una nube!”. La reflexión final la hemos hecho oral. Todos han coincidido en que la clase ha sido divertida y se lo han pasado genial.

Sesión 2 (Martes 12 de mayo de 2015 y miércoles 13 de mayo 201

- Lectura del relato *La bruja Tapita y Melodía van a la escuela* narrado por la abuelita Manuelita
- Preguntas acerca del relato. Hacemos un dibujo de la historia.
- Desarrollo de las actividades:

Tabla 19. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN 2

CALENTAMIENTO (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¿Qué canto?	Cada niño tararea una canción y el resto debe adivinarla.		En gran grupo
¡Trabalenguas y poesías!	Para trabajar la articulación van a leer en parejas un trabalenguas y una poesía. Caminando por clase.	Ficha	En parejas y en gran grupo.

Observaciones**3º A**

En este curso he podido terminar el desarrollo de esta sesión. El calentamiento y la parte de relajación lo he realizado en menos tiempo, de esta forma la parte de desarrollo ha sido algo más larga. Del calentamiento, la tarea más divertida para ellos ha sido la de los trabalenguas y las poesías, en la primera actividad se han liado un poco al escoger una canción. Los niños y las niñas han respondido muy bien. Solo dos alumnos han empezado a molestar a los compañeros pero tras haberlos sentado unos minutos, se han incorporado y han participado sin problemas.

3ºB

En esta clase, todo ha ido bastante bien, se han cumplido todos los tiempos en cada una de las partes. La actividad más llamativa ha sido de nuevo la de trabalenguas y poesías. La primera tarea ha ido mejor que en el curso anterior. No ha habido ningún alumno ni alumna que haya incumplido las normas.

TABLA 20. ACTIVIDADES DE DESARROLLO 2

Aprendizaje de la canción (33min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¿Cómo sigue la canción?	Todos se colocan sentados en círculo. La profesora vuelve a repartirles la letra de la canción. Incorporando sus gestos a la canción.	Fotocopias La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRF	Las repeticiones la trabajaremos individual, por parejas y por

	Ahora seguimos la siguiente parte de la canción: Para memorizarla y aprenderla tendremos seguir los mismos pasos que en la sesión anterior.	<u>E</u> Ordenador o casset y pendrive.	pequeños grupos
¡A jugar y a cantar!	Ahora nos colocamos en tres grupos. A cada grupo se le asigna una letra. Empezamos a cantar el párrafo nuevo, luego la profesora irá indicando qué grupo canta o sigue la canción. Cantamos todos juntos con la letra. Juego 1: ¡Abacadabra patas de cabra! Los niños cantarán la nueva estrofa, al llegar al estribillo no pueden decir las palabras mágicas “¡abacadabra patas de cabra!” tendrán que inventarse otra. Quien diga “¡abacadabra patas de cabra!” se tendrá que colocar en el fuego (dentro del círculo) y al llegar las palabras mágicas gritará ¡aaaayudaaa! Y volverá a su sitio.	Fotocopias de la canción, audición de esta: La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTPWPVXIRF <u>E</u> Ordenador o casset y pendrive.	
<p>Observaciones</p> <p>3º A Las tareas les han gustado muchísimo, la que más trabajo les ha costado hacer bien desde el principio es la del juego 1 porque algunos se despistaban y repetían las palabras mágicas. Para trabajar los trabalenguas y las poesías, los alumnos y las alumnas han memorizado unos ejemplos, no les he dado la ficha porque me interesaba que aprendieran de memoria algunos de ellos y lo dijeran sin estar pendiente al papel.</p> <p>3º B En esta clase todo ha funcionado muy bien y han cogido al vuelo lo que tenían que hacer. A algunos alumnos los he tenido que sentar porque no querían participar y se han puesto a molestar. Al ver a sus compañeros y compañeras pasándose muy bien han decidido por ellos mismos volver a trabajar y a jugar.</p>			

Tabla 21. ACTIVIDADES FINALES 2

RELAJACIÓN (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
Las doce campanadas	El juego se ejercita formando un corro, cerrando los ojos y cogiéndose de las manos. Consiste en levantar manos y brazos hacia arriba y dejarlos caer, al tiempo que se realiza		En gran grupo

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

	una inclinación hacia adelante y se dice “dongggg”. Tras las doce campanadas de medianoche llega el descanso.		
Vals de las mariposas	Al son de la música, las mariposas bailan con sus alas, muy lentamente. Los niños mueven sus brazos con suavidad y con las articulaciones relajadas.	Ordenador, internet o pendrive, Cd y casset para las audiciones. Música: https://www.youtube.com/watch?v=3PEV1ztQkcs	En gran grupo
<p>Observaciones</p> <p>3° A Esta parte es la que más les gusta de todas porque dicen que se relajan mucho. Por falta de tiempo y porque ellos me han pedido dedicarle más tiempo al primer juego, solo hemos hecho la actividad de las 12 campanadas y se lo han pasado muy bien. En esta parte todos han participado cumpliendo las normas del juego. (REVISAR EL DIARIO)</p> <p>3° B En esta clase sí he podido realizar las dos actividades de relajación. Les ha gustado muchísimo pero al igual que a los otros compañeros y compañeras, les han gustado más la de las 12 campanadas.</p>			

Sesión 3 (Martes 19 de mayo y miércoles 20 de mayo de 2015)

- Lectura del relato *La brujiita Tapita y su instrumento musical* narrado por la abuelita Manuelita
- Preguntas acerca del relato (conocemos a los personajes y pensamos en ellos) y opiniones. Creamos un instrumento musical: necesitamos arroz, arena y globos de colores. Antes de hacer el instrumento inflamos y desinflamos el globo ¿Qué ocurre al respirar?
- Desarrollo de las actividades:

Tabla 22. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN 3

CALENTAMIENTO (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¿Cómo suena?	Todos en círculo deberán de imaginar y reproducir los sonidos de: - La sirena de una ambulancia - Suena un fuerte viento - Cuando arrancamos una moto etc.		En gran grupo
Respira al ritmo del papel	Mientras caminan por el aula tendrán que ir rajando una hoja de periódico a la vez que espiran. Cuando inspiran no rompen nada solo al soltar el aire. Cuando lo rompan por la mitad, harán lo	Hojas de periódico	En gran grupo

mismo pero haciendo una bola.

Observaciones

3ºA

Todo ha salido perfecto. La actividad dos les ha costado más trabajo hacerla, pero al final le han cogido el ritmo y se han divertido muchísimo. Hemos dedicado los minutos previstos. El juego de los sonidos ha sido fenomenal, los han reproducido muy similar a los reales y sin darse cuenta han vocalizado y han calentado la voz. Este juego es muy útil y les motiva.

3ºB

La sesión se ha desarrollado bastante bien. En esta clase la segunda actividad ha ido peor porque no se concentraban y no conseguían hacerlo bien ciertos alumnos y alumnas. La primera actividad ha ido fenomenal, también me han sorprendido, los han imitado muy bien.

Tabla 23. ACTIVIDADES DE DESARROLLO 3

Aprendizaje de la canción (33min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¡Ya sé la canción!	Todos se colocan sentados en círculo. La profesora vuelve a repartirles la letra de la canción. Vuelven a cantarla hasta el final.	Fotocopias La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE Ordenador.	Las repeticiones la trabajaremos individual, por parejas y por pequeños grupos
¡Vamos con la brujita Tapita!	Con percusión corporal acompañarán su voz. Con las maracas y otros instrumentos simularemos que se hace el hechizo.		

Observaciones

3ºA

Ha ido todo muy bien. La actividad que más les ha gustado es la de percusión corporal.

3ºB

En este caso la actividad que más les ha gustado es la primera porque la de percusión corporal les ha parecido más difícil. Dos alumnos no se han portado muy bien y he tenido que llamarles la atención varias veces.

Tabla 24. ACTIVIDADES FINALES 3

RELAJACIÓN (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
El juego de las marionetas	Se convierten en marionetas (cuerpo con cierta rigidez muscular), deben caminar con la punta de los pies, con los brazos tiesos a lo largo del cuerpo. A la señal: se sueltan los hilos, los niños tienen que doblar el cuerpo; la cabeza y los brazos adquieren un movimiento pendular.		En gran grupo

Tumbados en el suelo	Ponemos las manos en nuestra barriguita y respiramos suavemente con los ojos cerrados.	Ordenador Música relax https://www.youtube.com/watch?v=3PEV1ztQkcs https://www.youtube.com/watch?v=_WwznIY1IeQ	En gran grupo
<p>Observaciones</p> <p>3° A La clase ha funcionado bien. Estas actividades finales siempre les gustan muchísimo y no hay ningún problema de falta de atención y de concentración.</p> <p>3° B Los alumnos y las alumnas han colaborado y han cumplido como siempre las normas, les ha gustado la segunda actividad mucho más que la primera porque se han sentido más relajados.</p>			

Sesión 4 (Martes 26 de mayo y miércoles 27 de mayo de 2015)

- Lectura del relato *¿Qué dibuja Tapita cuando suena una música?* narrado por la abuelita Manuelita
- Preguntas acerca del relato (conocemos a los personajes y pensamos en ellos) y opiniones.
- Desarrollo de las actividades.
-

Tabla 25. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN 4

CALENTAMIENTO (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
Imitamos al compañero	Todos van caminando por el espacio. Un compañero hace un sonido y un gesto y el resto lo repite		
Bailamos y cantamos al ritmo de la música	Por parejas. Tendrán que cantar al mismo tiempo que bailan juntos sin salirse del periódico. Periódico se hace más pequeño.	Hojas de periódico Canciones Ordenador	En parejas
<p>Observaciones</p> <p>3° A En la primera actividad ha faltado escucha por parte de los alumnos y de las alumnas, estaban un poco desconcentrados y por esta razón la he tenido que desarrollar en menos tiempo y hemos dedicado más tiempo a la segunda que les ha gustado mucho.</p> <p>3° B De igual forma en la primera actividad no ha mantenido la atención y a veces no repetían lo que</p>			

escuchan. También he tenido que hacerla en menos tiempo y pasar a la siguiente que ha funcionado bastante mejor.
El comportamiento ha sido bueno, no he tenido que llamar la atención. No hay nada importante que resaltar en esta parte.

Tabla 26. ACTIVIDADES DE DESARROLLO 4

Aprendizaje de la canción (33min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¡Los últimos retoques!	Todos se colocan en círculo. Escuchamos la canción. Después cantamos.	Fotocopias La bruja Tapita: https://www.youtube.com/watch?v=XTpWPVXIRFE Ordenador	En gran grupo o en tres grupos
Nos disfrazamos de la bruja Tapita	Decoramos nuestra máscara	Fotocopias máscara y decorados, purpurina y colores. Tijeras y goma	Individual
¡Ahora somos la bruja Tapita!	Cantamos e interpretamos	Audición. KARAOKE Ordenador	
Observaciones			
3° A Esta sesión he tenido que ampliarla y coger una hora de artística para acabarla porque es larga y lleva su tiempo. Esta parte les ha gustado mucho porque a mis alumnos y a mis alumnas les encantan dibujar y hacer manualidades.			
3°B Igualmente la sesión se ha alargado en dos días porque no daba tiempo acabarla en una hora. A. Por lo que he tenido que controlarles mucho más tiempo. Tener la capacidad de acompañar con percusión corporal una canción.			

Tabla 27. ACTIVIDADES FINALES 4

RELAJACIÓN (6min)			
Nombre de la actividad	Descripción	Recursos	Agrupamiento
¿Qué me sugiere la música?	Colocamos a los niños en grupos de trece o doce en cada uno. Le damos dos botes de pintura a cada grupo y papel continuo. Le indicamos que al ritmo de la música tendrán que crear un mural entre todos.	Papel continuo (rollo de cinco metros) 4 botes de pintura de dedos Pañuelos de tela Toallitas Un cacharrito con agua Música: El lago de los cisnes de Tchaikovsky: https://www.youtube.com/watch?v=CYFUyYoYPbg	En dos grandes grupos
Para fin de curso: interpretamos la canción a nuestros compañeros y compañeras de Infantil y a sus profesores y profesoras en el salón de actos.			

Observaciones

3º A Y 3º B: el resultado ha sido espectacular y la cooperación también. Al principio estaban un poco revolucionados, pero después toda ha marchado correctamente.

En cuanto a la evaluación destaco que gracias a los relatos de introducción evalué de forma inicial qué aspectos interesaban a mis alumnos y alumnas, qué les había sugerido el relato, qué esperaban trabajar, etc. Por lo tanto los relatos y sus actividades me sirvieron para hacer una evaluación inicial. También llevé a cabo una evaluación global y continua a lo largo de todas las sesiones para ello utilicé mi anecdotario personal, mis tablas de evaluación y la observación directa en el aula.

Anoté en cada una de las sesiones cómo trabajaban mis alumnos de manera individual y colectiva, qué dificultades encontraban durante las distintas tareas, qué contenidos habían de reforzarse o cuáles se habían adquirido de forma correcta, cómo se relacionaban unos con los otros y todo aquello que era útil para ver cómo iban progresando y qué habría que mejorar.

Finalmente, con mis notas, observaciones, con las evaluaciones diarias de cada sesión, con mis autoevaluaciones y las que realizaron mis alumnos y alumnas sobre su trabajo, más el resultado final de la canción aprendida incluida su representación, pude hacer la evaluación final global e individual de los discentes, así como también de mi propuesta para posibles mejoras.

La puntuación a tener en cuenta fue:

50% para el proceso seguido por el alumno.

Instrumentos de evaluación:

- Actividades del relato
- Plantillas de observación individual y grupal
- Anecdotario personal del profesorado
- Tabla de calificaciones de las actividades
- Autoevaluaciones diarias

30% participación y actitud del alumno

20% puesta en escena (para la clase, profesores y profesoras y para Infantil)

Instrumentos de evaluación:

- Plantillas de observación individual y grupal
- Diario personal
- Autoevaluación del docente (apartado de actitud y respuesta del alumnado) y de los alumnos y alumnas.

- **Total: 100%**

FASE 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y OBSERVACIONES DURANTE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Los resultados obtenidos han sido muy favorables y por ello creo conveniente ponerlos de manifiesto en este proyecto para que los docentes puedan tener ideas, recursos,

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

metodologías y estrategias para trabajar sin miedo con las cualidades vocales de sus niños, teniendo en cuenta que todo se consigue con conocimiento, esfuerzo y regularidad.

Con esta investigación quiero defender la idea de que un ejercicio temprano del mecanismo respiratorio y fonador y de la relajación corporal y muscular reporta una serie de bienes para el posterior y correcto desarrollo de la voz del alumnado.

Una buena técnica vocal desde la etapa infantil supone beneficios a la salud, la socialización y la interacción con sus iguales. Profesionales de la educación y la medicina han realizado interesantes estudios sobre el tema de la voz infantil, su desarrollo, sus cuidados y su trabajo vocal para prevenir problemas como las disfonías infantiles.

Gracias a esto he podido extraer ideas, metodologías y juegos muy interesantes, innovadores y sobre todo adecuados a las etapas de Infantil y de Primaria. Una idea fundamental, la expresa Tulon Arfelis: “*en la pedagogía vocal, las sensaciones fonatorias internas (sensaciones propioceptivas) son la guía de la que nos valemos para trabajar la voz*”. (Tulon Arfelis, 2009: 152).

Trabajar la voz implica conseguir un desarrollo integral del alumnado ya que abarca el trabajo de otros muchos aspectos como la respiración, la relajación mental y física, la expresión de sentimientos, el desarrollo de valores sociales y la creatividad, que son imprescindibles en esta etapa.

La puesta en práctica de mi unidad didáctica en C.D.P. SAFA. De Linares (Jaén) ha sido una grata experiencia en la que he podido comprobar la efectividad de la técnica vocal en el aula de Primaria. El grupo con el que he trabajado ha respondido con motivación y ha participado de forma activa en cada una de las sesiones. Las calificaciones finales han sido positivas y se han conseguido los objetivos propuestos. Es necesario que el docente conozca las voces infantiles, sepa cómo se pueden poner en práctica los ejercicios vocales y tenga en cuenta los intereses y cualidades de sus discentes para que a partir de unas actividades de calentamiento, desarrollo y de relajación adaptadas y lúdicas podamos conseguir desarrollar una adecuada técnica vocal. Los resultados de esta experiencia educativa han sido óptimos poniendo de manifiesto que se puede adaptar la técnica vocal a la voz infantil, siguiendo unos criterios adecuados.

Normativa Vigente

LOMCE 8/2013 de 9/12 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa). [Acceso 18/04/2015], de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. [Acceso 18/04/ 2015], de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Referencias bibliográficas

Plan del centro /Proyecto Educativo de C.D.P. SAFA. Linares
[Web en línea]. Campos Magda. (s.f.). *Guía del niño*. [Acceso 01/05/2015], de: <http://www.guiadelnino.com/juegos-y-fiestas/adivanzas-chistes-trabalenguas/chistes-de-brujas-vampiros-y-fantasmas>
[Blogger en línea]. Sacra. (2013). *El blog infantil*. [Acceso 01/05/2015], de: <http://www.elbloginfantil.com/chistes-infantiles-celebrar-halloween.html>
[Web en línea]. Caferri Agustina. (2015). *Humor chupa sangre: 12 chistes de vampiros*. About en español. [Acceso 01/05/2015], de: <http://chistes.about.com/od/Chistes-por-tema/a/Chistes-De-Vampiros.htm>
[Blogger en línea]. Canal Euroresidentes. (2012). *Blog mis chistes*. Chistes Halloween. . [Acceso 01/05/2015], de: <http://mis-chistes.euroresidentes.com/2012/10/chistes-halloween.html>

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

- [Web en línea]. El huevo de chocolate (1999- 2015). *Trabalenguas para niños*. [Acceso 02/05/2015], de: <http://www.elhuevodechocolate.com/trabale1.htm>
- [Web en línea]. El huevo de chocolate (1999- 2015). *Poesías para niños* [Acceso 02/05/2015], de: <http://www.elhuevodechocolate.com/poesias.htm>
- [Web en línea]. Garabata. (s.f.). *Poesías Infantiles*. [Acceso 02/05/2015], de: <http://pacomova.eresmas.net/paginas/poesias.htm>
- [Web en línea]. Rincónmaestro. (2000-2014). *Poesía*. [Acceso 02/05/2015], de: <http://www.rinconmaestro.es/lengua/poesia.html>
- [Blogger en línea]. García Jiménez M^a Lourdes. (s.f.). *Poesías para niños*. [Acceso 03/05/2015], de: http://www.doslourdes.net/poes%C3%ADas_para_ni%C3%B1os.htm
- Arguedas Quesada, Consuelo. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Educación*, 28, n^o1, 123-131.
- Barrera Benjumea, M^a Del Carmen. (2010). Uso didáctico y práctico de las canciones en Educación Infantil. 1^a parte. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*. N^o 36, 1-9. De: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/M%20DEL%20CARMEN_BARRERA_2.pdf [Acceso 02/05/2016]
- Bernal Vázquez, Julia y Calvo Niño, M^a Luisa. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Bernal Vázquez, Julia y Calvo Niño, M^a Luisa. (2004). *Didáctica de la música: la voz y sus recursos: repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bustos Sánchez, Inés. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid: Cepe.
- Cabrera Padilla, Raquel. (2012). El canto como herramienta terapéutica para mejorar la salud emocional de la mujer. *Universidad De San Carlos de Guatemala escuela de ciencias psicológicas centro de investigaciones en psicología –CIEPs– “Mayra Gutiérrez”*, 1-110.
- Cáceres Guillén, M^a Ángeles. (2010). La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad Infantil. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-7.
- Cámara Izagirre, Aintzane. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, N^o 15-16, 105-110.
- Cámara Izagirre, Aintzane. (2005). Actitudes del niño hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119.
- Cañete Pulido, M^a Del Mar. (2009). La expresión corporal en la etapa de Infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-11.
- Cuart, Francisca. (2004). *La voz como instrumento: Palabra y canto*. Madrid: Real Musical.
- De Mena González, Ana. (1994). *Educación de la voz: principios fundamentales de la ortofonía*. Archidona: Aljibe.
- De Mena González, Ana. (1994). *Educación de la voz: principios fundamentales de la ortofonía*. Archidona: Aljibe
- Díez Martínez, Marcelino. (1996). “Las voces infantiles. Extensión y tesitura de voz en niños de 7 a 14 años”. *De la Revista Tavira*. De: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/7683> [Acceso 16/05/2016].
- Dris Ahmed, Mariem. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en Educación Infantil. *Innovación y Experiencias educativas*, 33, 1-10.
- Echevarría Goñi, Sagrario. (2008). *La voz infantil. Educación y Reeducación. Evaluación y metodología para la relajación, la respiración, la articulación y la emisión vocal*. Madrid: CEPE, S.L.
- Escudero, M^a Pilar. (1987). *Educación de la voz 2^o*. Madrid: Real Musical.
- Heyning, L. (2011). “I can’t sing!” The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13).
- Lago González, Tania. (2011-2012). La expresión corporal en Educación Infantil. Diseño y elaboración de una unidad didáctica. *Universidad de Valladolid E.U. de Educación de Palencia*.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.3>

Lanas, Andrés. (2009). Manejo y tratamiento de la disfonía en niños y adultos: cuándo y cómo. *De la Revista de medicina. CLIN. Condes*. De:

http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2009/4%20julio/477_DISFONIA-12.pdf [Acceso 11/05/2016].

Mansion, Madeleine. (1947). *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi.

Marín-Viadel, Ricardo y Roldán, Joaquín. (2014). “4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales”. *Universidad de Granada*. España, 1-40.

Molina Hurtado MT, Fernández González S, Vázquez de la Iglesia F, Urra Barandiarán, A. (2006). Voz del niño. *Revista Medicina Universidad Navarra*. Volumen 50, nº3, 31-43. De: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/35894> [Acceso 16/05/2016].

Rodríguez Barquero, Vivian. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: Un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87, nº 1, 127-137.

Sanchidrián Pose, Rubén. (2013). *Expresión corporal: Desarrollo de la desinhibición a través del juego*. Segovia: Universidad de Valladolid. TFG.

Sanuy Montserrat. (1996). *Aula sonora: hacia una educación musical en primaria*. Madrid: Morata.

Tulon Arfelis, Carme. (2009). *Cantar y hablar: conocimientos generales de la voz, técnica vocal, ejercicios, consejos básicos*. Badalona: Paidotribo.

Willems Edgar. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

Does artistic and aesthetic education contribute to the development of the emotional intelligence? A fact.

María José López Morillas
Escuela Infantil Santa Catalina (Jaén)
mjlm0011@gmail.com

Recibido 03/04/2018
Aceptado 08/12/2018

Revisado 16/12/2018
Publicado 14/06/2019

Resumen:

La presente investigación basada en las artes busca integrar en el aula de Educación Infantil la educación estética y artística, debido a sus múltiples beneficios para la inteligencia emocional del alumnado, y por consiguiente, en el desarrollo del resto de las inteligencias y en las competencias clave de nuestro currículo.

Para llevar a cabo esta investigación, se han realizado en un aula de 25 niños y niñas en una zona rural de Jaén tres propuestas didácticas con un incremento

de dificultad en cada una de ellas. La finalidad de la investigación es observar qué indicadores de la inteligencia emocional ponen el alumnado de manifiesto a través de estas actividades artísticas.

Abstract:

The research based on the arts that seeks to integrate aesthetic and artistic education in the classroom of Early Childhood Education, due to its multiple benefits for the emotional intelligence of the students, and consequently in the development of the rest of the

Sugerencias para citar este artículo

López Morillas, María José (2019) ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso. Tercio Creciente, 16, págs. 95-116.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

LÓPEZ MORILLAS, MARÍA JOSÉ ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Tercio Creciente, julio, 2019. nº 16, pp. 95-116.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

intelligences and in the key competences of our curriculum.

To carry out this research, three didactic proposals with an increase of difficulty in each of them have been made in a classroom of 25 children in a rural area of Jaén. The purpose of the research is to observe that indicators of emotional intelligence make the student manifest through these artistic activities.

Palabras Clave: Educación Infantil, educación artística, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, investigación basada en las artes.

Key words: infantile education, artistic education, multiple intelligences, emotional intelligence, investigation base don the arts.

Sugerencias para citar este artículo

López Morillas, María José (2019) ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso. Tercio Creciente, 16, págs. 95-116.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

LÓPEZ MORILLAS, MARÍA JOSÉ ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Tercio Creciente, julio, 2019. nº 16, pp. 95-116.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

1. Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de incluir la educación estética y artística en el aula de infantil, sobre todo, de descubrir si a través de la realización de prácticas artísticas se desarrolla la inteligencia emocional de los niños y niñas y cómo (Cueva Ramírez, 2017: 153).

Siempre se relaciona la inteligencia emocional con las emociones —alegría, orgullo, tristeza, vergüenza, etc.—, pero según Goleman en 2012 hay cuatro pilares de éste tipo de inteligencia. El primer pilar es comprender nuestras emociones, que es el más conocido por todos y que actualmente se suele trabajar en las aulas. El segundo pilar, es la autorregulación, que consiste en partir del primer pilar para utilizar estrategias que nos ayuden a regular nuestros estados de ánimo. Estos dos pilares son más de índole de desarrollo personal (Soto Sánchez, 2017: 12). El tercero es la empatía con los demás, aspecto muy importante para trabajar en el aula de Educación Infantil a la par que difícil por el egoísmo típico de esta edad. Y el último pilar son las habilidades sociales, otro aspecto esencial, ya que una de las finalidades de la educación es contribuir al desarrollo social del alumnado.

Por tanto, esta investigación se basa en los cuatro pilares, ya que además de las emociones hay aspectos como la motivación, la autonomía o valores tan importantes como la responsabilidad, la toma de decisiones, etc. Que han de ser igualmente considerados en este tipo de estudios.

Para ello, se han realizado tres propuestas de actividades artísticas en un aula con niños y niñas de 5 años en una zona rural de Jaén. En cada una de las propuestas se enfrentan a la realización de diferentes productos artísticos en situaciones varias y con diversos materiales. Con estas propuestas deben poner en juego diferentes aspectos de la inteligencia emocional, que normalmente no trabajan en el aula.

La investigación principalmente está basada en las artes y consiste en:

...un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza (Hernández, 2008).

Aunque existen numerosos estudios semejantes al que se propone en este trabajo, como podría ser el realizado por Marquínez y Betancourt (2015), donde proponen distintas propuestas didácticas de autoconocimiento a través de la fotografía para adolescentes con la finalidad de que se expresen y que se llegue a entender qué les ocurre en esa etapa de rebeldía. Sin embargo, el objetivo de esta investigación es observar cómo reaccionan los niños y niñas en las diferentes propuestas artísticas, cómo desarrollan la inteligencia emocional para resolver las distintas situaciones y qué aspectos de la misma se trabajan.

Para iniciar esta investigación comenzaremos por la fundamentación

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

teórica sobre los campos de interés que la abarcan.

A. Educación estética y educación artística

Teniendo en cuenta estudios realizados por Caíña (2008), Mairal (2011), Sánchez (2010) y Ubals Álvarez (2005), se explica la educación estética y educación artística.

La educación es un proceso de asimilación y aprendizaje de conocimientos y adquisición de habilidades, cultura y valores válidos para nuestra sociedad. Esto se produce proporcionando al alumnado las herramientas necesarias, explotando así todo su potencial.

El arte es un concepto muy amplio que difícilmente podemos definir. Pero, se considera como un conjunto de creaciones humanas con la finalidad de expresar sentimientos, sensaciones e ideas que el artista quiere visibilizar a través de lo visual, de lo sonoro, de lo corporal o lo lingüístico. Pero sobre todo, es una forma de crítica social.

La estética es un concepto más amplio que el arte. Investiga la apariencia exterior de lo que se encuentra en el universo. Se puede decir que es un aspecto expresivo y comunicativo que se estimula dentro y fuera de la educación artística.

Así pues, la educación estética y artística son dos conceptos muy cercanos y a menudo los interpretamos como un todo, pero a continuación vamos a

diferenciarlas y, a su vez, descubrir cómo se complementan.

La educación estética es la formación de una actitud sobre todo lo que posea un valor estético en el universo como la naturaleza, los humanos, el arte, etc. En cambio, “la educación artística es una experiencia de aprendizaje donde se educa el sentimiento” (Susanne Langer, 2010) y que forma a las personas en tener una necesidad para tener una actitud e interactuar con el arte gracias a la actuación de la familia, la escuela y los medios de comunicación.

La educación artística está presente en los colegios de nuestro país a través de la educación plástica, la educación musical y la educación física. Son asignaturas diferenciadas y que tienen como finalidad que el alumnado obtenga los mejores conocimientos y habilidades en estas materias. En cambio, estas asignaturas no tienen una gran relevancia en nuestro currículo escolar.

Por tanto, la educación estética educa en lo estético y la educación artística educa el sentimiento producto de la interacción con el arte. Como decía Dewey (2008), la educación estética y artística enseña a intensificar la vida en vez de conformarse simplemente con vivirla.

B. Inteligencia emocional

Para comprender qué es la inteligencia emocional, hay que partir de qué es la inteligencia:

... es una capacidad del individuo para dar solución a problemas de su entorno o de crear productos o servicios de utilidad

y que se desarrollan en función de los estímulos que se reciban, del nivel de desarrollo y del propio trabajo y esfuerzo (Gardner, 1998).

Gardner (2012) defiende que el individuo tiene ocho inteligencias diferentes y que cada una de ellas se encuentra en una zona del cerebro, en función si la inteligencia es más creativa o más lógica, pero que actúan de manera conjunta e indivisible. Actualmente, esta teoría de localización de las inteligencias no es validada por la neurociencia, ya que se aportan otras teorías que también hay que poner en duda.

No obstante, se considera que la teoría de las Inteligencias Múltiples no es una teoría científica sino una herramienta educativa para atender a la diversidad del alumnado, tal y como indica Guillén (2015) en el blog Escuela con cerebro.

Sea como fuere, teoría científica o herramienta educativa, lo más importante es atender a la diversidad del aula y a las características, necesidades e intereses del alumnado y por ello es importante el desarrollo de todas y cada una de las inteligencias múltiples.

Una de estas ocho inteligencias es la emocional, defendida como la habilidad para expresar, generar y entender emociones y sentimientos propios y de los demás (Mayer y Geher, 1966). Además, esta inteligencia, abarca la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

La interpersonal es el potencial para interactuar con las emociones, sentimientos y deseos de los demás. La intrapersonal, el potencial para

administrar la información relacionada con uno mismo, con las capacidades y dificultades (Escamilla, 2014).

Goleman (2012), en sus diversas investigaciones obtiene como resultado que la inteligencia académica no nos prepara para la vida. Por tanto, es necesario que la escuela ejerza una función más directa en las habilidades emocionales que ayudan a la capacidad de autorregularnos en el comportamiento diario, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente (Goleman, 1995).

La etapa de Educación Infantil es un período en el que se aprenden las lecciones emocionales más importantes, de ahí a la necesidad de incluir la inteligencia emocional en el aula (Escamilla, 2014).

2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La Educación Infantil es una etapa educativa con entidad propia, que recoge a los alumnos de 0 a 6 años de edad. Específicamente, las propuestas se han puesto en práctica en un aula de 5 años con 25 niños y niñas de un CEIP de una zona rural de Jaén.

Para ello se han programado tres actividades artísticas diferentes, observando de esta forma cómo reaccionan y cómo resuelven la actividad para la elaboración del producto artístico de cada una de ellas.

Estas propuestas tienen una dificultad ascendente, siendo la primera más sencilla y la última la más complicada y donde tendrán que poner en práctica

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

aspectos como la autonomía, la toma de decisiones, la autoconfianza, canalizar la frustración, respetar las decisiones tomadas en grupo y desarrollar la creatividad.

La primera actividad realizada fue “Miniyó”, que consistió en que los niños y niñas tenían que modelar con plastilinas una figura de ellos mismos. Esta actividad estuvo continuamente dirigida por el docente, ya que se les dio instrucciones de lo que tenían que hacer y con qué material. No obstante la creatividad de la práctica viene dada en el propio proceso de creación, ya que cada alumno/a realizó la figura tal y como ellos se veían a sí mismo.

El material utilizado fue plastilinas de distintos colores —rojo, azul, rosa, carne, marrón, amarillo y verde—, palitos de madera y corchos. La duración de la actividad, fue aproximadamente de unos 45 minutos.

El objetivo principal de esta actividad fue conocerse a ellos mismos modelando rasgos de su personalidad o elementos que los definan. Además, esta práctica les ayudó a desarrollar el autoconocimiento, la psicomotricidad fina, el autoconcepto o expresarse a través de lenguaje oral y el lenguaje artístico.

Para la realización de esta actividad, la organización espacial fue a través de rincones, que es la organización del aula donde se integran actividades de aprendizaje para facilitar la participación activa de los niños y niñas en la construcción de sus propios

conocimientos y, por tanto, de su aprendizaje (Laguía y Vidal, 2007).

En el caso de estas autoras, defienden los rincones donde las actividades son diferentes en cada uno y los niños y niñas deben de pasar por todos los rincones para realizar todas las actividades, ya sea diariamente o semanalmente. En mi caso, respeté la organización en rincones que tenían, pero todos realizaron la misma actividad a la vez.

Título actividad	“Miniyó”
Materiales utilizados	Plastilinas de colores Palitos de madera Corcho
Duración	45'
Objetivo	Conocerse modelando rasgos de su personalidad y elementos que los definen.

La segunda actividad propuesta fue “Cuéntame un cuento”, que consistió en un taller de creación de relatos. Esta actividad fue dirigida, pero menos que la anterior, ya que se les dijo que íbamos a inventarnos un cuento y se les guio en la fórmula y pautas de creación de cuentos pero la imaginación fue libre en cuanto toda la invención del mismo.

El material que se utilizó fue la creatividad y la imaginación y en algunos momentos unos dados cuentacuentos y una pizarra donde apuntábamos lo que se iba inventando y acordando. La duración aproximada de esta sesión fue de unos 50 minutos.

El objetivo de la creación del cuento fue tomar decisiones en cuanto a la narrativa del cuento, los personajes o el lugar donde ocurren los hechos, llegar a acuerdos entre las diferentes opciones propuestas y trabajar en grupo. Además, trabajar con textos de la vida cotidiana como es el cuento, desarrollar el lenguaje oral, respetar a los demás y aceptar lo que se acuerde en la mayoría.

En este caso, la organización espacial fue la asamblea, que es un espacio del aula y un momento de la jornada escolar donde se realizan actividades diarias como pasar lista, ver el tiempo que hace o elegir el responsable del día. Pero además de estas actividades se realizan otras del tema del proyecto de trabajo o unidad didáctica que están trabajando. Son un espacio comunicativo, expresivo, flexible y adaptado (D'Angelo y Medina, 1997).

Título actividad	“Cuéntame un cuento”
Materiales utilizados	Dados cuentacuentos Pizarra
Duración	50'
Objetivo	Iniciativa en la toma de decisiones y fomento al trabajo en equipo...

La tercera y última actividad, por tanto la más complicada, fue “El Construye-todo”, que consistió en un taller de construcción, de lo que ellos y ellas desearan, con materiales de desecho. Esta actividad es prácticamente libre, ya que tienen que construir lo que ellos quieran con el material proporcionado.

Los materiales fueron retales de cartulinas y de goma eva, bricks de leche, palos de helado, limpiapipas, tapones de diferentes tamaños, colores y formas, corchos, moldes de magdalenas, pegamento, silicona, lápices, bolígrafos, etc. La duración aproximada de esta actividad fue de 60 minutos.

El objetivo de esta actividad fue resolver situaciones no habituales, favorecer la creatividad y fomentar el reciclaje de materiales de la vida cotidiana. Además, desarrollar la psicomotricidad fina, gestionar sus emociones o tomar decisiones.

Para la realización de la actividad, la organización espacial y de agrupamientos fue a través de talleres, que es una organización del trabajo infantil, donde se realizan actividades puntuales con el fin de enseñarles a los niños y niñas algo nuevo, en este caso a utilizar los materiales que solemos tirar para convertirlo en un objeto nuevo (Borghi, 2005). Además, en esta forma de organización, las actividades son más sistematizadas y dirigidas por el maestro/a, que en los rincones. Aunque en mi caso les dejé totalmente libertad para levantarse y coger el material y construyeran lo que quisieran.

Título actividad	“El Construye-todo”
Materiales utilizados	Material de desecho Retales de cartulinas Retales de goma eva Limpiapipas Pegamento

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

	Bolígrafos Silicona
Duración	60'
Objetivo	Resolver situaciones no habituales.

3. RESULTADOS

Para comenzar con los resultados, primero explicar que los he narrado a modo de diario de clase, que es donde el docente toma notas de lo que ocurre en clase, anécdotas y momentos importantes en el aula.

Además quiero exponer el porqué de la elección de las actividades explicadas anteriormente, ya que algunas fueron posterior a mi visita al colegio y a las observaciones que obtuve.

Antes de comenzar a realizar actividades de mi investigación basada en las artes, estuve en momentos puntuales de la jornada escolar en el aula donde las iba a realizar para ver qué tipo de actividades no estaban acostumbrados a hacer y así provocarles un conflicto. Observé el trabajo de la maestra, las actividades que hacían, el comportamiento que tenían los niños y niñas y sobre todo la motivación y si les resultaba fácil o no realizar las actividades que suelen hacer.

En el aula se trabaja poco la creatividad, puesto que su principal finalidad es acabar las fichas programadas para llevar el libro acabado cuando finalice el trimestre. En cuanto a la educación plástica, utilizaron plastilina y dibujaron un paisaje (determinado por

la maestra). En cuanto a la educación musical, no realizaron ninguna actividad fuera de lo que es cantar y recitar de memoria las canciones de buenos días y las que avisan de que los rituales en el aula cambian. En cuanto a la educación física, salen fuera del aula para dar dos sesiones de psicomotricidad a la semana, de 45 minutos cada una.

De este modo decidí que estas actividades podrían motivarle ante el conflicto progresivo con el que se encuentran y, además, ver cómo reaccionan ante actividades inusuales, al menos en el aula.

La actividad 1: “Miniyó” la propuse porque consideré que era una actividad que no les iba a suponer ningún tipo de problemas, ya que la plastilina es un material que en las aulas de infantil está a la orden del día.

Una vez en el aula, les expliqué lo que íbamos a hacer y repartí los 7 colores de plastilina en los cuatro rincones que había en clase y comencé a observar...

Todos los niños y niñas eligieron un trozo de plastilina de un color y yo me preguntaba: ¿Por qué solo utilizan un color teniendo siete diferentes? y sus respuestas fueron diversas:

N1 —Niño/a 1—: “Los muñecos de “plasti” solo son de un color”.

N2: “Porque es mi color favorito”.

N3: “Porque no me han dejado más colores”.

N4: “Solo me gusta coger un color”.

Curiosamente, la maestra únicamente ofrecía al alumnado la plastilina de un solo color, a objeto de evitar que la

mezclasen entre ellas y no pudieran ser reutilizadas tras formarse la “plastilina marrón” a la que algunos y algunas maestras y maestras le temen tanto. Esta elección cohibía la creatividad de los niños y niñas, pues impedían que mezclaran y jugaran con total libertad con dicho material.

Pero, ¿no es importante que los niños y niñas manipulen? ¿Por qué no mezclar plastilinas para experimentar los cambios de color?

Todo el alumnado tenía su trozo de plastilina elegido, pero ¿por qué no modelan si ya tienen todo lo que les hace falta? Ante esta pregunta la N1 (una niña muy participativa) preguntó: “¿Pero es que no nos vas a dar folios para no manchar la mesa de ‘plastilina’?”.

Ante esta situación, decidí hablar con ellos para explicarles que con esta plastilina que había llevado, no pasaba nada si la mezclaban, que podían utilizar la que quisieran y de los colores que quisieran y que hoy no íbamos a utilizar folios para no manchar la mesa, que íbamos a probar a limpiar con un trapo cuando terminásemos.

Ahora sí, comenzaron a modelar. Algunos se mostraron desubicados porque no eran lo que estaban acostumbrados a hacer, no sabían por dónde empezar. Otros se decidieron probar a mezclar colores y volvieron las preguntas:

N5: “Pero señor, ¿Cómo nos vamos a hacer a nosotros con plastilina?”.

N6: “Señor, yo esto no se hacerlo”.

N7: “Pues es como una vez que hicimos un muñeco, ¿no os acordáis? Solo que tenemos que ponerle nuestro pelo y nuestra ropa”.

N8: “Yo no sé hacerlo, ¿me ayudas?”.

N9: “Señor, ¿así está bien?”.

En este momento fue cuando me di cuenta que la actividad que yo pensaba que deberían de realizar con total facilidad, iba a ser la que más resultados de la investigación podría obtener.

Continuaron modelando, reclamando mi ayuda, y sobre todo, mi aprobación. Necesitan constantemente que el docente les diga que está bien hecho o mal hecho. ¿Acaso yo puedo “corregir” cómo se ve un niño o niña? ¿Puedo decidir sobre los colores que usa?

Considero que la necesidad de constante aprobación se debe a que hoy día, en muchos colegios (más de los que deberían) los niños y niñas son educados en la realización de actividades que no son significativas para ellos y con un resultado preestablecido. No se escuchan las razones que los niños y niñas pueden dar en cuanto al resultado “erróneo” de alguna de esas actividades, por tanto ellos hacen lo que deben hacer y esperan a que su actividad sea como la de todos, sin un ápice de creatividad para así llevarse un tic verde o una carita sonriente a casa.

La mayoría del alumnado comienza a terminar la creación de su “Miniyó”, así que me paso a escuchar su explicación. En este momento, N10 (muy tímido) me reclama casi lloroso porque no consigue hacer su miniyó y necesita mi ayuda para terminarlo a tiempo.

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

Continuamos con las exposiciones de sus miniyós y éstas son algunas de sus creaciones y explicaciones:



“Este soy yo con un balón rojo porque me encanta jugar al fútbol en el campo”.

La plastilina amarilla representa el sol, la roja un balón, la verde el césped.

Este niño se ha representado como se ve: pelo marrón y piel clarita con la ropa que llevaba (azul) y haciendo lo que más le gusta: jugando al fútbol en el parque del pueblo.

Fig. 1: Miniyó nº2

“¿Ves los rizos? ¡Son como los míos! Y tengo mi ropa favorite”.



En este caso, se ha representado con los rasgos que más la caracterizan: pelo rizado y ojos azules. Además se ha hecho la ropa del bautizo de su hermano: un vestido rosa y rojo y unos zapatos rosas.

Fig. 3: Miniyó nº7



“Mis colores favoritos son el rosa, el azul, el morado y el verde y soy yo con el pelo largo, mis ojos y mis brazos”.

Esta niña se ha representado un poco más abstracta, utilizando y mezclando sus colores favoritos. No se ha parado en detallar la ropa que tenía o colores predeterminados que todos tenemos, por ejemplo el color de la piel. Se representa tal y como se ve en el

espejo: con su pelo largo, sus ojos, su boca, su cuerpo y sus extremidades.

Fig. 2: Miniyó nº12

“Mira que guapo he quedado con mi pelo rubio”.



Se ha representado su pelo rubio de punta, pero en versión monstruo, porque según él es “tan malo como un monstruo”.

Fig. 4: Miniyó nº18



Fig. 5: Miniyo n°14

“Soy yo cuando salgo de la ducha con mi pelopincho”.

Este niño se ha representado con sus ojos azules y su pelo marrón de punta. Los colores elegidos son el naranja para el cuerpo porque color carne no quedaba y las piernas de color rojo y amarillo porque sale naranja.

Además, este niño es el único de 25 que ha representado su genital.



Fig. 6: Miniyo n°1

“Me he hecho con carne porque soy muy blanquita, el pelo rosa porque me

encanta y las rayitas son trenzas, porque estoy muy guapa con ellas”.

En cuanto a las figuras expuestas anteriormente, he escogido estas porque considero que fueron las más sorprendentes: la Figura 5 se representó con sus órganos genitales, la Figura 6 cómo le gustaría tener el pelo, la Figura 2 y 4 modificando su imagen real, etc.

Además se puede ver cómo cada uno de los niños y niñas se han representado con algo característico suyo, mostrando así un conocimiento y expresión de sí mismo y de sus intereses. Como por ejemplo, en la Figura 1 se representa jugando al fútbol y en la Figura 3, con sus rizos y ojos azules, sus rasgos más característicos.

En la mayoría de los casos, se han representado siendo fieles a sí mismos, es decir, con la cabeza redonda, color de su piel, cuerpo, extremidades, etc., excepto en el caso de la Figura 2 y 4 que son los que más han cambiado su forma real.

La actividad 2: “Cuéntame un cuento”, se eligió puesto que en lo poco que había observado, la creación literaria es una práctica que los niños y niñas de esta etapa no están habituados a realizar.

Considero que en la Educación Infantil, éste tipo de creación es una fuente muy importante para desarrollar la imaginación y la creatividad, además de motivar a los niños y niñas. También se promueve la lectura, ya que con cada cuento que inventemos se pueden hacer los dibujos, se escriben los diálogos, se

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

encuaderna y pasa a formar parte de nuestra biblioteca de aula, motivándolos y haciendo que sientan la necesidad de llevarse los cuentos a casa para compartirlos con sus familias.

Esta actividad la realicé 6 días después y en cuanto me vieron los niños y niñas empezaron a preguntarme:

N16: “¿Qué vamos a hacer hoy?”

N1: “¿Hoy también vamos a hacer cosas chulas?”

N23: “¿Quién eres? ¡Yo no quiero hacer nada! ¡Me duele la barriga!”

Posteriormente, ya sentados en la asamblea, expliqué que íbamos a inventarnos un cuento, que íbamos a proponer ideas y se elegiría la que más le gustase a la mayoría y que todo lo que fuésemos decidiendo lo íbamos a ir escribiendo y dibujando en una pizarra.

Para comenzar la creación del cuento, estaban muy desconcertados. Esto demostraba que para ellos era una actividad totalmente nueva, que nunca habían llevado a cabo, por eso la mayoría recurrió a cuentos clásicos como “Los 3 cerditos”, “Peter Pan” o “Blancanieves” para hacer sus propias creaciones.

Por tanto, empecé a guiarlos sobre cómo querían que empezara el cuento, qué fórmula utilizarían, etc. A continuación elegimos los personajes, en el que las niñas querían príncipes y princesas y los niños payasos asesinos; al igual que el lugar en el que transcurriría la historia, ya que en el caso de las niñas preferían situar la narración dentro de un castillo y en el caso de los niños, el campo. Una

elección estereotipada que llama considerablemente la atención, pues demuestra de alguna manera esa desigualdad que todavía arraiga en la educación actual y que, según algunos estudios, podría conllevar a ataduras y restricciones de género a muy temprana edad, lo que podría tener graves consecuencias en sus vidas (García, 2017).

Ante la poca imaginación, les digo que tiene que ser un cuento divertido que tenemos que elegir personajes que cuando los escuches juntos te de risa y no sea un cuento más de príncipes y princesas. Además, tenemos un diálogo sobre el porqué quieren que el payaso sea asesino, cuando la función principal del payaso, en principio, sería hacernos reír. Sus respuestas llamaron mucho la atención:

N19: “Los payasos si son asesinos, porque lo he visto en el móvil de mi mama”.

N1: “Bueno pero a lo mejor son solo algunos”.

N6: “Yo nunca he visto un payaso malo”.

N22: “Yo también he visto payasos asesinos en el móvil de mi papá”.

N10: “Entonces los de los circos son buenos y los del móvil son malos”.

¿Por qué los niños y niñas de 5 años tienen acceso a los móviles de los padres? ¿Por qué los niños y niñas una vez que tienen acceso a las tecnologías no tienen supervisión de lo que ven o dejan de ver? Hoy en día, la mayoría de padres y madres para que los niños y niñas no les molesten en sus tareas, les dan el móvil o la tablet sin ningún tipo de supervisión. De esta forma pueden

acceder a contenidos nada apropiados para su edad y conseguir que piensen que tanto lo que consumen por la televisión como por internet sea una verdad absoluta. Considero también que esto es un factor influyente, en mayor o menor medida, ante el problema de la poca creatividad que hay en los colegios.

Volviendo a la creación del cuento, hicimos lluvia de ideas sobre qué personajes, ahora sí preferían. Las propuestas fueron toros, conejos, payasos, brujas, hadas, caballos, etc. Dado que fueron muchas las propuestas, sometimos a votación cada uno de los personajes y nos quedábamos con los tres o cuatro que tenían más votos.

Cuando les expliqué qué íbamos a votar, no sabían qué había que hacer. Por tanto les expliqué que había que levantar la mano cuando se dijera el personaje que más le gustaba y que en cada personaje íbamos a contar las manos que había levantadas. Tras dicho recuento, pasaríamos a ver qué personajes tenían más votos. En este caso, fue una bruja, un delfín, un hada y un payaso.

Para la elección del espacio donde se narra el cuento y para los hechos más importantes del mismo, utilizamos la misma técnica de voto. Si a alguien no le gustaba lo que algún compañero o compañera decía, podía hacer una propuesta nueva y así someterla a votación (solo cuando había varias propuestas).

El espacio del cuento se concretó en el castillo de la bruja y en el campo, donde había un lago para el delfín. El tiempo

que se acordó fue de día, una mañana después de desayunar.

A medida que íbamos avanzando en la invención del cuento me iba dando cuenta que lo que más les gustaba era votar. Constantemente decían que no les gustaba lo que había dicho su compañero o compañera, pero cuando le decía: *“Bueno, a ver dime un trozo tú por si les gusta más”*. Las repuestas, sobre todo del N24 eran: *“No, yo no digo nada, yo sólo quiero votar, ¡vamos a votar!”*

Cuando ya teníamos todas las partes del cuento, le narré lo que entre todos habíamos acordado por si querían cambiar algo. Pero, N1 dijo: *“Al cuento le falta lo más guay: el nombre”*.

Comenzamos a pensar títulos de cuentos y algunos volvieron a ponerle Peter Pan, Los tres cerditos o Blancanieves. Ante esto, otros reaccionaron:

N1: *“Pero en nuestro cuento no aparece Peter Pan, ni cerditos”*.

N18: *“Es que me gusta Peter Pan y quiero ponerle Peter Pan”*.

N1: *“Pues no puede ser, vamos a decir más y votamos”*.

Volvimos a decir nombres para el cuento, pero ahora sí, intentando inventárnoslo y que tuviera algo que ver con nuestro cuento.

Algunos de los títulos más votados fueron: El castillo, La bruja, el payaso y el hada, Buscando al payaso o Polvos mágicos.

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

Y, ahora sí, así quedó el cuento:

POLVOS MÁGICOS

Había una vez una bruja llamada Peliloca que vivía en un castillo. La bruja tenía un delfín como mascota y juntos fueron a dar un paseo.

En ese paseo, se encontraron con el hada Brillos y les dijo: ¿Puedo ir con vosotros? Estoy un poco aburrida y no sé qué hacer.

Peliloca contestó: ¡Claro! Vamos a buscar a mi amigo el payaso Mucharisa y verás que bien lo vamos a pasar.

El hada, la bruja y el delfín comenzaron a buscar a Mucharisa, pero no lo encontraban por ningún lado...

Lo buscaron en el lago y no estaba. Lo buscaron en el campo, debajo de las piedras, detrás de los arbustos y encima de los árboles. Pero tampoco estaba.

Así que fueron a buscarlo al castillo de la bruja Peliloca. El hada Brillos lo buscó dentro de los cajones y no estaba. Peliloca lo buscó en la cocina y no estaba...

De repente escucharon desde la habitación: ¡Achíííííí! ¡Achíííííí! Y todos fueron corriendo... Y allí estaba Mucharisa, metido debajo de la cama.

Mucharisa le preguntó: ¿Pero qué haces ahí? ¡Hemos estado buscándote toda la tarde! A lo que Mucharisa contestó: ¡No te lo vas a creer, en el castillo hay

hadas! Mira, he descubierto sus polvos mágicos.

De repente el delfín, la bruja Peliloca y el hada Brillos comenzaron a reír y le dijeron: ¡Sal de debajo de la cama y verás!

Cuando el payaso Mucharisa vio a Brillos se sorprendió y dijo: ¿Pe...pe...pero tú eres un hada? ¿Es tuyo este polvo mágico? ¿Qué puedo hacer con él?

El hada le explicó: Es mi polvo mágico, con él puedo hacer invisible a las personas o incluso meter una cocina debajo de la cama. Toma, te regalo un poquito para que lo puedas utilizar cuando tú quieras.

Y así, el payaso Mucharisa, la bruja Peliloca y el hada Brillos pasaron una divertida tarde con los polvos mágicos.

Colorín colorado... ¡este cuento se ha acabado!

Para concluir con las actividades, después de una semana de la realización de la actividad 2, realicé la actividad 3: "El construye-todo".

Esta actividad estaba decidida antes de ir al colegio, porque es una actividad que he realizado en otros centros y considero que les ayudaría a ver las cosas más allá de lo que son. Una vez que presencié las actividades que solían hacer, ratificó mi decisión de realizarla.

Las dos actividades anteriores las realicé en el aula habitual, ya que las actividades fueron a través de rincones y en la asamblea. Como expliqué en el apartado

anterior, ésta fue a través de un taller, por lo que nos trasladamos a la sala del aula matinal del colegio.

Esta clase está puesta con mesas largas, donde caben todos los niños y niñas, facilitando la observación y supervisión del trabajo. Una vez situados, les explico que nos vamos a convertir en constructores y que, con diferentes objetos que a continuación les mostré, íbamos a hacer un objeto nuevo.

Además les dejé que se agruparan como quisieran, pero en ese grupo debían de construir una cosa consensuada entre todos los miembros y todos debían participar en la elaboración.

El G1 —Grupo 1— estaba compuesto por niños y niñas, y todos eran de carácter “mandón”. El G2 lo formaban 4 niños, amigos donde uno era el líder y los demás acataban. El G3 eran 5 niñas y un niño, el niño iba por libre y no hacía caso al resto de miembros del grupo. El G4 era el más grande y mixto también, donde dos niños eran decididos y el resto esperaban mi ayuda.

Una vez presentados los materiales, los puse en el centro del aula para que tuvieran que moverse en el espacio. Tenían total libertad para coger todo lo que quisieran, eso sí, que lo utilizaran porque si no volvía al centro.

Cuando los niños y niñas vieron los materiales, se abalanzaron sobre ellos y fueron a coger absolutamente todo lo que pudieran, como si la actividad fuera: gana quien más material tenga.

Cuando ya todos los grupos tenían material, me fui pasando por los grupos

para ver qué habían decidido. Tenían mucho material pero no sabían qué hacer aún.

G1: *“Todavía no sabemos qué vamos a hacer, porque los chicos quieren un campo de fútbol y nosotras queremos muñecas”.*

G2: *“Nosotros queremos hacer un animal”.*

G3: *“Seño, no sabemos hacer nada”.*

G4: *“Queremos hacer un robot, pero no me hacen caso”.*

Tanto al G1 como al G4 les dije que se tenían que poner de acuerdo, que tenían que hablar y acordar algo y en los dos grupos la contestación fue: “Vamos a votar”. Al G3 les guie buscando parecidos entre el material y objetos reales. Al G2, me limité a observar.

Siguieron intentando ponerse de acuerdo, pero al final tanto en el G1, G3 y G4 hubo niños y niñas que comenzaron a construir de forma individual. Otros miembros del grupo se limitaban a observar lo que sus compañeros y compañeras hacían, pero ellos no hacían nada. Estaban totalmente desubicados.

Los que fueron terminando su construcción, decidieron ayudar a los compañeros y compañeras que aún no habían hecho nada. Por tanto, hicieron todo el trabajo, ya que reprodujeron lo que habían hecho anteriormente.

Cuando acabó el tiempo que nos había dado la seño, les comuniqué que ya teníamos que volver a clase y que lo que habíamos construido se tenía que quedar así (por mi hubiéramos tenido otra sesión en la que a todos los niños y niñas les

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

hubiera dado tiempo de construir algo, ya que es una actividad a la que no están acostumbrados y todos no resuelven los problemas tan rápidamente).

Hicimos una breve exposición de los objetos realizados y algunos fueron estos:



Fig. 7. Conejito feliz.

“Es un conejito feliz, porque es mi animal favorito. Con palos le he hecho las piernas y con esto (limpiapipas), la boca y las orejas”.

En la figura 7 aparece una construcción de un conejo con un brick de leche. Para hacerle las patas, utilizó palos de helado y para la cola y las orejas limpiapipas de su color favorito.

Este conejo fue elaborado de forma individual de N9 después de mostrar mucha inseguridad y miedo a no saber hacerlo.



Fig.8. Coche.

“Es el coche de mi padre”.

La figura 8 es un coche elaborado con un brick de leche. Para las ruedas le ha puesto 4 ruedas verdes (compañeras al brick de leche) y la antena de la radio la realizó con un palo de helado y adornándolo con trozos de limpiapipas.

Este conejo fue elaboración de forma individual de N14, en este caso fue el primer objeto que se realizó, el niño decidió qué hacer y lo ejecutó sin preguntar ni dudar.



Fig. 9.
Torito
bravo.

La figura 9 es un toro realizado con un brick de leche para el cuerpo, palos de helado para las patas y la cola, limpiapipas para la boca, los cuernos y para adornar la cola y plastilina para los ojos.

Este toro fue elaboración del G2, donde un niño fue el inventor y casi por completo el constructor.



Fig. 10.

Medusa.

“Esta medusa es para mi hermanito porque es su favorito”.

En la figura 9 se ve una medusa

elaborada con un tapón de suavizante de las lavadoras, con dos tapones de leche y limpiapipas simulando los tentáculos.

Fue elaboración individual de N1 después intentar a hacer una muñeca y no obtener un resultado que le gustase.

Este objeto fue construido por N25, un niño que no suele participar excesivamente en las actividades grupales, pero que ha demostrado gran creatividad en esta actividad.

Por tanto, los niños y niñas que hicieron algo que estaba acabado, lo presentaron a sus compañeros y compañeras. De esta forma, a los que no pudieron resolver el conflicto que se propuso se sintieron frustrados e incluso una niña comenzó a llorar y decía que no se iba a la otra clase si no le ayudaba a hacer algo.

Para concluir y poner punto y final a la realización de actividades quería escuchar lo que sintieron, qué les gustó más y qué menos y qué ha sido lo más difícil.

En general, la actividad que más gustó fue la 1: “Miniyó” y la que menos la actividad 2: “Cuéntame un cuento”. La primera práctica, creo que fue más fácil para ellos y es donde ellos se sintieron más cómodos. La segunda, por el contrario, creo que fue la más aburrida para ellos porque no vieron un producto final a su realización y por ello la que menos les gustó. La actividad 3: “El construye-todo”, ha sido considerada la más difícil porque es a la que menos están acostumbrados a hacer y la que provocó un mayor conflicto cognitivo en ellos.



Fig. 11. Máquina de inventos.

“Es una máquina que inventa cosas con muchos botones para cambiar el color, la forma y todo”.

En la figura 11 aparece, una máquina que inventa cosas realizada con tapones de diferentes colores y tamaños sobre goma eva y papel pinocho.

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

4. CONCLUSIONES

Después de haber explicado los resultados obtenidos en la investigación basada en las artes para dar respuesta a la pregunta que da título a este trabajo: ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional?, he llegado a una serie de conclusiones.

Trabajando la educación estética y artística se desarrollan múltiples aspectos de la inteligencia emocional como la resolución de conflictos, colaboración, participación, confianza, motivación, emociones, respeto, creatividad, autonomía, etc.

En muchos colegios, pero en concreto el que ha sido objeto de mi estudio, opta por una educación más conceptual y tradicional. Por tanto se educa a los niños y niñas a que conozcan cosas y no se tiene muy en cuenta los procedimientos que hacen que lleguen a un concepto y la actitud ante éste.

Por tanto, el arte es una disciplina que no está muy integrada en nuestro sistema educativo y cuando se hace, no creo que sea la mejor forma de tratarlo.

Y a partir de aquí, todo está encadenado. Si no se trabaja el arte (en cualquier disciplina), no se trabaja la educación estética ni la artística. Si esto no se trabaja, tampoco se desarrolla la creatividad y la imaginación, siendo éstas lo más apreciado que tienen los niños y niñas de estas edades. Si no son creativos e imaginativos, ¿qué les queda? ¿Repasar el número 5 con una

línea? ¿Esperar la aprobación de la maestra o maestro?

A través de las actividades realizadas el alumnado ha puesto de manifiesto aspectos que no suelen poner en práctica en el aula, como la frustración que les ha supuesto el no saber qué hacer producido por la libertad de dichas propuestas, el estrés por no acabar “a tiempo las actividades”, el no tomar decisiones ante ningún tipo de situación, etc.

Son niños y niñas que no están motivados porque saben lo que les espera uno y otro día (y no saben que les queda toda una vida entre esas cuatro paredes), no tienen autonomía porque están acostumbrados a que tienen que hacer lo que dice la seño y cómo ella lo dice, no saben canalizar sus sentimientos (sobre todo la frustración), no saben trabajar en grupo ya que la educación que tienen es más bien individualista, no tienen un autoestima alto ya que tienen miedo al fracaso y necesitan la constante aprobación de que lo que está haciendo está bien, etc.

Lo más impactante es que tienen una necesidad a que les escuchen, a que tengan en cuenta su opinión, sus gustos y lo que tienen que decir (que es muy valioso). En el momento que se les escucha, como en el caso de las votaciones de la actividad “Cuéntame un cuento”, se sienten importantes y por tanto su autoestima aumenta.

Por todo lo observado me hago la pregunta: ¿es necesario trabajar la inteligencia emocional en el aula? Considero que es lo primordial en la

educación. Primero hay que partir del propio individuo, conocerse, saber reaccionar ante problemas y situaciones, ser autónomo...para posteriormente conocer el entorno a través de los diferentes lenguajes, tal y como viene establecido en nuestro currículo. La inteligencia emocional, es la base del resto de las inteligencias, por tanto hay que trabajar la base para subir a la cima.

Para concluir, quiero hacerlo con una cita del actor norteamericano David Caruso que añade *“es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, es la intersección de ambas”*¹

¹ Cita de David Caruso extraída del blog: <https://blog.derrama.org.pe/10-frases-para-entender-la-inteligencia-emocional/a> del actor David Caruso extraída del blog [consultado en marzo de 2018]

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

Referencias

Bonilla Marquínez, Olga Patricia y Gómez Betancourt, Mauricio (2015). “*El valor de la fotografía como expresión de la inteligencia emocional*”. En Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 98: p.79-95.

Borghi, Battista Quinto (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento* (Vol. 12). Barcelona: Graó.

Caíña, Euclides Padilla (2008). *La educación estética postmoderna*. Revista Espiga, 8(16), p. 189-216.

Cueva Ramírez. María Lorena. (2017). *¿Por qué es importante seguir luchando por la Educación Artística?* Tercio Creciente, 11, págs. 151-160. DOI: 10.17561/rtc.n11.10

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

D'Angelo, Estella y Medina, Ángeles. (1997). *La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía*. Revista Investigación en la Escuela, (33), p. 79-88.

Escamilla, Amparo (2014). *Inteligencias múltiples. Claves propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó

Escamilla, Amparo (2014). *Inteligencias múltiples. Coordinadas para una colaboración efectiva familia-centro*. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (360), p. 23-27.

García, Carolina (2017). “Los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años”. *El País*. Disponible en:

https://elpais.com/elpais/2017/09/26/mamas_papas/1506419592_704218.html

(Consultado el 4 de abril de 2018).

Gardner, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, Howard. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Editorial Kairós.

Goleman, Daniel (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Guillén, Jesús (2015). “Neuromitos en el aula: de las inteligencias múltiples al Brain Gym”. *Escuela con cerebro*. Disponible en:

<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/05/17/neuromitos-en-el-aula-de-las-inteligencias-multiples-al-brain-gym/> (Consultado el 25 de mayo de 2018).

Hernández, Fernando (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio siglo XXI*, 26, p. 85-118.

Laguía, María José y Vidal, María José (2007). *Rincones de actividad en la Escuela Infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.

Mairal, Jorge Barraca (2011). *Estética y formación humana: el valor de estética en la educación*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), p. 205-219.

Palomera Martín, Raquel., y Yépez De Domicis, Adriana. (2016). *Educación responsable. Un programa para fomentar el desarrollo emocional, social y de la*

¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso.

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.4>

creatividad en toda la comunidad educativa. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (368), p. 24-29.

Sánchez, Galo (2010). *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*. Aula, 16, p. 21-32.

Soto Sánchez, Pilar (2017). “Las diosas del huerto. El dibujo como investigación artística y meditación”. Afluir, 1, págs. 10-21

<http://accionsocialyarte.com/index.php/publicaciones/revista-afluir>

Ubals Álvarez, José Manuel (2005). *Educación estética y educación artística: un diálogo no agotado desde la infinitud cercana*.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

The educational facility's aesthetical transformation and its influence on the teaching-learning process

Javier Andreo León

Universidad de Jaén

javierandreoleon@gmail.com

Recibido 12/10/2018
Aceptado 11/06/2019

Revisado 14/11/2018
Publicado 14/06/2019

Resumen:

El objeto de este artículo es el de revisar la relación existente entre el espacio educativo y la influencia que este ejerce sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el propio desarrollo interpersonal e intrapersonal de los agentes implicados en dicho proceso.

Se valora, de este modo, la educación y, concretamente, el acto de educar como modelador y determinante para con la configuración de la persona en su nivel individual y social. Así, el espacio que alberga la actividad educativa se contempla como elemento didáctico que acompaña y pertenece a la actividad como tal.

No se entiende la una sin el otro: el propósito que persigue la educación es el fin del espacio educativo y viceversa. En consecuencia, transformar la educación formal y sus objetivos pasa -que no concluye- necesariamente por la transformación estética del espacio educativo.

Abstract:

The aim of this article is to revise the current relationship between educational facility and its influence on the teaching-learning process and over the interpersonal and intrapersonal development itself of the actors involved in such process.

Sugerencias para citar este artículo

Andreo León, Javier (2019). La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercio Creciente, 16, págs. 117-143.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

It values, in this way, education and, concretely, the act of educating as a modeller and decisive in relation with shaping the person in his/her individual and social level as well. Therefore, it contemplates the space which houses the educational activity as an instructional material which accompanies and belongs to the activity.

It isn't understood one without the other: the purpose which pursues the education is the goal of educational facility and vice versa. Accordingly, transforming formal education and its objectives goes -not concluding- necessarily through educational facility's aesthetical transformation.

Palabras Clave desarrollo, transformación, educación, espacio educativo.

Key words development, transformation, education, educational facility.

Sugerencias para citar este artículo

Andreo León, Javier (2019). La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercio Creciente, 16, págs. 117-143.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

ANDREO LEÓN, JAVIER. La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tercio Creciente, julio 2019. nº 16, pp. 117-143.
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

Introducción

«La realidad está definida con palabras. Por lo tanto, el que controla las palabras controla la realidad» -dice Antonio Gramsci (1973) a propósito del poder de la educación y de la cultura de la sociedad. En este sentido, y sin entrar a valorar *hegemonía y dominación*, Gramsci concibe la educación como el motor de la revolución en tanto en cuanto el Estado se convierte en educador con el fin de aglutinar mayorías a través del sometimiento ideológico de la masa popular.

La escuela se convierte, entonces, en ese campo de confrontación de contrahegemonía y hegemonía política, así como en escenario de constitución y -sobre todo- de perpetuación de la jerarquización y estratificación social. Esto es, la escuela se erige como templo para la reproducción automatizada y estandarizada del “conocimiento” de una generación a la siguiente.

Esta canción suena bastante *mainstream* y *mucho española*, no por nada se han aprobado siete leyes educativas diferentes desde los años de la transición. Se legitima con esto esa idea de reconquista continua de los órganos estatales en general y de la educación en particular para utilizarlos al servicio e intereses del Estado en contra de los intereses de la ciudadanía.

Por ello, y más allá de teorías oscurantistas, nos topamos con un sistema educativo asentado en el inmovilismo con métodos que persiguen

la transmisión de los saberes enciclopédicos en detrimento del autodesarrollo del alumnado.

Y pese a que en los últimos años, en un intento de democratización de los servicios y espacios públicos, se ha descentralizado el poder estatal para delegarlo, en cuestión de autonomía, en los centros escolares, esto no ha resultado en la consecución de una educación enfocada en el librepensamiento y en el cuestionamiento de nuestras tradiciones, sino todo lo contrario, ha supuesto el surgimiento de nuevas líneas y estratos de poder intermedios: desde los poderes fácticos al AMPA pasando por el Claustro de profesorado.

En consecuencia, alejados de dogmas, supersticiones y demás ortodoxias, nos encauzamos en el devenir de esa escuela-nueva-libre. Libre de imposiciones y seducciones y disruptiva con el sistema fordista alienante dado. En definitiva, libre para ser genuinamente uno mismo y, sobre todo, activa en la construcción y generación del autoaprendizaje y, por consiguiente, en la autorrealización.

Para tal fin, resulta difícil concebir la escuela-nueva-libre (como contenido) dentro de la escuela-vieja-actual-represora (como continente), edificada como aparato ideológico del Estado para la irreflexión del concepto de *autoridad*.

Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta,

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tiene dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia (Foucault, 2012).

Foucault, al describir el Panóptico de Bentham, revela el origen teórico de una tipología espacial dedicada al ejercicio del control. La organización arquitectónica del espacio asegura y sostiene una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce. Esto es, el recluso, a causa de la incesante sensación inducida de visibilidad termina por ser su propio vigilante. «El detenido no debe saber jamás si en aquel momento se le mira; pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado» (Foucault, 2012).

Bajo esta misma idea de control global se levantan las escuelas orwellianas de nuestros días, en las que, «por una parte, el alumno está siempre expuesto al efecto de la visión por parte del encargado de vigilarlo [...]; por otra parte, el profesor ocupa el punto focal del

espacio, estando siempre expuesto ante sus alumnos-espectadores» (Bertozzi, 2001).

Este carácter de atomización y previsibilidad que propone el espacio de la institución escolar estatal, por tanto, guarda una relación directa para con el no-desarrollo crítico individual del alumno.

Entonces, si, según la primera línea del preámbulo de la actual ley central educativa, se constituye que «el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio» (Ley Orgánica 8, 2013), no podemos sino dirigir nuestras miradas y esfuerzos a que así sea *de facto* y, de igual forma, generar espacios acordes que inviten y promuevan tal fin.

Por consiguiente, el objeto que persigue el presente escrito es el análisis teórico-práctico del espacio educativo y cómo la transformación estética de este, hacia la abstracción y la polivalencia, puede igualmente transformar el proceso en sí de enseñanza-aprendizaje y resultar en una sociedad más crítica y democrática.

La educación como motor para el cambio social

«Una educación bancaria hacia una libertaria, emancipadora». Con este postulado, Freire (1975) sitúa tanto el origen como el destino proyectado de la educación. Determina y resuelve las

eternas cuestiones identitarias: ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos? Así, entiende y eleva la educación como objeto vital.¹

Con la aparición de la escolarización, el medio académico de la pedagogía se enmarca en los discursos de la regulación social: la escuela forma, pero también reprime. Establece, por tanto, mediante la imposición y el ejercicio del poder jerárquico, aquello que ha de hacerse y saberse y aquello que no (Galicia, 2004).

Las formas de gobierno, en consecuencia, encuentran en la educación ya no solo un sistema garantista de estrella que perpetúa el *cierre social* entendido como el conjunto de estrategias de distribución y segregación que derivan en la desigualdad social y, así, en el mantenimiento de los estratos de clase, sino que, y del mismo modo, el cierre social adquiere un nuevo orden al ocuparse de la asignación del conocimiento y de la exclusión de este, con lo que el asistir a la escuela ya no es sinónimo de *educación para todos*.

Se constituye, entonces, la dialéctica *saber-poder* foucaultiana, aquella que plantea la *voluntad de verdad* como *voluntad de poder*. Esto es, advertir el saber como instrumento del poder. Para Foucault, detrás de la fachada de la *verdad* subyace toda una voluntad de

poder, una justificación para la dominación, para exigir conformidad y sumisión. Y es que el conocimiento, el saber, supone una doble represión: la que condena al silencio los discursos “excluidos” y la que discierne y ordena los discursos “aceptables” (Ovejero & Pastor, 2001).

Aparece aquí el discurso como práctica institucional y disciplinar mediante la cual se participa en la formación, funcionamiento y difusión de lo políticamente aceptado e impuesto desde las instancias de poder. Los discursos son aquello que posibilita las disciplinas y las instituciones a partir de las cuales se sostienen y redistribuyen las ideologías (Galicia, 2004).

Por ende, se presenta como obligado, ante este escenario que profundiza en el proceso de cambio social, la reformulación de las preguntas básicas sobre los fines que persigue la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad se desea transmitir (Tedesco, 1995).

Y es que, más allá del ejercicio del poder y la dominación por sí mismos, subyacen intereses que abogan por el “desarrollo” social, como los promulgados, por ejemplo, por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), a la que el Estado rinde cuentas en el preámbulo de la LOMCE (Ley Orgánica 8, 2013), esto es, subyugar por y para el progreso, por

¹ *Vital* entendido en su doble acepción: 1. adj. Perteneciente o relativo a la vida; 2. adj. De suma importancia o trascendencia (Real Academia Española, 2017).

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

y para el emprendimiento, la competitividad y productividad, esto es, por y para el capital.

Decía el rapero -ahora condenado por la Audiencia Nacional por los delitos de enaltecimiento del terrorismo, injurias a la Corona y calumnias a las Instituciones del Estado por ejercer la libre expresión- Pablo Hasél (2011) en el estribillo de una canción para con la educación:

La educación es la base y la controla el capital.

Quieren mentes obtusas que no se sepan informar.

Que crean lo que sale en la cope o el país.

Hacen lo imposible pa que tu percepción no se pueda abrir.

La educación es la base y es antirrevolucionaria.

Echo la vista atrás y sólo aumenta mi rabia.

Cuando veo cómo me ocultaron lo más importante.

Pero no pudieron evitar que hoy la realidad cante.

Con la Revolución Industrial y las heredadas políticas neoliberales, el desarrollo de las políticas públicas en general y en el área educativa en particular redefine, con el sistema de globalización, la relación Estado y Mercado, así como la política con interés económico privado a favor de la lógica de mercado (Dufour, 2016).

Así pues, «...díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación» (Mészáros, 2008). Por consiguiente, se define un horizonte educativo y pedagógico que atiende a los conceptos de la oferta y la demanda, de modo que la educación -y con ella, la sociedad- termina por avanzar al ritmo que exige la economía global y por supuesto no al revés.

En este marco, todo termina por ser susceptible de ser mercantilizable, *todo se vende, todo se compra*, y la educación no es una excepción. La lógica alienante del consumo y el lucro no hace sino transformar los espacios educativos en centros comerciales. En los que se acumula sin más sentido que el de acumular, se conoce, pero no se comprende. Esto es, se reproduce el discurso mediático en contra de su desciframiento, en contra del despertar.

El efecto de mercado global determina con él una suerte de escenario único estandarizado que erradica de golpe la identidad cultural singular de los pueblos en pro de una identidad común a todos. Se genera, así, un proceso total de macdonalización y disneylandificación, en el que, bajo una aparente capacidad masiva de elección y diversidad, se esconde un sistema caracterizado por la previsibilidad, la uniformidad y la automatización (López Cuenca, 2015).

Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo

tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio... Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos (Larrosa, 2009).

Nos encontramos, por todo, inmersos en una realidad social compleja en la que la soberanía del Estado queda en entredicho al encontrarse supeditada y totalmente traspasada por los poderes fácticos, por las grandes compañías multimillonarias -en muchas ocasiones con mayor PIB que la totalidad del país en cuestión-². El poder cambia de manos, mejor dicho, se disgrega, porque nadie quiere renunciar a su trozo de la tarta. Así, la política y la religión continúan su

ejercicio del sometimiento ideológico al tiempo que actúan de muletas del gobernante global, el capitalismo.

Todos estos núcleos de poder encuentran su nexo y aglutinante en lo que nos ocupa, en la educación. El discurso del capital y del progreso se traslada a las escuelas y se traduce en el *emprendimiento* como tratamiento transversal a todas las áreas, el preámbulo de la LOMCE (Ley Orgánica 8, 2013) no alberga dudas al respecto:

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

Y, aunque el *espíritu emprendedor* no es una cuestión negativa a priori, sí lo es su carácter reduccionista. Todo apunta y concluye en la asunción del sistema de trabajo y capital y en el cuestionamiento de este. Todo apunta al *“puedes lograrlo si te esfuerzas lo suficiente” frente al “si no lo logras es tu culpa”* thatcheriano, al *“subirse a la bici”*³

² «[...] al listar las naciones de acuerdo con el volumen de su Producto Interno Bruto, el país No. 15 se llama General Motors, y el 16, Exxon Company... En 1994, el Producto Interno Bruto de El Salvador era de 8,070 millones de dólares; en el mismo año, la facturación de Mitsubishi era de 175,800 millones de dólares; Mitsui facturaba 171,500 millones de dólares; Sumitomo 162,500 millones de dólares; General Motors 155,000 millones de dólares... Es decir, 20 o 22 veces el Producto Interno Bruto de El Salvador. Al ser estas megaempresas veinte veces más poderosas que muchos Estados, arrollan nuestras fronteras con sus productos y capitales. En realidad, no necesitan arrollar las fronteras porque la teoría imperante ordena que los Estados *deben facilitar los flujos de mercancías y capitales y fomentarlos con subvenciones inmensas y que en tamaño superan la cantidad de subvenciones que el Estado Social jamás haya efectuado*» (Ibísate, 1998).

³ «Norman Tebbit, uno de los hombres de confianza de Thatcher, tras las grandes manifestaciones de los 80 que protestaban contra el nivel tan alto de paro ocasionado por las políticas

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

como *modus vivendi*, a reproducir y perseguir el modelo *Amancio Ortega*.

Se traslada a la escuela y al aula, como decimos, toda una estructura que trasciende a la propia educación, pero que encuentra en esta su motor y su razón de ser.

Asistimos, como corolario, a una escuela siempre paladina del desarrollo social y siempre cómplice del contradesarrollo social. No podemos sino hallar en ella toda una estamentación y entramado que así lo permita a través de una mezcla más o menos (poco) cohesionada que, de un lado, se parapeta y atrinchera en la consecución del respeto (que es miedo) hacia la figura de poder totalitarista, de otro lado, se rinde a su posición para esparcir la *buena nueva* particular y, por último, se resigna y asume su papel de operario como en una cadena de trabajo fordista.

A propósito de este último, que bebe del modelo industrial y que acepta como propio el sometimiento que ejerce la escuela -tanto al alumnado como al profesorado, que no es sino posalumnado y fruto germinado del sistema- Ferrer i Guardia, fundador de la

de desindustrialización, dijo: “cuando mi padre perdió su trabajo a principios de los 30, no protestó; se subió a su bici y buscó trabajo”. Y esa idea de “subirse a la bici” se convirtió en un eslogan nacional, que venía a decir que, si estabas desempleado, no era culpa de la sociedad ni del gobierno, era tu propia responsabilidad. Con lo que desarmaba toda posible colectivización, intentando capturar ese sentido de nueva modernidad de individualismo en el que puedes hacer lo que quieras» (Jones, 2017).

Escuela Moderna -recoge Spring (1987)- admitía que, una vez superado el estado de ignorancia por el cual los gobiernos controlaban las masas, la estructura jerárquica del capitalismo exigía que los trabajadores tuvieran ciertos rasgos de carácter específicos. Se les debía educar para que soportaran el aburrimiento y la monotonía de la fábrica y para que aceptaran obedientemente su organización. Los trabajadores debían ser puntuales, obedientes, pasivos, y además estar deseosos de aceptar su empleo y su posición.

Con lo que, este bagaje, que converge en un engranaje conformista, estatista e individualista en cuanto a los órganos internos de la escuela, vende, en favor de los *think tanks*, la dirección de la educación que haya de servir a la ciudadanía. Por ello, los *Otros* obtienen en el cuerpo docente ese ejército fiel que se posiciona en primera línea, que ejecuta y no cuestiona.

Para suerte de todos y para romper con el ciclo previsto *ad infinitum*, existen, de igual forma, buena cantidad de docentes comprometidos con dinamitar una educación deshumanizada que se concibe a sí misma como una suerte de testigo que se pasa de generación en generación.

Esta es la idea que plasmó la artista estadounidense Anna Hyatt Huntington en la obra escultórica monumental *Los portadores de la antorcha*, que donó a la ciudad de Madrid en 1955. La escultura muestra a un joven a lomos de un fornido caballo recogiendo una antorcha de las

manos de un yacente anciano como último y heroico acto tras el largo caminar, que representa, como adelantábamos, la transmisión del conocimiento entre generaciones.

Viene a ilustrar la concepción predominante de la educación como un saber estanco sin acumulación en contra de la contribución -no ya en términos generacionales sino individuales- de cada uno a un saber común, que debería ser acumulativo pero que no lo es. En este caso -y aludiendo al estado de mutilación actual en el que se encuentra la estatua en cuestión- no solo no se está acumulando el saber, sino que ni siquiera se está transmitiendo, lo que resulta en un presunto paso del testigo en falso (Castro, 2018).



Figura 1. Los portadores de la antorcha, Anna Hyatt Huntington. Ciudad Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid. Fuente de la imagen: (Brown, 2014).

Se obvia, por tanto, que todo proceso de transmisión y toda narración implica de algún modo la apropiación de la lengua, un movimiento que hace respirar

algo del pasado y lo reinventa, con lo que se genera una suerte de inmovilización del saber y del hacer. El lenguaje y la historia quedan, así, cancelados y el conocimiento y la propia subjetividad, despojados de las marcas de la experiencia. Del mismo modo, al nombrar la educación en términos de transmisiones fallidas o logradas, como en función de resultados, arrinconándola en la esfera de los productos fabricados, va quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades impredecibles, relaciones múltiples y fluidas (Rattero, 2009).

Con la reducción objetual de la educación, llegamos a una visión y aplicación de esta en la que su función casi se sustenta en su disfunción, en una transmisión de esta que termina por ser una representación teatral de la acción misma de transmitir. Quedan, por tanto, el decorado, los actores, el público y una obra que deviene en los elementos, en la pantomima.

Salvando las distancias conceptuales y contextuales, resultaría una pieza paralela a 4'33" de John Cage, esto es, la estructura formal y la jerarquización de roles está dispuesta, pero, por encima de todo, el *tacet*,⁴ la inacción activa, o en el caso educativo, la acción pasiva.

⁴ *Tacet* es un término utilizado en notación musical para indicar que el intérprete de un instrumento o voz no debe sonar. En la partitura de 4'33", más allá del tiempo estipulado de duración de la pieza, cuatro minutos y treinta y tres segundos, figuraba este único elemento, *tacet*.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositados y el educador quien deposita... (Freire, 1975, pág. 51)

Así, Freire señala que la ignorancia alienante es un producto directo de la transmisión de la información en contra de la comunicación.

Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquéllos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (Freire, 1975, pág. 52)

Esto es, la información es un acto unidireccional, orientado a la transmisión.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida. No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores (Freire, 1975, pág. 53).

Sin embargo, la comunicación es un proceso de doble vía, posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor (Pasquali, 1967).

Desaparece, por tanto, la relación de jerarquía vertical a favor de una relación

horizontal. De la comunicación, del diálogo, resulta una matriz crítica que genera criticidad. «Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica» (Freire, 1975).

En consecuencia, el diálogo, dentro de este marco de cambio político y educativo, se posiciona como una estrategia para la reconstrucción de un lenguaje y unas prácticas de resistencia. De tal modo que, a partir de la pedagogía crítica dialógica, se proyecte una cultura politizada que trascienda de lo formal y lo simbólico para devenir en el lugar de la producción y lucha contra la hegemonía, contra el poder. Esto es, el diálogo, el *nosotros*, entendido como acción democrática para la consecución de una cultura y política democrática y, con ello, una sociedad democrática, entendida como una sociedad de consenso de y entre iguales.

Estas premisas nos hacen entender el aprendizaje como participación activa y reflexiva y como construcción y transformación común social, cultural y política para lograr, así, la emancipación y la liberación.

«Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida» (Freire, 1971).

De tal manera, y como se ha determinado que la pedagogía o el aprendizaje basado en el diálogo puede suponer “la chispa que incendia la pradera”, para la comprensión y consecución de ese *aprendizaje dialógico*, Flecha (1999) establece unos principios sobre los que se basa:

1. El diálogo igualitario. Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico.

2. La inteligencia cultural. Es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognoscitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana.

3. La transformación. El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación.

4. La dimensión instrumental. No se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerde aprender.

5. La creación de sentido. Para superar la colonización del mercado y la burocrática y, de este modo, evitar

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

que se imponga una lógica utilitarista hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas dirigida por ellas mismas.

6. La solidaridad. Como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social, es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.

7. La igualdad de diferencias. Es contraria a la adaptación a la diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas.

Entonces, sin caer en la ingenuidad, siendo conocedor del fuerte viento que sopla en contra de esa “chispa”, se presenta imperioso el surgimiento de otras chispas aliadas cómplices a la causa de incendiar la pradera, o, al menos, de retar y retener la virulencia del vendaval.

Esto es, de nada sirve el diálogo si la estructura y la organización escolar y cultural no se construye en base al diálogo sino en base a las relaciones jerárquicas de poder. En efecto, el diálogo es la chispa, pero la pradera, lejos de intuirse como la otredad, se muestra en forma de Escuela.

Así pues, la escuela ha de entenderse como un contexto de acción colaborativa y de interacción, como un lugar no coercitivo y alejado de la trinchera, en el

que actuar y aprender libremente está permitido, en el que el saber está supeditado al sentir. Ha de entenderse como un diálogo no de intramuros sino para con el entorno (familias, barrio...), sin advertir distinciones entre afuera y adentro para concebir una realidad común.

De esta forma, así como el contexto o la comunidad o el *andamiaje* vygotskiano se establece como una segunda chispa amiga de la educación libertaria, el contexto físico educativo ha de suponerse como esencial en tanto en cuanto es el escenario tangible donde se libra la acción. No tendría sentido luchar para reestablecer las relaciones entre los seres vivos y la corriente de un río y obviar, por otro lado, la opresión que ejerce sobre el río su propio lecho.⁵

Debemos, por tanto, construir una escuela física que se base sobre las premisas de la Escuela libre. Que proponga y no imponga, que invite a la experimentación y al desarrollo vital natural.

El espacio educativo como elemento didáctico

«La experiencia de los niños debería ser el alimento de la escuela: su vida, sus sorpresas y sus descubrimientos» -dice Francesco Tonucci “Frato” (2013)- «Mi maestro -sigue- siempre nos hacía vaciar los bolsillos en clase, porque estaban

⁵ «Al río que todo lo arranca lo llaman violento, pero nadie llama violento al lecho que lo oprime» *On Violence*. Bertolt Brecht.

lentos de testigos del mundo exterior: bichos, cuerdas, cromos, boliches...» y es que ese maestro seguramente estaba intentando evitar distracciones, pero ¿distracciones de qué?, es decir, ¿qué es lo esencial, sino los indicios de la vida?

En muchas ocasiones encontramos relaciones entre los elementos que componen el aula y la distracción que provocan en el aprendizaje del alumnado. Nada ha de interferir en la recepción de esa información que transmite el docente. Las palabras que pronunció Alain al respecto de las paredes del aula son bastante esclarecedoras: «No apruebo que se cuelguen de ellas cosas para mirar, aun bellas, pues es necesario que la atención se vuelva al trabajo» (Trilla & Puig, 2003).

No es que Alain fuese un decorador minimalista adelantado a su tiempo o un docente sensible al TDAH, es que era muy consciente del propósito que cumple la distribución y organización de los espacios educativos. El aula debía ser ese lugar destinado a la instrucción y al correctivo, y todos los componentes de esta habían de servir a tales fines. Nada ni nadie podía enturbiar lo que allí se gestaba: el *poder disciplinario* foucaultiano.

El discurso del poder -como veíamos- encuentra en el diseño espacial un aliado que perpetúa el ejercicio del poder por encima incluso de aquel que lo aplica, es decir, el escenario, imperecedero, marca las pautas de relación que alberga, así

entre las personas como para con el propio espacio. Atiende, por tanto, a los principios educativos: la disciplina, la imitación, la asimilación de los conceptos de *autoridad* y *jerarquía* por encima del discurso en sí, esto es, el *cómo* por encima del *qué*.

Así, en la institución educativa, el aula se convierte en un microgobierno en el que gobernante y gobernados quedan bien definidos. El docente, desde su palestra pedestal, exige atención y pleitesía, y el alumnado, que es un conjunto de alumnos individuales despojados de cualquier autonomía y posible asociación entre iguales, se la rinde. Se establece, por tanto, el doblegamiento no solo ideológico sino físico. La escuela es un entrenamiento, un adiestramiento para la inserción en el sistema hegemónico laboral.

Entonces, si en la fábrica o en la oficina se persigue la estandarización y la normalización, que deshumaniza al trabajador para objetualizarlo y convertirlo en una pieza más de la cadena, la escuela hará lo propio para desproveer la identidad del alumno, su idiosincrasia, la individual y la colectiva.

En consecuencia, para no rendir tributo a esos espacios dedicados a la sumisión, no podemos construir instituciones y espacios que derivan de su inspiración. Imitarlos en algún punto sería faltar al propósito de cambio, sería una caricatura de la contrahegemonía en sí.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

Para la liberación de la imitación, proclamamos el «soy la hora roja, la hora desatada roja»⁶ de Césaire, el ideólogo de la negritud. Debemos mudar la piel y desarrollar un pensamiento nuevo para crear *hombres nuevos*, como exponía Frantz Fanon, que habla del hombre descolonizado, que forzosamente aporta una nueva forma de humanidad.

Esa concepción del hombre poscolonial como el *hombre nuevo*, así como la propia negritud se extrapolan de su contexto e incluso de la identidad y la conciencia negra para devenir en *la raza de los que son oprimidos*. Por lo tanto, para hallar esa nueva humanidad propia, no basta con blanquearse la cara para adoptar los privilegios de los opresores, se trata de conquistar la libertad a través de la emancipación, de la transmutación.

Por lo que no basta con maquillar el aula y el espacio educativo actual, la solución ya no pasa por colgar de las paredes *cosas bellas para mirar*, ni en redecorar la institución hacia un tendente diseño nórdico. El lavado de cara estético puede suponerse como positivo en un principio, pero no puede distraernos del verdadero problema, es decir, que el poder vista en camiseta y zapatillas en lugar de en chaqueta y corbata puede

significar un intento por aproximarse a la realidad común popular igual que la remodelación de la escuela puede indicar una preocupación por el bienestar del alumnado, pero el poder en zapatillas seguirá sometiendo y el aula panóptica de estilo *IKEA* será su aliada.

Esta renovación estética está en auge bajo las alas de grandilocuentes palabras como *innovación docente*, que se acaba convirtiendo en un terreno que promociona los fuegos artificiales y el espectáculo, de nuevo el *cómo* por encima del *qué*, con el agravante de que nadie cuestionaría un buen show.

Encontramos, por ejemplo, proyectos de “humanización del espacio” que en su principio está el mejorar las experiencias y relaciones humanas alrededor de un espacio. Aquí, la “humanización” tiene lugar a través del color, es decir, la estructura espacial permanece inmutable y lo que cambia es la percepción psicosensores en relación con el lugar, es decir, la transformación que ejerce el color no se da tanto en el plano físico sino en los estímulos que provoca. Con lo que esa pretendida “humanización” se traduce en una suerte de “armonización”, es decir, en convertir la estancia en ese espacio en una experiencia más grata.

Los órganos institucionales ceden ante el *renovarse o morir* y adoptan un aire menos *siglo XVIII* que contente a la masa no crítica popular y que actúe, a su vez, de reclamo dentro de la oferta. Así, ahora, la distracción que pueda conllevar la redecoración de -en nuestro caso- el aula se contempla como un mal menor.

⁶ Esta frase la dice un esclavo rebelde en la obra de teatro *Et les chiens se taisaient* [Y los perros callaban], escrita por Aimé Césaire en 1958. «En ese contexto, “la hora desatada” era el momento de enfrentarse a algo, de elegir, de tomar una decisión, y una decisión importante, porque el esclavo se jugaba la vida, pero para él la libertad era más importante que la vida» (Pallier, 2018).

Casi resulta un complemento al efecto anestésico del atiborreo de información vía TIC.

En el área hospitalaria, esta humanización del espacio se concibe - aparte de como el reclamo diferenciador mencionado- como una distracción intencionada para el usuario. Esta ambientación amigable termina por convertirse en un producto más, pero al mismo tiempo se establece como una herramienta loable que no solo posibilita, sino que refuerza las relaciones humanas.



Figura 2. Sala pediátrica de pruebas de TC en el NewYork-Presbyterian Morgan Stanley Children's Hospital.

Y es que la ambientación, la estética de un espacio es la primera sensación y relación que adquirimos para con este. El ambiente armónico se interpreta como información para el sistema nervioso, que determina si es peligroso o no para la supervivencia, si es placentero o doloroso. La psicología ambiental dispone aquellos colores y ambientes que pueden resultar placenteros, por lo que el cuerpo identificará esa experiencia

como positiva y querrá repetirla en el tiempo (Di Paolo).

Entonces, esa distracción “de lo importante” que causaba el color como elemento decorativo, en realidad no es sino una atracción, una captación de la atención, pues «la capacidad de captar y centrar la atención es el paso previo al aprendizaje y la memorización» (Di Paolo).

Esta estrategia de generar espacios asociados al bienestar para lograr y predisponer una mayor receptividad que actúa como antesala de la concentración apunta en una sola dirección: mejorar el rendimiento.

Así lo recoge un estudio de la Universidad de Salford, Manchester, cuyo objetivo era el de probar la eficiencia de un sistema espacial educativo que pueda estandarizarse y reducir costes en la construcción de estos nuevos espacios. El hallazgo arrojaba que casi tres cuartas partes de las variables del rendimiento del alumnado podía atribuirse al diseño y a los factores ambientales. Se concluyó que, en “igualdad de circunstancias”, el rendimiento académico en un ambiente “rico” podía esperarse un 25% mayor que en un ambiente educativo “pobre”. Los factores tenidos en cuenta fueron: la iluminación, los niveles de ruido, la orientación del aula, la temperatura y la calidad del aire, así como la flexibilidad del espacio, la disponibilidad de almacenaje y la estructura del color (School of the Built Environment, 2012).

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

Se culmina, entonces, con la seudonormalización del estilo *Google*, esto es, construir espacios que proyecten la idea y sensación de bienestar, de distensión, de felicidad, que fomenten el flujo y la interacción de personas para compartir conocimientos y experiencias y derivar en un incremento de la productividad de los trabajadores. La ecuación es sencilla: empleados felices = buenos resultados. Así, la sensación de bienestar deja paso a la *economía del bienestar*, esto es, convertir en funcional y eficiente el bienestar social.

Google entiende que cuidar el ambiente circundante al trabajador -tanto el laboral como el personal (con primas, vacaciones...)- resulta directamente en un mayor ánimo de este por satisfacer los objetivos de la compañía. El trabajador aquí no se considera como un operario o como un eslabón más de la cadena, totalmente reemplazable, sino que se espera de él su completa capacidad y dedicación para desarrollar proyectos de forma autónoma, diligente y creativa. El trabajador, desde su campo, participa de la toma de decisiones, lo que implica que este sentirá la empresa como suya en cierta medida, y así, un mayor compromiso para con ella.

Esta fórmula supone un gran salto respecto del escalón anterior en las pretensiones educativas. Si antes se buscaba la cualificación necesaria para desempeñar labores concretas del mundo industrial, la compleja realidad global actual pone sobre la mesa la nueva meta a alcanzar: la *excelencia*, esa palabra que ha terminado por perder

su significado y su valor exclusivo al convertirse en mainstream. Si todo el mundo es excelente, ya nadie lo será.

A parte de la excelencia, el modelo *Google*, a través de la delegación de responsabilidades, deja entrever un proceso esencial para la construcción de la anhelada sociedad crítica y democrática: el empoderamiento. Sin embargo, este sería un empoderamiento prestado y condicionado, que de algún modo trata de hacer olvidar al trabajador su condición subordinada de proletario, generando así una cubierta de autoconfianza que destierra el *auto-* para trocarse en confianza.

De tal manera, emancipación y gobierno se presentan como contrarios. No existirán en el mismo plano la liberación y la tutela, la independencia y la dependencia. Por lo que no tendrá sentido pretender la autodeterminación bajo una estructura opresora que la juzgue.

Dicho de un modo mucho más pragmático: ¿cómo puede uno sentirse en la osadía de la autonomía cuando la escuela ha designado para ti un espacio específico que encasilla tu movilidad? Solo existen dos vías para relacionarse con la escuela y con el aula: o bien o mal. Has de sentarte correctamente en tu silla designada (espalda pegada al respaldo, las cuatro patas en el suelo...) tras tu pupitre designado y orientado hacia el profesor y la pizarra.

Si se ha probado que el Aprendizaje Basado en Proyectos -o Problemas- y el

cooperativismo fomenta esa autonomía del alumnado, ¿qué sentido tiene que se organice el aula mediante mesas individuales? Si se comprende que la educación debe centrar el foco en el autoaprendizaje del alumno, ¿por qué dirigir la posición y atención de este hacia el profesor? Al igual que difícilmente se entablará un debate común si los agentes implicados no pueden verse entre sí.

Del mismo modo, no servirá de nada renovar el espacio educativo sin reformar las prácticas docentes. En este sentido, y como pequeña anécdota del proceso de las prácticas de enseñanza en el centro escolar que se me concedió, un profesor no compartía la disposición grupal de las mesas del aula puesto que aquellos alumnos que estaban sentados de espaldas a la pizarra tenían que girar el cuello para lograr ver y atender la lección que se explicaba. Así que -y esto lo añadido yo- por prevenir la tortícolis, se descartó el “cooperativismo”.

La organización -y, sobre todo, la transformación- del aula, por tanto, no puede suponer una cuestión de moda y tendencia estética, ni siquiera funcional o práctica.

La forma en la que se distribuyan los pupitres condiciona completamente el tipo de relación que se establece entre maestros y alumnos, entre los mismos estudiantes y entre ellos y el aprendizaje. Dependerá, pues, de la metodología didáctica que se use, pero también de la jerarquía relacional

y social que se persiga la forma en que deberá estar distribuido el mobiliario en el aula, orientados los pupitres o ubicado el profesor. (Montero, 2017).

Esto es, no puede suponer un fin, ni otro medio más que disfrace viejas prácticas, como lo es las TIC actualmente, que se han instaurado como un libro de texto “vistoso”.

La transformación del espacio educativo ha de concebirse como una herramienta para el aprendizaje libertario y para el empoderamiento del alumnado. Ha de suponer un paisaje que perpetúe la contrahegemonía del mismo modo que el Panóptico de Bentham aseguraba el ejercicio del poder y el sometimiento tan solo con la disposición espacial.

Luego, para evitar espacios coercitivos o meros cambios decorativos que trabajen en la línea de la captación, la consecución de un paisaje de aprendizaje tendrá lugar en tanto en cuanto este genere retos y desafíos que impliquen alcanzar el autoaprendizaje mediante el asombro y el descubrimiento propio.

Por ende, debemos virar el aspecto neutralizante y aséptico de las aulas actuales hacia espacios que beban de los procesos naturales, pues no hay realidad con más vida, sorpresas y descubrimientos que la propia naturaleza.

Si no ha caminado mucho por áridas llanuras, si no han quemado

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

sus pies ardientes arenales, si nunca le colocó la ardiente reverberación de los roquedales encendidos por el sol, ¿cómo queréis que el aire fresco de una hermosa mañana sea capaz de deleitarle? ¿cómo pueden embriagar sus sentidos el aroma de las flores, el verdor de las plantas perladas de rocío y el suave y mullido andar por el césped? ¿qué clase de emoción le causará el trinar de las aves si todavía desconoce los acentos del amor y del placer? ¿cómo puede exaltarle el nacimiento de un día tan hermoso, si su imaginación aún no le sabe pintar los goces con que llenarle? Y, por último, ¿cómo le ha de entender la belleza del espectáculo de la naturaleza si ignora cuál es la mano que con tanto cuidado la engalanó? (Rousseau, 2011).

La naturaleza, como antítesis del no-lugar, se convierte entonces en ese espacio no formal en el que articular un diálogo que se centra en el proceso del propio diálogo. La naturaleza es, por tanto, un marco donde prescindir del artificio y del excedente para establecer un encuentro con el origen, con nosotros mismos. Esto no es practicar la renuncia, es, en esencia, vivir. Es entender que la naturaleza no es un lugar al que ir, sino que es cada uno de nosotros.

Así, al asumir esta dimensión de la natura, nos permite atender a la individualidad dentro de la colectividad, con lo que, a través de la observación y la exploración, somos capaces de comprender y asimilar los elementos, procesos y fenómenos que conforman la

realidad de un modo significativo al asumirlos como propios.

Esta curiosidad y asombro que nos suscitan los problemas y soluciones que ofrece el contexto natural se traduce en *aprender a aprender* de la vida y para la vida, lo que nos permite mejorar el desarrollo cognitivo y ampliar la capacidad de razonamiento.

Con todo, esta apología de la naturaleza como ambiente enriquecedor y didáctico no pretende establecer que la solución definitiva pase por derribar las escuelas y trasladarnos a los montes, bosques o llanuras -que por un lado, y más allá del despertar de una conciencia ecologista y de una actitud armoniosa con nosotros mismos y con la comunidad (que podría significar la reducción de los abusos y conflictos escolares), el contacto con la naturaleza (y no la imagen de la colina de Windows) puede constituirse como un medio empoderador y transformador- se trata de identificar esos procesos y adaptarlos de manera más o menos literal y evidente en forma de espacio educativo.



Figura 3. *Terra Ludi*,⁷ Simon & Tom Bloor. Obra permanente, Nine Elms, London, 2015.

Este escenario de participación directa y descubrimiento -como diría Bruner- fomenta el aprendizaje significativo, es decir, que son la propia experiencia y el propio discernimiento los que generan el conocimiento “real”, resultante de un diálogo establecido entre el espacio y los componentes de este y uno mismo, de tal modo que el espacio en sí se constituye como una nueva realidad *d’après* cada uno. Así, existirán tantos conocimientos como diálogos se entablen.

Se asocia de esta forma el aprendizaje por descubrimiento con la distensión, la diversión y el juego, un *juego* entendido más como *participación* que como *desahogo*. En consecuencia, los espacios artificiales dedicados en exclusiva al juego, en general, deberán respetar estos principios, máxime cuando es a través del juego cuando nos suponemos en nuestro ejercicio libre. Sería muy confuso ejercer aquello que creemos como inherentemente propio bajo unas normas compresoras. Esto es, una pelota, como tal, como herramienta, presenta infinitas posibilidades de uso, sin embargo, un campo de fútbol, por ejemplo, con sus líneas y sus reglas adheridas, no representa para el jugador ningún estímulo significativo sino el desarrollo y perfeccionamiento de una destreza o habilidad.

De este modo, se relaciona de forma directa el ejercicio de la “libertad” con el redil y el espacio delimitado para tal fin, con la alteridad, con el afuera. Y se hace inminente derribar los muros y barreras que dictaminen los tiempos y las acciones. Así, no debería distinguirse una actividad según el espacio que ocupa, pues coarta cualquier posibilidad fuera de ese patrón.

Aun así, conocedor de que existe diferencia entre el adentro y el afuera en cuestión de actividades, no puede suponer una diferencia para con las libertades y las maneras de empoderamiento. Si no es posible destruir los cercados, no podemos sino destruir su cerco. No significa esto terminar por olvidar la función del cercado y adoptarlo como propio, todo lo contrario, se trata de identificar el espacio y apropiárselo para que tenga lugar la metamorfosis.



Figura 4. *Formula for living*, Simon & Tom Bloor. Obra permanente, Cotham School, Bristol, 2011.

A riesgo de repetirme, el paisaje de aprendizaje libertario no solo no subyuga y propone un marco estimulante, sino

⁷ *Ludi*, en latín: *juegos, diversión, entretenimiento* (pan y circo), pero también *escuela*.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

que supone un cambio de paradigma en cuanto a la construcción de las relaciones que se establecen en él. No es un lugar de paso, es un lugar habitado, de estancia, de interconexión, es la negación de un no-lugar.

Y así como al conocer la oscuridad se comprende la luz, al definir el no-lugar se concreta el lugar. En consecuencia, el *no-lugar*, término acuñado por Marc Augé (2000), sería aquel derivado por los procesos de globalización y sobremodernidad -otro término de Augé- que alude al tiempo y al espacio de la superabundancia y el exceso, lo que plantea una nueva dimensión de la concepción de la historia, que se instaura en un eterno y cambiante presente. Es decir, los tiempos en recorrer el planeta se acortan ya sea a través de los veloces medios de transporte o por las vías de la tecnología, lo que hace inevitable que el espacio mismo se achique, así, la celeridad, la instantaneidad y la individualidad del momento presente olvidan a un pasado fugaz y no posibilitan la atención de un futuro.

Los no-lugares vendrían a ser los espacios del viajero -privilegiado exponencial del capitalismo- y la *fast life*: sin memoria del tiempo, impersonales, destinados a la transitoriedad.

Son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los

campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta (Augé, 2000).



Figura 5. Pont, Javier de Riba. Amposta, Catalunya, 2018.⁸

Los lugares, por el contrario, serían espacios de identidad, históricos y relacionales. Esto es, que el espacio no condiciona y predispone la movilidad y el comportamiento y no reduce el aspecto identitario humano al de un sujeto y objeto, sino que supone una puesta en valor de la condición social de la persona.

Sin embargo, ¿puede un espacio suponerse lugar y no-lugar al mismo tiempo? Es decir, ¿la condición de lugar o no-lugar pertenece al propio espacio o es subjetiva a la interpretación personal? Por ejemplo, si para mí el centro comercial no es un lugar alienante de

⁸ «Convertir un lugar de paso en un lugar de estancia. La situación migratoria es alarmante. Refugiados, desplazados y exiliados, personas a las que se les ha obligado a hacer vida en No-Lugares» (De Riba, 2018).

cruce, sino que significa un espacio de encuentro, de estancia y socialización, ¿dejaría el centro comercial de ser un no-lugar para convertirse en un lugar? Es posible que, poco a poco, lleguemos a identificar como personales los lugares intrínsecamente impersonales, por lo que estaríamos asistiendo a una transformación de la intencionalidad e ideología del propio espacio.

El objetivo es, por tanto, no esperar la llegada de la utopía (que el Estado y sus espacios sean libertarios y no opresores), sino construirla a partir de la apropiación y subversión de lo dado. No asumir que la solución está en el afuera, en lo privado, sino aprovechar los subterfugios de lo público para luchar desde, por y para lo público. «¿existe un espacio público no estatal en el campo educativo?» -cuestiona Miriam Feldfeber (2003)- lo público trasciende a lo estatal al mismo tiempo que no es otra cosa que lo estatal. Esto es, se trata de asumir lo público como herramienta pública y no estatal.

Así, aunque el Estado decreta legalmente las normativas de diseño y constructivas para los edificios de uso docente (ORDEN de 24 de enero de 2003), no podrá dictaminar el tipo de relaciones que se gesten en torno a ellas. Del mismo modo que se desacraliza una iglesia para convertirse en biblioteca o en skate park o en hogar particular y se reduce el concepto de iglesia a la tipología espacial y no a unas determinadas y preasociadas maneras de conducta, movimiento en tiempo y espacio, vestimenta, interrelación, etc., el

Panóptico de Bentham, la escuela, será estatal como fisicidad, pero pública en su labor.

De esta forma, en nuestro hacer contestatario, debemos modificar los espacios institucionales estandarizados de tránsito haciéndolos nuestros, okupándolos, habitándolos. Hasta que se tiren los muros y se construyan las escuelas libertarias empoderadoras que nos ocupan, habremos de instalar nuestras salas de estar en las celdas de la cárcel. ¡insisto! No para hacer nuestra estancia más cómoda, sino para derrocar los intereses subyugantes de los barrotes.

Prescindiremos de su lenguaje y su metalenguaje. Ni la cárcel será *cárcel*, ni el aula, *aula*. Al nominarse de forma distinta y al albergar distinta actividad no podrán sino convertirse en otra cosa.

El aulario modular, repetitivo y fragmentario de la organización espaciotemporal da paso al espacio educativo polivalente que promueve la interrelación y que plantea que el aprendizaje puede suceder en diversos tiempos y espacios, a modo del *learning landscape* de Herman Hertzberger.⁹ Los pasillos, no-lugares insertos en macro no-lugares, a su vez, dejan de asistir a la tarea de conexión para contribuir al

⁹ Arquitecto y pedagogo estructuralista holandés. Entiende la arquitectura como lo público, como lo colectivo, siendo las escuelas el máximo exponente de lo público. La estructura prevalece por encima de su función, es decir, la estructura plantea un marco y son las personas y el tiempo quienes completan el edificio.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

concepto de hábitat, para así, no identificar *aula* ni *pasillo*, sino la comunidad escolar como tal.

Por tanto, un contexto educativo ideal debería permitir la versatilidad y la posibilidad de crear grupos con diferentes distancias proxémicas, con un equilibrio entre espacios privados y espacios públicos, entre espacios reflexivos y espacios de debate, en los que los alumnos puedan contar, también, con entornos más informales (Martire, 2017).

Se genera, entonces, el espacio que mantiene una relación dialógica para con la didáctica, que no discrimina fronteras intra y extraescolares, que relaciona no solo a las personas sino a los lenguajes y saberes, de la forma en que la estética (no la decoración) conecta y vincula aquellos elementos que se suponían aislados. «Debemos ser capaces de ver las relaciones antes que los términos relacionados» -decía Malaguzzi (Hoyuelos).

A propósito de Malaguzzi y su pedagogía, Reggio Emilia, supone un paradigma para con la asunción de una tipología espaciotemporal que al mismo tiempo actúa como metodología. Sus espacios, los ateliers, suponen una herramienta de experimentación en sí misma, donde a través de la expresión plástica se plasma esa idea de integración e interrelación de (los 100) lenguajes.

Se diluyen, por tanto, el espacio, el tiempo y la materia para devenir en la

experiencia libertaria, crítica y empoderadora, y así como identificábamos el diálogo y el espacio educativo como aliados para tal vivencia, encontramos en las artes y la expresión plástica otro socio que avanza en igual dirección y con el mismo ímpetu.

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etcétera- son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Tourrián, 2016).

Figura 6. All Schools should be Art Schools, Bob & Roberta Smith. 2012.



La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

Referencias

- Augé, Marc (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. (M. Mizraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Bertozzi, Sergio (2001). ¿En qué se parece la escuela a la prisión? Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María del Buen Aire. Recuperado el 24 de abril de 2018, de <https://www.fceia.unr.edu.ar/darquitectonico/darquitectonico/data/pdf/en%20que%20se%20parece%20la%20escuela%20a%20la%20prision.v2.pdf>
- Brown, Alex (2014). *Los portadores de la antorcha, de Anna Hyatt Huntington*. Fotografía. Recuperado el 19 de mayo de 2018, de <https://elmadriddefranco.wordpress.com/2014/09/26/los-portadores-de-la-antorcha-un-regalo-del-matrimonio-huntington-a-madrid-1955/>
- Castro, Ernesto (22 de marzo de 2018). La universidad en 1 minuto. Recuperado el 20 de mayo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=crlJiyiQu8c>
- De Riba, Javier (mayo de 2018). *Pont (Amposta, Catalunya)*. Recuperado el 04 de junio de 2018, de [javierderiba.com](http://www.javierderiba.com/): <http://www.javierderiba.com/works/category/floors>
- Di Paolo, Javier (s.f.). La importancia del medio ambiente en el proceso de aprendizaje. *Monografía Curso de Capacitación Docente en Neurociencias*. Asociación Educar. Recuperado el 31 de mayo de 2018, de <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/monografia-neurociencias-javier.di.paolo.pdf>
- Dufour, Ivonne Alejandra (2016). *La obsolescencia "programada" de la escuela pública: redes, contratos y costos de transacción*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400436/iaid1de1.pdf?sequence=1>
- Felderber, Miriam (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flecha, Ramón, & Tortajada, Iolanda (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAÓ.
- Foucault, Michel (2012). *Vigilar y castigar; Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Freire, Paulo (1971). Quelques idées insolites sur l'éducation. *Commission internationale sur le développement de l'éducation. Série B: Opinions. N.º 36*. Unesco.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) Madrid: Siglo XXI.
- Galicia, Nuria (2004). Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía. *I Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León*. Facultad de Filosofía. Universidad de Valladolid. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosense%F1anza/foucault.doc>
- Gramsci, Antonio (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Hasél, Pablo (21 de septiembre de 2011). Pablo Hasél,, La educación es la base. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=SlqI11Rdels>
- Hoyuelos, Alfredo (s.f.). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. (N. Educativas, Entrevistador)
- Ibísate, Francisco Javier (1998). Neoliberalismo y globalización. *Revista ECA, 600*. Recuperado el 19 de mayo de 2018, de http://www.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/600art1.html
- Jones, Owen (08 de mayo de 2017). Otra Vuelta de Tuerka - Pablo Iglesias con Owen Jones (programa completo). *La Tuerka*. (P. Iglesias, Entrevistador) Recuperado el 19 de mayo de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=SgytMGfGF6A>
- Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ley Orgánica 8/2013. (s.f.). para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. (295).
- López Cuenca, Rogelio (25 de Marzo de 2015). *El elefante blanco y la marabunta*. Recuperado el 25 de Marzo de 2018, de La Opinión de Málaga: <http://www.laopiniondemalaga.es/cultura-espectaculos/2015/03/24/elefante-blanco-marabunta-i/753433.html>
- Martire, Antonio (08 de febrero de 2017). Antonio Martire: "El contexto físico y tecnológico debe responder a un diseño didáctico compartido". (A. Montero, Entrevistador) Recuperado el 04 de junio de 2018, de <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/antonio-martire-contexto-fisico-tecnologico-responder-diseno-didactico-compartido/>
- Mészáros, István (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; CLASCO.

La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.5>

- Montero, Anna (05 de febrero de 2017). *El diseño se cuele en las aulas*. Recuperado el 02 de junio de 2018, de Aika. Diario de Innovación y Tecnología en Educación: <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/disenio-se-cuela-las-aulas/>
- Ovejero, Anastasio, & Pastor, Juan (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*(77), 99-107. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45498.pdf>
- Pallier, María (Dirección). (2018). *Metrópolis - DAK'ART 1: La hora Roja (I)* [Película]. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de <http://www.rtve.es/alicarta/videos/metropolis/metropolis-dakart-1-hora-roja/4611552/>
- Pasquali, Antonio (1967). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Rattero, Carina (2009). La pedagogía por inventar. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pág. 161). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Real Academia Española. (diciembre de 2017). vital. *Versión electrónica de la 23.ª edición del "Diccionario de la lengua española"*. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de <http://dle.rae.es/?id=bwCD3eL>
- Rousseau, Jean-Jacques (2011). *Emilio o De la educación*. Alianza Editorial.
- School of the Built Environment. (noviembre de 2012). Improved Learning Through Classroom Design. University of Salford, Manchester. Recuperado el 31 de mayo de 2018, de <https://www.salford.ac.uk/business/consultancy/case-studies-nightingale-schools>
- Spring, Joel (1987). *Introducción a la educación radical*. Madrid: Akal.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tonucci, Francesco (12 de Septiembre de 2013). Tonucci: "El alimento de la escuela debería ser la experiencia de los niños". (Tiching, Entrevistador) Recuperado el 29 de Marzo de 2018, de <http://blog.tiching.com/francesco-tonucci-el-alimento-de-la-escuela-deberia-ser-la-experiencia-de-los-ninos/>
- Touriñán, José Manuel (2016). Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XXI*, 19(2), 45-76. doi:10.5944/educXX1.14466
- Trilla, Jaume, & Puig, Josep M. (junio de 2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*(325), 52-55.



Tercio Creciente

ISSN 2340-9096
www.terciocreciente.com
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>
terciocreciente@gmail.com

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición se realiza en el servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, y 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.