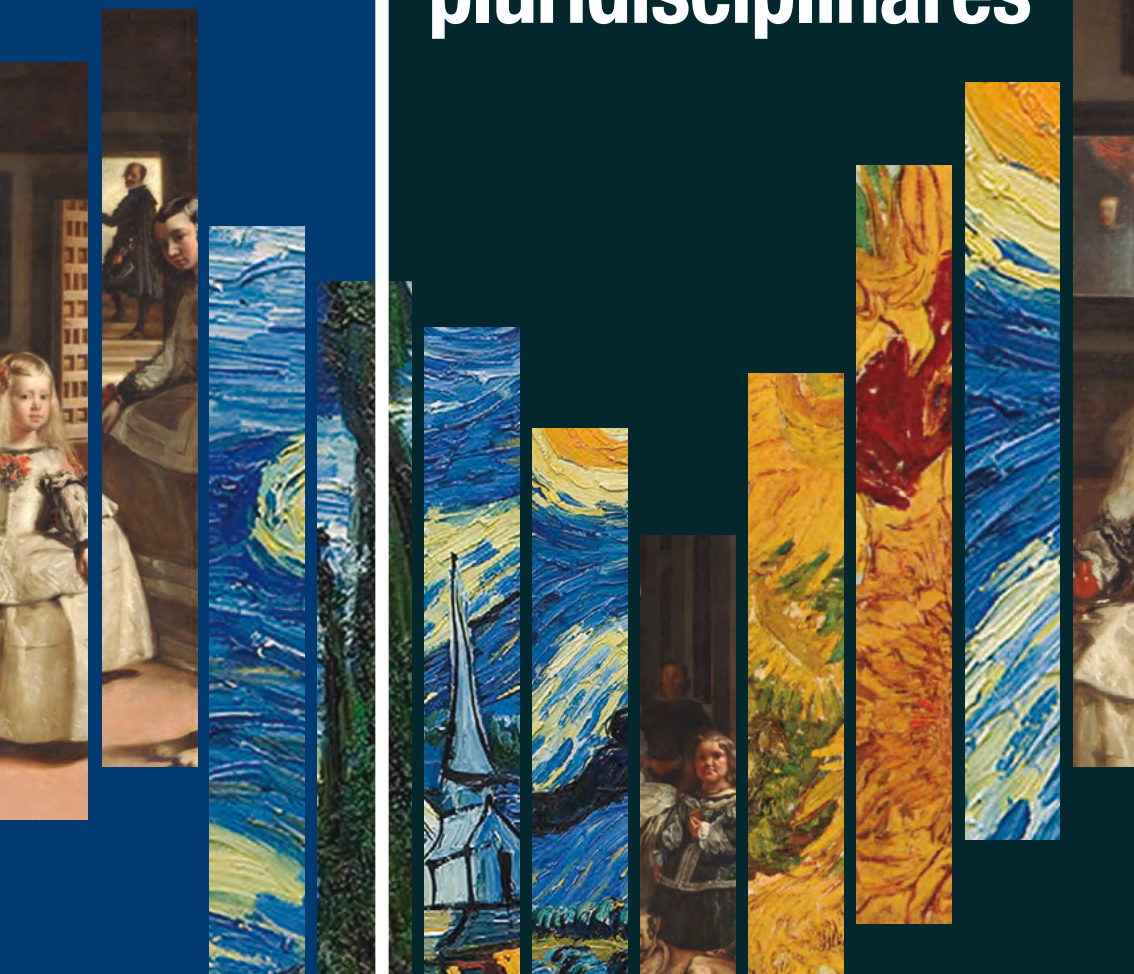


Fernando José Sadio-Ramos  
María Angustias Ortiz-Molina (Coords.)

# Educación y Patrimonio: perspectivas pluridisciplinarias





Educación y Patrimonio:  
perspectivas pluridisciplinares

---

Autores (por orden alfabético): Alfonso Revilla Carrasco, Álvaro Chaparro Sáinz, Amparo Porta, Arantza Campollo-Urkiza, Arasy González Milea, Bartolomeu Paiva, Belén Abad de los Santos, Carmen Rosa García Ruiz, Carmen Serrano Moral, Carmen Vaquero Cañestro, Consuelo Pérez-Colodrero, Cristina Isabel Pina Caballero, Cristina Sánchez Cruzado, Desirée García-Gil, Elisa Isabel Chaves Guerrero, Estela Isequilla Alarcón, Fernando José Sadio-Ramos, Florencio Cabello Fernández-Delgado, Javier González Martín, Jean Stephenson, Jesús María Gómez Rodríguez, José Cardona García, José Antonio López Fernández, Juan José Leiva Olivencia, Juan Rafael Muñoz Muñoz, Laura Triviño Cabrera, María Angustias Ortiz-Molina, María Elena Cuenca Rodríguez, María José Alcalá del Olmo, María Julia Grifo Peñuelas, María Teresa Rascón Gómez, Nuria Fernández Terán, Paloma Otaola González, Pedro Balas Custódio, Pilar Olivares Gázquez, Rocío Texeira Jiménez, Roberto Cremades-Andreu, Teresa Sánchez Compañía

Revisión literaria: Juan Ramón Liébana-Ortiz (textos en español), João Maurício Abreu dos Santos (textos en portugués) y Fernando José Sadio-Ramos (texto en inglés)

CDU: 342.7; 37; 39; 78; 792

Apoio:

Unidade de Investigação I.E.F. (Instituto de Estudos Filosóficos) – Universidade de Coimbra / F.C.T. – Fundação para a Ciência e a Tecnologia Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Portugal), no âmbito do projeto UIDB/FIL/00010/2020.

Este trabajo es financiado por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Portugal), en el ámbito del proyecto UIDB/FIL/00010/2020.



**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

---

Fernando José Sadio-Ramos y  
María Angustias Ortiz-Molina  
(Coords.)

Educación y Patrimonio:  
perspectivas  
pluridisciplinarias

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Educación y Patrimonio: perspectivas pluridisciplinares*

Primera edición: diciembre de 2020

© Fernando José Sadio-Ramos y María Angustias Ortiz-Molina (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

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

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18615-28-3

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

# Sumario

1. Medina Azahara: escenario para la integración de niveles educativos y conocimientos disciplinares en educación patrimonial . . . . .	11
CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ; CARMEN SERRANO MORAL; ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ; ARASY GONZÁLEZ MILEA; TERESA SÁNCHEZ COMPAÑA; CRISTINA SÁNCHEZ CRUZADO	
2. Medina Azahara desde un proyecto colaborativo: el resultado de trabajar el currículum en el yacimiento . . . . .	23
CARMEN SERRANO MORAL	
3. Trabajar el patrimonio en Educación Infantil a partir de los Patios de Córdoba (España) . . . . .	33
NURIA FERNÁNDEZ TERÁN; JOSÉ ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ	
4. Educación patrimonial en la universidad para prevenir los prejuicios de los estudiantes hacia el alumnado con diversidad funcional y cultural . . . . .	43
ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
5. A literatura como memória e património: uma sugestão de leitura intertextual para a educação básica portuguesa . . . . .	53
PEDRO BALAUIS CUSTÓDIO	
6. La implementación de la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas en el marco del EEES: el caso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia (2014-2019) y el patrimonio cultural de la Región de Murcia . . . . .	61
CRISTINA ISABEL PINA CABALLERO	

7. La formación del público y la difusión del patrimonio musical según Oscar Esplá . . . . .	73
PALOMA OTAOLA GONZÁLEZ	
8. Modernidad y tradición en las <i>Cinco piezas para pequeña orquesta y piano</i> de Rafael Rodríguez Albert . . . . .	83
JESÚS MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ	
9. Elaboración de un programa didáctico-musical para el desarrollo de competencias clave en Primaria. . . . .	95
ARANTZA CAMPOLLO-URKIZA; ROBERTO CREMADES-ANDREU	
10. Educación y patrimonio: propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género a partir del <i>Cancionero de la Sección Femenina</i> . . . . .	103
CONSUELO PÉREZ-COLODRERO; DESIRÉE GARCÍA-GIL	
11. Canciones populares para la Educación Infantil. . . . .	113
JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ; JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN	
12. Patrimonio al aparato: ¿Es usted la alarma del móvil? . . . . .	123
AMPARO PORTA	
13. Herramientas didácticas para el análisis de música antigua . . . . .	133
MARÍA ELENA CUENCA RODRÍGUEZ	
14. Bach como punto de encuentro estético: reflexiones en torno a la creación visual desde una perspectiva artística híbrida. . . . .	141
BELÉN ABAD DE LOS SANTOS	
15. Las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo . . . . .	151
LAURA TRIVIÑO CABRERA	
16. Arte, <i>design</i> e cidade: discursos e poéticas . . . . .	163
BARTOLOMEU PAIVA	
17. Tras la obra perdida de Raffaello Sanzio, o <i>La Pequeña Madonna de Foligno</i> . . . . .	171
JOSÉ CARDONA GARCÍA	
18. Translating <i>The Little Madonna of Foligno</i> : a personal testimony, an academic document, and a scientific treatise . . . . .	175
JEAN STEPHENSON	



19. Recuperación del patrimonio artístico negroafricano para su implementación en Educación Visual y Plástica . . . . .	181
ALFONSO REVILLA CARRASCO; PILAR OLIVARES GÁZQUEZ	
20. Diálogos en el espacio museístico a través de la improvisación performativa: Didáctica Experimental en los grados de Educación Infantil y Primaria . . . . .	189
ROCÍO TEXEIRA JIMÉNEZ; CARMEN VAQUERO CAÑESTRO	
21. Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria . . . . .	205
ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO	
22. Patrimonio Cultural Inmaterial en Expresión Dramática con séniores. . . . .	211
FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS; MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ-MOLINA	
23. La obra de arte y su función didáctica en la Mención en Lenguajes Creativos de la Facultad de Educación de Cuenca: la educación a través del arte. . . . .	221
MARÍA JULIA GRIFO PEÑUELAS	
24. Identidad y diversidad cultural en las sociedades democráticas: el reto de la educación intercultural . . . . .	241
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO; JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	
25. Control actuarial y población en exclusión social: el caso de Los Asperones. . . . .	249
FLORENCIO CABELLO FERNÁNDEZ-DELGADO; MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ	



# Medina Azahara: escenario para la integración de niveles educativos y conocimientos disciplinares en educación patrimonial

CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ

Universidad de Málaga (España) - [crgarcia@uma.es](mailto:crgarcia@uma.es)

<http://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

CARMEN SERRANO MORAL

Universidad de Málaga (España) - [carmen\\_serrano\\_moral@yahoo.es](mailto:carmen_serrano_moral@yahoo.es)

<http://orcid.org/0000-0001-9311-2404>

ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ

Universidad de Málaga (España) - [alvaro.chaparro@uma.es](mailto:alvaro.chaparro@uma.es)

<http://orcid.org/0000-0002-4118-9394>

ARASY GONZÁLEZ MILEA

Universidad de Málaga (España) - [arasygm@uma.es](mailto:arasygm@uma.es)

<http://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

TERESA SÁNCHEZ COMPAÑA

Universidad de Málaga (España) - [teresasanchez@uma.es](mailto:teresasanchez@uma.es)

<http://orcid.org/0000-0001-9112-9560>

CRISTINA SÁNCHEZ CRUZADO

Universidad de Málaga (España) - [cristinasanchez@uma.es](mailto:cristinasanchez@uma.es)

<http://orcid.org/0000-0002-2871-4289>

## 1. Introducción

Este capítulo aborda una experiencia desarrollada en noviembre de 2019, con estudiantes de 2.º de ESO del Colegio Santa Victoria de Córdoba y docentes en formación para esa etapa educativa, de la Universidad de Málaga.

Desde el punto de vista formativo, la propuesta se diseñó con el objeto de que el futuro profesorado asuma su rol de agente curricular para avanzar en la construcción personal, a la vez que colaborativa e interdisciplinar, de una práctica educativa innovadora. La temática permitió conocer experiencias en educación patrimonial, diseñar una actividad de innovación docente para desarrollarla en un contexto educativo no formal, así como integrar el currículum de Educación Secundaria con conocimientos sociales y matemáticos.

De la experiencia podemos extraer muchas lecturas, pero, en este caso, hemos focalizado nuestra atención para saber en qué medida se utilizan conceptos de las disciplinas de referencia y didácticos cuando se dinamizan objetos patrimoniales con fines educativos.

Las producciones académicas nos acercan a las valoraciones que el profesorado en formación realiza sobre los aprendizajes construidos como docentes a partir de su práctica docente. En tal sentido, se analizan el diseño y autoevaluación grupal de la actividad, así como las reflexiones recogidas en el informe individual de la asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.

Los resultados que ofrecemos sobre la experiencia en educación patrimonial son limitados en la medida en que abordan una de las múltiples perspectivas que puede adoptar su valoración.

## 2. El marco teórico de la experiencia formativa en educación patrimonial

La asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa del Máster en Profesorado se desarrolla a lo largo de dos meses con una carga lectiva de 45 horas. Su profesorado se enfrenta con el hándicap de trabajar con estudiantes que no cuentan con una formación previa en ciencias de la educación y abordar, en un corto espacio de tiempo, la necesidad de introducir cambios para romper con culturas escolares que perpetúan modelos educativos tradicionales (Fullan, 2002).

La densidad de contenidos de la asignatura, que van desde principios teóricos de la Pedagogía y la Didáctica de las Ciencias Sociales hasta la toma de decisiones curriculares, obliga a adoptar diferentes estrategias metodológicas que sitúan al profesorado en formación, en la necesidad de adoptar un rol activo en el aprendizaje. El conjunto de actividades a las que se enfrenta se elabora en grupos colaborativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y se desarrollan en cinco sesiones de dos horas, a partir de estrategias como el aula invertida (Milman, 2012) para su introducción en diferentes pedagogías, méto-

dos y estrategias didácticas, así como la resolución de problemas para el diseño y desarrollo de la práctica educativa (García Monteagudo *et al.*, 2017).

En apenas un mes de clases y con un fuerte ritmo de trabajo, se intenta que el profesorado en formación transite desde una racionalidad técnica a otra práctica, propia de docentes reflexivos (Schön, 1982). En la toma de decisiones sobre cómo poner el conocimiento social en acción, no se ofrecen modelos, sino principios teóricos y resultados de investigación como premisas en torno a las cuales elaborar propuestas didácticas innovadoras.

## 2.1. Educación patrimonial en la enseñanza secundaria: la alianza escuela y museos

El punto de partida son los resultados de investigación de la tesis doctoral de Carmen Serrano Moral (2018) y su práctica docente que, basándose en la museología dialógica, teje relaciones entre escuela y museo para movilizar la olvidada función educativa de este. A partir de su experiencia en el Museo Arqueológico de Córdoba, se dinamizan sus ideas para explorar las posibilidades que presenta la necesaria alianza entre ambas instituciones en otro escenario, el Centro de Interpretación de Medina Azahara. El propósito es avanzar en el uso de los espacios museísticos como escenarios interactivos para la educación patrimonial.

## 2.2. Los elementos patrimoniales del entorno y el conocimiento del pasado

Una actividad consciente de educación patrimonial y de conocimiento del tiempo histórico (González Monfort, 2013) utiliza la premisa de transformar elementos patrimoniales potenciales en efectivos; acercando a los estudiantes a las raíces históricas del presente para construir conciencia histórica y comprender el pasado (Fontal, 2016). En ese caso, el Yacimiento Arqueológico de Medina Azahara y los objetos conservados en su centro de interpretación, fueron valorados en su dimensión histórico-artística y como recurso por excelencia para establecer relaciones de identidad consciente entre el pasado y las personas del presente (Estepa, 2013).

## 2.3. La didáctica del objeto

Maria Montessori, con su reconocimiento de la capacidad de objetos y materiales para promover aprendizaje, así como los centros de interés de Decroly, se encuentran en la base de la propuesta de una didáctica

del objeto (Santacana y Llonch, 2012). La idea nos ofreció pautas para la interpretación de objetos patrimoniales de la Córdoba Califal, se planteó traducir sus significados en conocimiento a través de los sentidos, generando situaciones empáticas que permitiesen comprender el pasado y elaborar pensamiento histórico. Las premisas que se dieron al profesorado en formación para el diseño de las actividades implicaban hacer hablar al objeto en interacción con los estudiantes de secundaria y darle forma de relato oral para reconstruir el pasado que representan. Para ello nos servimos de dos principios: el de globalidad con el que se percibe los objetos como un todo y no por partes (mente sintética y no analítica de los adolescentes); el de interés generado a través de la observación, la asociación y la expresión al interactuar con los objetos.

#### 2.4. La integración Ciencias Sociales y Matemáticas

El profesorado universitario participante, cuenta con experiencia en formación para la integración de conocimientos disciplinares de las áreas de Ciencias Sociales y Matemáticas en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria (Sánchez Compañía *et al.*, 2019). En esta ocasión, los objetos patrimoniales de la Córdoba Califal y las Matemáticas en Al-Andalus, se convirtieron en el eje en torno al cual se propició la integración curricular (Beane, 1995), en base a una triple fundamentación epistemológica, psicológica y pedagógica (Torres, 1994).

### 3. Propuestas para la dinamización de los objetos patrimoniales

El potencial didáctico de los objetos se pone en juego cuando los dinamizamos para desvelar el valor simbólico y emocional que encierran. Entre las estrategias recomendadas al profesorado en formación, se encuentra formular:

- Preguntas que guíen en la observación y análisis de los objetos desde un punto de vista histórico, sociológico, artístico o funcional. Los objetos informan sobre los conocimientos científicos de la época, de su cultura técnica y gustos estéticos, etc.
- Hipótesis que relacionen una serie de objetos. Los argumentos elaborados a modo de respuesta permiten crear historias para conocer gustos, intereses o pasiones de las personas que vivieron en esa etapa histórica.

Con estas estrategias los objetos se relacionan con conceptos o nos hablan de la vida cotidiana.

### Cuadro 1. Dinamización de objetos patrimoniales.

---

Los cervatillos son esculturas de bronce que servían como surtidores de agua en fuentes y albercas, aportando agua fresca en las estancias nobles, ¿qué sentido tenían? La escuela malikí los elaboró para la ciudad califal de Abderramán III, los omeyas no seguían los preceptos del islam (iconoclasia), ¿por qué? Los surtidores son una de las piezas más valoradas de la cultura omeya, ¿cuántos hay catalogados?, ¿dónde pueden encontrarse?



Las jarras cerámicas nos informan de una época en la que se necesitaban para el almacenaje de líquidos como el agua, el vino, el aceite, etc. ¿Qué necesidades permitía cubrir? ¿Qué nos dicen sobre la vida palaciega? ¿Quiénes los utilizaban? ¿En qué actividades?

---

Fuente: elaboración propia.

Las premisas ofrecidas para dar sentido a un conjunto de objetos, en la práctica educativa, apuntan hacia la posibilidad de establecer relaciones entre la corporeidad de los objetos y la abstracción de los conceptos que pueden representarlos:

1. Objetos cotidianos de la vida palaciega, considerados obras de arte, que sirven para abordar conceptos o sistemas de ideas.



Imagen 1. Vaso de vidrio

2. Objetos utilizados como centros de interés, permiten vincularlos con personajes y narrar situaciones, relatos de vida.



**Imagen 2.** Arqueta de la poetisa Walada

3. Cambios y continuidades de los objetos, formando líneas del tiempo, permiten hacer paralelismos, reconocerlos en diferentes espacios y momentos históricos.



**Imagen 3.** Candil.

4. Organizar los objetos en mapas conceptuales para profundizar en sus funciones y usos, el nivel de desarrollo de la medicina, la cocina, la matemática, etc.



**Imagen 4.** Lucernario.

## 4. El desarrollo de la experiencia formativa en Medina Azahara

El profesorado en formación contó con las indicaciones teóricas antes señaladas y toda la planificación de la docente de secundaria: diseño completo de la unidad didáctica desde los objetivos hasta los criterios



de evaluación, así como los recursos y materiales. Una información relevante para que las actividades elaboradas introdujeran elementos nuevos e innovadores a lo trabajado en el aula.

La actividad se desarrolló en un solo día, participaron las tres líneas de 2.º de la ESO del Colegio Santa Victoria de Córdoba, organizados en dieciocho grupos de trabajo compuestos por cinco o seis estudiantes. Las especialidades de Ciencias Sociales y Matemáticas del Máster en Profesorado se dispusieron en grupos de trabajo mixtos que coincidiesen en el mismo número de miembros, con el objeto de unirlos y contar con un componente de acompañamiento, guía y tutorización.

La toma de contacto se realizó directamente en los dos escenarios elegidos para el desarrollo de la experiencia, contando cada uno de ellos con protagonistas diferenciados. En el Yacimiento Arqueológico, estudiantes de secundaria asumen la responsabilidad de guiar la visita, a partir de narraciones que elaboraron con anterioridad y que fueron oídas in situ con dispositivos móviles. En el Centro de Interpretación del yacimiento, docentes en formación llevan a la práctica las actividades diseñadas.

## 5. Resultados y conclusiones

El análisis de resultados lo realizamos desde el punto de vista del diseño de las actividades que realizó el profesorado en formación inicial y la valoración que hicieron de su desarrollo en la práctica. Se finaliza con fijando dos conclusiones clave sobre el desarrollo de la experiencia, ligadas a la innovación docente y la integración de contenidos curriculares.

En la justificación de la toma de decisiones, destacan los aspectos relacionados con la relevancia del contenido y la fundamentación didáctica de las actividades. La educación patrimonial se puso en juego para conocer las raíces históricas del presente, comprender el pasado, construir pensamiento y generar empatía histórica. La conexión objetos y conceptos facilitó la aprensión de la realidad en el pasado y en el presente, fijándolos como referencias culturales. Religión, arte y elementos naturales se adoptaron como constantes en el tiempo y conectores con la actualidad. La interacción con los objetos permitió reflexionar sobre problemas actuales y conocer la historia desde las fuentes primarias, en una interpretación que hilvanaba relatos sobre otras formas de vida, creando un vínculo real y consciente entre los restos del pasado y el presente.

Desde el punto de vista del desarrollo de las actividades, el método inductivo basado en la pregunta actuó como generador de reflexiones, análisis e interpretaciones sobre los objetos y sus usos. Con la pregunta

se plantearon dilemas morales entre las diferentes versiones que pueden tener personajes de un juego de rol sobre un suceso. Con la pregunta se promovió la búsqueda autónoma y se incitó a desarrollar estrategias propias de la investigación. Quienes apostaron por el método hipotético-deductivo plantearon situaciones en las que resolver problemas matemáticos. Las herramientas conceptuales de la Matemática se pusieron en juego para la representación de objetos a través de un geoplano, calcular volúmenes y hacer estimaciones sobre el *valor real*, el *valor aproximado* y el *error absoluto* de estos. La caracterización de personajes de la corte califal nos llevó a conocer a Lubna de Córdoba, una intelectual andalusí de mediados del siglo x. Representar su papel llevó a reflexionar sobre el papel de la mujer en la historia y como, en muchos casos, estas han sido injustamente olvidadas.



**Imagen 5.** La interacción con los objetos.

Entre los resultados de la experiencia podemos destacar dos aspectos fundamentales, en primer lugar, que los objetivos educativos rompieron con un discurso museográfico basado en formas de comunicación unidireccionales. El alumnado de educación secundaria tuvo la oportunidad de aproximarse a los elementos patrimoniales con una nueva mirada. Las estrictas normas que fija la institución en las visitas (silencio, no tocar, sentarse solo en los lugares habilitados para ello, etc.) frenan un aprendizaje activo y no facilitan la relación museo-escuela. En cambio, los diseños del profesorado en formación permitieron sal-

tarse los recorridos preestablecidos para mirar, jugar, simular, dramatizar, buscar información y comunicarla. Se organizaron prioritariamente para brindar al alumnado experiencias de aprendizaje motivadoras, fomentar su creatividad, en definitiva, crear vínculos positivos con los espacios museísticos y el patrimonio.



**Imagen 6.** Desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, la simbiosis entre expresión artística y matemática en Al-Andalus, permitió que la integración del contenido fluyese con naturalidad. En el caso del profesorado procedente de titulaciones de Humanidades, los objetos representaban la cultura material de la Córdoba califal, en cambio, para el profesorado de Matemáticas desvelan patrones, fórmulas y volúmenes. Los objetos se dinamizaron en torno a temáticas como la ciencia, los elementos naturales y los sentidos. Formaron un todo agua, luz y vegetación, junto a geometría, volúmenes y esquemas, sirvieron para entender como confluyen en el arte hispano musulmán y reconocer un pasado cultural que pervive en fuentes, azulejos y costumbres.



Imagen 7. Collage elaborado por un grupo de trabajo.

## 6. Referencias bibliográficas

Beane, J. A. (1995). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Estepa Giménez, J. (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Fontal, O. (2016). «Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década». *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, 415-436.
- Fullan, M. (2002). «El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>.
- García Monteagudo, D., Fuster García, C. y Souto González, X. M. (2017). «Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos». *REIDICS*, 1, 132-147. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.132>.
- González Monfort, N. (2011). *El valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Johnson, D. W., Johnson, D. R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Milman, N. (2012). «The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used?». *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Sánchez-Campaña, M. T., García-Ruíz, C. R. y Sánchez-Cruzado, C. (2019). «La integración de pensamiento matemático y social. Una práctica en formación inicial del profesorado de educación secundaria». En: Codina, A. y Moreno, M. F. (eds.). *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico* (pp. 179-195). Almería: Universidad de Almería.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Serrano Moral, C. (2018). *Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* [tesis doctoral]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid: Morata.



# Medina Azahara desde un proyecto colaborativo: el resultado de trabajar el currículum en el yacimiento

CARMEN SERRANO MORAL

Universidad de Málaga y Colegio Santa Victoria de Córdoba (España)

carmen\_serrano\_moral@yahoo.es

<http://orcid.org/0000-0001-9311-2404>

## 1. Introducción

¿Podríamos estudiar la importancia de Roma sin nombrar al Foro Imperial, Trajano o El Coliseo? ¿Y la expansión del islam sin reseñar la ciudad de Córdoba? Parecería imposible, pues algo similar puede ocurrir cuando en ciudades como Córdoba planteamos estudiar el concepto de *romanización* o de *califato cordobés* sin salir del aula. Es el mito de la caverna de Platón, es conformarnos con las sombras, cuando tenemos la realidad en nuestro entorno. Si en esta ciudad patrimonialmente privilegiada nos cuesta explicar y entender estos conceptos algo estamos haciendo realmente mal. Aun cuando la apuesta por las tecnologías digitales siempre ha sido una constante en la metodología que hemos llevado a cabo en el aula, reconocemos que no hay «presentación PowerPoint» (diseño 3D o implementación de realidad aumentada) lo suficientemente poderosa que pueda superar la visita y la contemplación del Patrimonio Cultural en vivo y en directo. Si vamos a estudiar la Córdoba islámica, lo ideal es hacerlo a partir de los vestigios reales que podemos encontrar en la propia ciudad.

## 2. ¿Realmente tenemos opciones para tender puentes entre el patrimonio y el currículum?

Para Estepa, Domínguez y Cuenca (2001), el resultado de integrar el Patrimonio y las Ciencias Sociales es «una ciudadanía concedora de

sus señas de identidad y extraordinariamente respetuosa con el medio ambiente, así como con otras culturas y formas de vida pasadas y presentes» (p. 9). A lo largo de las investigaciones que se han realizado sobre la experiencia de la visita de escolares al museo,<sup>1</sup> han sido varios los especialistas que se han preocupado por diferentes aspectos de la visita, entendiendo todos ellos la dificultad y la complejidad de la situación (Banaigs, 1985, citado en Pastor, 1992, Alderoqui, 1996, Huerta, 2013, entre otros).

Las Ciencias Sociales no pueden aprenderse simplemente en un libro. Son las más cercanas a la sociedad, las que los alumnos tienen más próximas a su realidad. Hernández (2002) recomienda una serie de principios para el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales en la actualidad, entre los que se encuentra la necesidad de la fundamentación de la disciplina en la «experiencia vivida por el alumnado, el fomento de la participación crítica y activa, el aprovechamiento de los recursos de nuestra época o el aprendizaje funcional que permita el desarrollo de las capacidades formales del alumnado» (p. 46).

La nueva Didáctica de las Ciencias Sociales (que tiene como finalidad dar respuesta a las demandas educativas de la nueva sociedad) nos exige que salgamos de la zona de confort que hasta este momento nos ha proporcionado la escuela y empecemos a estrechar vínculos con otras instituciones. Se trata de una apertura de las instituciones (de todas) y el establecimiento de proyectos de acción conjunta. De esta manera el aprendizaje será un aprendizaje vivo, vivido por el alumnado y basado en la experimentación (Tonucci, citado en Domínguez, 2001, p. 30).

Por ello, teníamos que visitar los museos. Pero esta visita no puede quedar como una actividad complementaria o extraescolar más (Domínguez, 2001). Si queremos dar una nueva visión de las Ciencias Sociales, debemos desarrollar una práctica diferente desde nuestras aulas. Es el momento de amplificar los contenidos del aula del centro educativo a la sala del museo, al bien patrimonial (Calvo, 1996). Contenidos similares. ¿Resultados de aprendizaje similares?

### 3. El momento nos lo «exige»

Las posibilidades de actuación conjunta (museo-escuela, escuela-museo) aplicando nuevas metodologías incluye una nueva manera de afrontar el reto de la innovación educativa:

1. Se utiliza el término *museo* para agilizar la lectura, aunque en este mismo concepto también se incluyen las colecciones visitables, los centros de interpretación y los bienes patrimoniales que están abiertos al público y en concreto a las visitas de escolares.



Los museos han jugado y pueden continuar jugando con mayor intensidad, un papel activo en esta línea de educación interdisciplinar, ya que poseen los recursos y el potencial para interrelacionar distintas materias de forma efectiva. (Pastor, 1992, p. 67)

Debemos evitar lo que ha pasado hasta ahora en las visitas de los escolares. La imagen de los museos que recoge Domínguez (2001) por parte del profesorado es terriblemente negativa: «Instituciones cerradas, minoritarias, poco dadas a la recreación y sobrecargadas de objetos, fuera del interés del mundo actual» (p. 14). Muy vinculada con la advertencia de que aportaba Pastor (1992) casi una década antes: «En el momento en el que los niños se aburran en los museos habremos perdido a nuestros mejores aliados» (p. 18). Y es que los escolares son el público por excelencia de los museos (Huerta, 2013).

¿Cómo evitar estos conceptos tan negativos? ¿Cómo evitar que el alumnado se aburra en las visitas a los museos? Para Mattozzi (2001), una solución está en que la mediación didáctica de los bienes culturales se debe realizar dentro y fuera de la escuela. La condición indispensable para que se produzca esta mediación didáctica es que se «anticipe a la actividad transpositiva» (la transformación de los saberes de los expertos a los saberes escolares). Domínguez (2001) también apuesta por la apertura del proceso didáctico más allá de los límites de la escuela, el medio urbano como escenario de aprendizaje, estableciendo para ello contacto con este entorno, manteniendo una escuela abierta, aprovechando en positivo los cambios sociológicos y tecnológicos y avanzando en las investigaciones de estos ámbitos (p. 17). Reconoce Mattozzi (2001) que «la formación de los agentes especialistas y bienes culturales y los docentes es uno de los problemas de investigación más interesantes» (p. 79).

Con todo esto podemos afirmar que museos y escuelas están llamados a entenderse y a trabajar conjuntamente en la nueva educación del siglo XXI. Sin embargo, las referencias mutuas no son nada alentadoras.

## 4. La legislación nos respalda (casi siempre)

Un primer paso para poder proponer un proyecto conjunto es analizar la legislación por la que se rigen ambas instituciones. Dado que nuestro proyecto se localiza en el territorio andaluz, se ha analizado la legislación vigente andaluza patrimonial y educativa.

En nuestro territorio poseemos una legislación jerarquizada en tres niveles: internacional, nacional y autonómico. De las cuales nos interesa conocer las referencias mutuas entre las normativas educativas y patrimoniales.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de la presencia de la educación en la legislación patrimonial y museográfica andaluza.

**Tabla 1.** Análisis de la legislación patrimonial y museística que actualmente está en vigor en el territorio andaluz.

Ámbito	Ley y/o Recomendación	Artículo	Contenido
Internacional: Unesco	Recomendación Unesco 160	16.b	Creación de servicios educativos en los museos que colaboren con los docentes.
	Recomendación sobre «la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad» de 14 de noviembre de 2015	Sección III. Artículo 12  Artículo 31	Papel educativo de los museos y su vínculo con la sociedad.  Cooperación de los museos con otras instituciones culturales, patrimoniales y educativas.
Estatal	Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español	Ninguna referencia.	
	Plan Nacional de Educación y patrimonio, 2013	Entre sus retos: – La implementación de los contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural en los currículos educativos. – La mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en materia de Patrimonio Cultural. – El fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales (p. 5).	
Autonómica	Ley 14/2007, de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico Andaluz	Ninguna referencia.	
	Ley de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía (8/2007, de 5 de octubre)	Artículo 3  Artículo 30	Definición de <i>museo</i> : exposición de forma didáctica, con finalidad educativa.  Acercar los bienes a la sociedad mediante programas educativos.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha podido observar, la discordancia entre el panorama internacional con las Recomendaciones de la Unesco y la legislación autonómica es evidente. Es realmente llamativa la carencia total de referencias a la nueva situación social que acoge al patrimonio y que viven

los museos. Quizás esta falta de actualidad pueda deberse al trabajo de un equipo poco multidisciplinar o falta de renovación. Con la publicación del Plan Nacional de Educación Patrimonial se da respuesta a una insuficiencia legal en nuestro país que se ha prolongado desde 1985 hasta el año 2013.

A diferencia de lo observado en la legislación patrimonial y museológica, la presencia del Patrimonio Cultural y la recomendación de la vinculación del currículo con los museos (u otras instituciones culturales) es una constante en todas las etapas de la educación obligatoria de nuestro país. El conocimiento de este currículo es fundamental para poder realizar propuestas coherentes con la realidad de los centros educativos. La correspondencia entre el contenido trabajado en el museo y el del aula es una de las reclamaciones más persistentes de los docentes que visitan los museos desde los estudios de la profesora Alderoqui (1994). El conocimiento de los diferentes contenidos del currículo para cada una de las etapas educativas va a facilitar la adaptación de las actividades propuestas desde el entorno no formal del museo a los contenidos formales de la escuela.

En la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato, en la que se centró nuestro proyecto, existe una especificidad curricular mucho mayor que en las etapas educativas anteriores (Educación Infantil y Primaria) lo que provoca que el tratamiento del patrimonio y la visita a los museos aparezca en asignaturas muy concretas, y no por áreas de conocimiento. Las asignaturas que tienen en sus contenidos curriculares referencias a museos y patrimonio son: Biología y Geología, Ciencias aplicadas a la actividad profesional, Latín, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera, Tecnología, Educación Física, Artes Escénicas y Danza, Cultura Clásica, Educación Plástica y audiovisual, Física y Química, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Cambios Sociales y de Género, Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, Tecnología Aplicada, Geografía, Geología, Griego, Historia de España, Latín I y II, Literatura Universal, Técnicas de expresión gráfico-plástica y Volumen.

Esta situación tan dispar entre la presencia del concepto educativo en la legislación patrimonial andaluza y el concepto patrimonial en la legislación educativa puede llegar a crear situaciones incómodas. Para unos, la visita al museo está contemplada en la legislación educativa actual, para otros el enfoque educativo en el museo o en el tratamiento del patrimonio puede formar parte de la buena voluntad de las personas encargadas o de un empeño individual. ¿Qué implicación se le puede exigir a una institución en la que la finalidad educativa viene recogida de soslayo en su base legislativa? ¿Cómo salvar este hándicap?

## 5. Y con todo esto propusimos...

Teníamos la situación perfecta para emprender un proyecto ilusionante y no podíamos pasarlo por alto: una ciudad patrimonial, unos contenidos curriculares adecuados, un alumnado dispuesto a aceptar retos de aprendizaje, una metodología cooperativa y algunos que otros recursos tecnológicos. Y con todo ello, planteamos nuestro aprendizaje sobre uno de los recursos patrimoniales más importantes de la ciudad de Córdoba: Medina Azahara.

El proyecto se ha llevado a cabo con el alumnado de 2.º de ESO del Colegio Santa Victoria de Córdoba. El currículum para la asignatura Ciencias Sociales comprende desde la caída del Imperio Romano de Occidente hasta la muerte de Carlos II. Se trata de un contenido muy ambicioso, que reclama una vuelta metodológica y el aprovechamiento de todos los recursos didácticos posibles para hacerla más aprehensible, más atractiva.

En Córdoba hablar de Al-Ándalus es fácil, es hacer referencia a nuestras raíces, a nuestro pasado, es entender por qué tenemos una Mezquita o por qué las calles de nuestra judería son de esta forma. Pero tenemos que dar un paso más, tenemos que conseguir que el alumnado sienta ese Patrimonio como suyo, que lo ponga en valor, para que así lo asimile, lo identifique, lo valore y lo conserve.

Medina Azahara era el lugar perfecto para explicar la importancia de la ciudad de Córdoba durante el Califato y el papel de Abderramán III en nuestra historia. Estaba claramente vinculada a nuestros contenidos curriculares. Solo tendríamos que establecer como lo haríamos, para lo cual se eligió el trabajo cooperativo. La idea que planteamos fue crear unos cuentos históricos ambientados en Medina Azahara, los cuales tendrían que partir de la investigación y del conocimiento de la ciudad. Para que fuese algo más dinámico los cuentos se grabaron con sonidos ambiente, efectos especiales y voces invitadas (padres, madres, hermanos, otros profesores, etc.) y se alojaron en la aplicación Izi.travel,<sup>2</sup> la cual mediante la geolocalización va proponiendo el audio pertinente en cada momento de la visita al yacimiento.

El proyecto se dividió en varias fases:

1. Preparación de materiales: tanto para la parte expositiva de la ciudad como para las fuentes en las que el alumnado debía investigar y las rúbricas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Y composición de los grupos de trabajo.
2. Presentación del proyecto al alumnado y explicación del urbanismo de Medina Azahara y del Arte islámico.

2. <https://www.izi.travel/es>.

3. Comunicación de la composición de los grupos al alumnado.
4. Investigación y documentación sobre aspectos de la vida cotidiana y política del califato cordobés.
5. Redacción de los cuentos y corrección de los posibles errores anacrónicos o geográficos (evaluación del resultado del cuento).
6. Grabación de los *podcasts* con los cuentos (evaluación del cuento).
7. Ensamblaje en la aplicación *Izi.travel* de todos los cuentos de todos los grupos.
8. Visita al yacimiento de Medina Azahara escuchando los cuentos de todos los grupos.
9. Parte final de la evaluación del proyecto: test en línea de contenidos curriculares, evaluación del diario de aprendizaje y del trabajo diario de cada grupo.

## 6. Resultados de la propuesta

Las nuevas metodologías en el aula conllevan un riesgo importante, salimos de nuestra zona de confort y no siempre tenemos la impresión de que hemos atinado con la propuesta. Este proyecto, se ha llevado a cabo dos años consecutivos con alumnado de características personales y educativas muy diferentes y en ambos casos el resultado ha sido muy positivo.

El aprendizaje que realiza el alumnado sobre la ciudad de Medina Azahara y el papel del Califato de Córdoba en el mundo occidental es en cantidad y de calidad. En el momento en el que ellos se identifican con el yacimiento, comienzan a investigar más y a solicitar información sobre aspectos extracurriculares. De repente, el currículum, que parecía inabarcable, se les ha quedado pequeño a sus intereses.

El trabajo cooperativo siempre conlleva algunas dificultades entre los miembros del grupo, pero está en nuestras manos como docentes no sobrecargar la evaluación grupal y atender a las necesidades individuales de cada alumno. El trabajo puede ser grupal, pero la evaluación final no. Este aspecto el alumnado lo valora positivamente, porque lo considera justo.

Casi todas aquellas quejas que conocíamos que tienen los museos y los yacimientos patrimoniales de los grupos de escolares y que ya identificaba Alderoqui (1996) en la década de los noventa, se han podido subsanar en este proyecto. En el momento en el que el alumnado ha hecho propio el yacimiento, cuando están reconociendo en el entorno el escenario de los cuentos, de su cuento, y van buscando vestigios de la información que ellos han investigado, en ese momento, dejan de tocar, de cansarse, de hablar...

No podemos obviar algunos problemas, estos son los que nos hacen seguir trabajando y perfeccionando el proyecto, como la falta de inventiva del alumnado, les cuesta arrancar con historias originales y no alterar con ellas el ritmo de la historia. Las carencias de algunos de ellos para el manejo de los dispositivos digitales (cuando salen de su zona de confort de las redes sociales). O las excesivas reglas decimonónicas (silencio absoluto, todo el grupo junto, no sentarnos en el suelo, no llevar mochilas, no llevar paraguas...) para acceder a las salas del museo por parte de los trabajadores del centro de interpretación.

## 7. Conclusión

Lo que investigamos y descubrimos en la teoría, lo llevamos a la práctica. Sabíamos que teníamos ejemplos vivos de nuestros contenidos curriculares, y entendimos que una de las dos partes tenía que dar el paso para acercar el patrimonio al currículum y, en definitiva, al alumnado. La escuela está en el momento de romper sus muros, salir fuera, tender redes y puentes con todas las instituciones de la comunidad. Los museos por su parte deben estar ávidos de renovación, de comunicación bidireccional y educativa, de aire fresco. Esta renovación vendrá cuando ambas instituciones sumen esfuerzos y las salas de nuestras instituciones culturales se confundan con las de nuestros centros educativos. Porque el objetivo es común: es aprender que Medina Azahara fue una ciudad hecha para brillar, como puede brillar nuestro alumnado cuando se les plantea un reto ilusionante y atractivo para ellos.

## 8. Referencias bibliográficas

- Calvo, S. L. (1996). «La extensión educativa: una propuesta para el público escolar». En: Alderoqui, S. (coord.). *Museos y Escuelas socios para educar* (pp. 87-124). Buenos Aires: Paidós.
- Crovi, D. (2010). «El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación». En: Aparici, R. (coord.). *Educomunicación. Más allá del 2.0* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio por el que establece la ordenación y el currículum de la Educación Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Domínguez, C. (2001). «Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros». En: Estepa Jiménez, J., Domínguez Domínguez, C. y Cuenca López, J. M. (eds.). *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-56). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.). *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- García, C. R. y Mattozzi, I. (2014). «La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales». En: Pagés, J. y Santiesteban, A. (coords). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 577-596). Barcelona: AUPDCS.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). «Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La reforma y su deconstrucción». *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 33, 78-94.
- Huerta, R. (2009a). «Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia». *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 89-103. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9759>.
- Huerta, R. (2009b). «¿Qué esperan los museos de los maestros? Invisibilidades». *Revista Iberoamericana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 1, 54-65.
- Huerta, R. (2010a). «Las maestras, los museos y el autobús». *Aula de Innovación educativa*, 196, 7-10.
- Huerta, R. (2010b). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R. (2011). «Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo». *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico Andaluz.
- Ley de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía (8/2007, de 5 de octubre).
- Mattozzi, I. (2001). «La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición». En: Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.). (2001). *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-96). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Pastor, M. I. (1992). *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: CEAC.
- Plan Nacional de Educación y patrimonio (2013).
- RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Serrano, C. (2018). *Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la didáctica de las Ciencias Sociales* [tesis doctoral]. Málaga: Universidad de Málaga.





# Trabajar el patrimonio en Educación Infantil a partir de los Patios de Córdoba (España)

NURIA FERNÁNDEZ TERÁN

Universidad de Córdoba (España)

nuriaft94@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9342-4993>.

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ

Universidad de Córdoba (España)

jalopez@uco.es

<https://orcid.org/0000-0002-1779-5976>

## 1. Introducción<sup>1</sup>

En los últimos años, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales hay un creciente interés centrado en el patrimonio como medio no solo para conocer el pasado, sino también para promover una formación que permita entender los hechos espaciales, sociales e históricos como causantes de la realidad actual (Ballesteros, Fernández, Molina y Moreno, 2003; Fontal, 2003). Desde esta posición, consideramos que este propósito puede trabajarse durante la educación infantil, especialmente durante el segundo ciclo, respondiendo así a algunos objetivos curriculares, con la finalidad de conocer y apreciar el legado patrimonial, su papel en la configuración actual del entorno sociocultural y la necesidad de conservarlo para legarlo a las generaciones futuras.

Nuestra propuesta se desarrolla para el alumnado de educación infantil de segundo ciclo, con un enfoque holístico, al contemplar el pa-

1. Este trabajo se inscribe en el marco del *Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica*, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad 1 (HAR2015-68059-C2-1R).

rimonio, desde el punto de vista material e inmaterial, que puede ser evidenciado a través del estudio en y desde los Patios de Córdoba. La metodología se centra un proyecto de trabajo, con actividades cuyo objetivo principal reside en el diseño de un programa para que los alumnos puedan establecer sus primeras relaciones a través de la observación y experimentación de los hechos sociales, espaciales e históricos, desde una perspectiva patrimonial (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, MECD, 2015).

El patrimonio en la escuela infantil puede considerar un tratamiento multidisciplinar y globalizado, lejos de la repetición de conceptos o como complemento a los hechos históricos (Cuenca y Domínguez, 2000; Candreva y Susacasa, 2003; Prats, 2001; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Morón y Morón, 2017). Al respecto, Cuenca (2014, p. 80), señala que la educación patrimonial «parte de la necesidad de superar todas estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal didáctico a la formación de la ciudadanía».

El contacto con el medio ayuda a motivar a niños y niñas en el conocimiento de los rasgos que caracterizan los lugares donde viven y permite adquirir valores de respeto sobre el patrimonio cultural. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el patrimonio puede ser abordado, en todas sus dimensiones, desde la primera etapa educativa, y se llevan a cabo mediante propuestas curriculares integradoras, vivenciales a ser posible a partir de la observación directa, aprovechando las potencialidades de los entornos cercanos (Santolaria, 2014) y estableciendo relaciones entre la información ya adquirida y la nueva percibida (Casanova y Casanova, 2014).

## 2. Propuesta para la educación patrimonial en torno a los Patios de Córdoba

Respecto al patrimonio material de los Patios, consideramos fundamental tratar algunos hechos y conceptos como la configuración de la vivienda, el agua y su uso (formas y construcciones para obtener este recurso), el patio en sí mismo y las plantas y flores. De la cultura inmaterial nos centramos en la propia festividad, la tradición y las costumbres, junto a valores de convivencia vecinal y ciudadana que se vienen dando en estos lugares a lo largo de los años.

Cabe destacar que este planteamiento educativo sigue la línea estructural establecida para los proyectos de trabajo y, por consiguiente, se propone según las fases que caracterizan este tipo de intervenciones: situación desencadenante u origen del proyecto de trabajo, guion de interrogantes, situaciones de enseñanza-aprendizaje (actividades de

documentación y de producción) y evaluación (Díez, 1995; Domínguez, 2004). El trabajo a partir de esta metodología surge de la motivación intrínseca de los niños y niñas hacia el aprendizaje y, aunque en este caso el profesorado sea el encargado de guiar la acción didáctica, siempre se deben contemplar los potenciales comportamientos del alumnado en el desarrollo de la propuesta. Es necesario, no obstante, considerar y tener presentes qué conceptos y objetivos queremos conseguir con la propuesta didáctica (tablas 1 y 2).

**Tabla 1.** Principales conceptos que se pueden abordar en el patio cordobés en Educación Infantil.

Conocimiento del entorno	Patrimonio
Medio físico-urbano, tiempo-cronología, interacción y relaciones sociales, convivencia, patios, agua, vegetación, vivienda tradicional, sostenibilidad, diversidad, cambio, continuidad, simultaneidad.	Identidad, pertenencia al colectivo, cultura material e inmaterial, costumbres, forma de vida tradicional, memoria colectiva.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2.** Posibles objetivos transversales que considerar en la inclusión de los Patios de Córdoba en Educación Infantil.

- Identificar el patio como lugar de encuentro y convivencia tradicional, adecuado por los vecinos a las características ambientales del entorno.
- Acercar al alumnado al hábitat tradicional de la ciudad de Córdoba, constituido por núcleos de viviendas particulares dispuestas en torno a un patio central, conservadas a lo largo del tiempo.
- Reconocer en el espacio, y a través de cartografía, las casas de patio como parte integrante del casco histórico urbano.
- Valorar el patio cordobés como hito social urbano, así como reconocer la importancia de su conservación como seña de identidad cultural.
- Comprender la vivienda tradicional en torno al patio como un legado cultural, tanto material como inmaterial, heredado de nuestros antepasados, y que requiere ser conocido y protegido para delegarlo a las generaciones presentes y futuras.

Fuente: elaboración propia.

El propósito reside en realizar un primer acercamiento a esta manifestación cultural, que no deja de ser una adaptación de la sociedad a su entorno a lo largo de los años, que ha dado lugar a una convivencia vecinal de carácter singular. Con esta finalidad, queremos ampliar el enfoque didáctico que tradicionalmente se ha dado a los Patios de Córdoba, reducido en la educación infantil y primaria, a actividades relacionadas con el crecimiento de las plantas, las estaciones o el trabajo de jardinero.

## 2.1. Situación desencadenante

En esta fase, tendrá lugar la elección del tema del proyecto de trabajo, de una experiencia que los niños quieran investigar. Al tratarse de un proyecto de trabajo parcialmente inducido por el o la docente, la situación que lo desencadene ha de ser muy motivante para que el alumnao sienta el proyecto como suyo.

El factor sorpresa siempre supone un aliado, con la aparición en clase de un misterioso saco que contiene el material necesario para iniciar la creación de un patio cordobés en el colegio (macetas, tierra, semillas, herramientas, regaderas, etc.). Junto al saco, aparecerá una carta en la que se presente un personaje desconocido hasta ahora, un reportero al que le apasionan las distintas fiestas de nuestro país y en cuyo mensaje nos informa de la que será la próxima: la Fiesta de los Patios de Córdoba.

## 2.2. Guion de interrogantes

En este momento del proyecto, se llevará a cabo la exposición de conocimientos previos acerca del tema, la recogida de dudas e inquietudes y la planificación de actividades que se quieren realizar para investigar. Se realizan preguntas para comprobar las ideas previas que tienen sobre el tema: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿cómo lo vamos a aprender? Actividades. Toda esta información quedará recogida y expuesta en clase durante todo el desarrollo del proyecto, pudiendo ser modificada en cualquier momento.

## 2.3. Carta a las familias

Esta fase consiste en hacer partícipes a las familias del proceso de investigación, ya que se necesitará su colaboración. Se les comunicará el inicio y la temática del proyecto a través de una carta.

## 2.4. Actividades de documentación

Expertos de la materia (¡Yo quiero ser un experto!)

- **Objetivos:** escuchar y atender la información ofrecida por la tutora o tutor, compañeros y demás ponentes. Conocer y analizar diferentes elementos del patrimonio presente en los Patios.
- **Contenidos:** el entorno. El patio.
- **Desarrollo:** en este momento del proyecto tiene lugar la recogida de toda la información referente a los Patios de Córdoba a la que tengamos acceso. Los temas concretos, propuestos por los niños para ser investigados, obtenidos en la asamblea destinada a «¿Qué que-

remos saber?» se han de repartir. Una vez realizado el reparto, podrán comenzar las exposiciones de cada grupo de expertos.

De igual modo, se darán situaciones de documentación en el rincón del proyecto, rincón que, poco a poco, se irá confeccionando con las aportaciones que lleguen al aula.

## 2.5. Actividades de producción

### Itinerario por los Patios de Córdoba

- Objetivo: fomentar la curiosidad, la actitud exploratoria y la manipulación del medio.
- Contenidos: elementos del patrimonio cultural material e inmaterial presentes en los Patios. Ubicación temporal y espacial. Desplazamientos espaciales: puntos de referencia, orientación, dirección. Tradición.
- Desarrollo: antes de comenzar con la recreación del patio en el colegio, se puede programar una salida a través de un itinerario, por diferentes patios de la ciudad. Esto supondría un acercamiento directo, con la realidad social, a través del cual los niños y niñas aprenderían de forma vivencial y significativa, ya que podrán conectar los conocimientos adquiridos durante la fase de documentación con los nuevos que la salida ofrece.

### Realización de un herbario

- Objetivos: reconocer e identificar las especies vegetales características de los Patios de Córdoba. Establecer las principales diferencias que hay entre cada especie. Realizar las distintas técnicas necesarias para componer un herbario; Realizar búsquedas de información utilizando distintas fuentes.
- Contenidos: plantas características presentes en los Patios. Formas, colores y texturas de las plantas.
- Desarrollo: esta actividad podría ser introducida por una visita previa al Real Jardín Botánico de Córdoba, la cual puede formar parte del itinerario propuesto anteriormente. Aquí, se puede encontrar una representación de un Patio cordobés que incluye una muestra de las especies que, comúnmente, hay en estos lugares. Partiendo de esta situación, se puede proponer como actividad la realización de un herbario que recoja las especies más características y representativas de los Patios de Córdoba, a través de la cual, el alumnado, mediante la exploración y manipulación del medio, construya su propio aprendizaje.

## La convivencia en los Patios de Córdoba

- **Objetivos:** mejorar los vínculos de convivencia. Desarrollar la creatividad. Trabajar en conjunto con los diferentes agentes de la comunidad educativa. Utilizar diferentes formas de expresión plástica. Defender las propias opiniones y respetar las de los compañeros.
- **Contenidos:** convivencia. Reparto equitativo de las tareas. Trabajo cooperativo.
- **Desarrollo:** esta actividad puede aportar al alumnado la información que necesitan para iniciar la labor de construir el patio cordobés en el colegio. Para ello, puede ser positivo que el alumnado perciba esta realidad social a través de una fuente primaria. Se puede invitar al aula a algún vecino o vecina que explique los valores de convivencia que surgen en torno al cuidado del patio común y la evolución de estas relaciones a lo largo del tiempo. Este momento se puede aprovechar para realizar, con el alumnado, una reflexión acerca de las relaciones igualitarias y de reparto equilibrado de responsabilidades visibilizando, de este modo, la importante labor llevada a cabo por las mujeres en el inicio de la conservación del patio, y que hoy en día se realiza de forma compartida con los hombres.

## Evolución arquitectónica de los Patios

- **Objetivo:** adquirir un pensamiento espacial y temporal a través de la realización de una maqueta.
- **Contenidos:** la escala. Trabajo colaborativo. Reciclaje y reutilización.
- **Desarrollo:** sería importante trabajar el origen y la evolución arquitectónica de los Patios, ya que, con ello, se desarrollan en los niños las capacidades analítica y relacional. Además, también sería útil para que estos y estas conocieran los diferentes hechos sociohistóricos y culturales asociados a estas construcciones.

Tras una puesta en común sobre la influencia de las diferentes culturas en la creación de los Patios, se puede trabajar a través de diferentes maquetas realizadas en la propia aula.

## Beneficios ambientales de los Patios

(¡Atención! Bajan las temperaturas)

- **Objetivos:** impulsar la observación y exploración activa del entorno. Conocer los diferentes usos del agua en los Patios a lo largo de la historia.
- **Contenidos:** clima de Córdoba. Uso sostenible del agua. Actitud de respeto con el medio.
- **Desarrollo:** el patio supone en sí mismo un objeto de estudio que engloba numerosos aspectos de diferentes áreas. Una de sus princi-

pales características es que, con su creación, se da lugar a un microclima agradable, sobre todo en época estival. Partiendo de este concepto, se puede trabajar con el alumnado el clima en Córdoba y plantear una pequeña investigación, siguiendo los pasos del método científico. En este punto, se puede ver cómo se usa el agua en los Patios para reflexionar acerca de la importancia de su uso sostenible.

También es de interés prestar atención al rico patrimonio material relacionado con el agua, como son los pozos, brocales, lavaderos y abrevaderos situados en los Patios.

### Pasado, presente y futuro de la Fiesta de los Patios (Merecemos una escultura)

- Objetivos: interiorizar secuencias temporales y espaciales. Ordenar cronológicamente diferentes hechos.
- Contenidos: la lengua escrita como medio de información, comunicación y disfrute. Trabajo de la escucha a los demás. Actitud relajada y atenta. Fomento de la creatividad. Desarrollo del pensamiento espaciotemporal. Conceptos de *continuidad*, *cambio* y *duración*.
- Desarrollo: en esta actividad, se pueden utilizar las esculturas dedicadas a los cuidadores y cuidadoras de los Patios en Córdoba como un recurso didáctico, muy útil y versátil para comprender muchos aspectos relacionados con la Fiesta de los Patios y la tradición.

En el aula, después de presentar las esculturas y explicar lo que representan, se puede trabajar en la introducción de conceptos temporales relacionados con el tiempo histórico (duración, cambio y continuidad, simultaneidades) a partir de, por ejemplo, un cuento adaptado o creado por el o la docente o las familias del alumnado. El protagonista podría ser la escultura del niño que le preguntará a la estatua del abuelo cómo cuidaban antes los Patios, a la escultura de la mujer cómo los cuidan ahora y al final de la historia será el propio niño quien imagine cómo se cuidarán los Patios en el futuro.

Se pueden plantear como actividades, la ordenación cronológica de las escenas del cuento, así como la exposición de finales alternativos a la historia.

### Participación en la Fiesta de los Patios de Córdoba (Participamos en la Fiesta de los Patios de Córdoba)

- Objetivos: desarrollar el sentido de pertenencia a una determinada cultura y establecer una visión positiva de los elementos que la componen.
- Contenidos: observación y análisis del medio cercano. Trabajo cooperativo.

- Desarrollo: se propone como actividad final del proyecto vivenciar la propia Fiesta de los Patios de Córdoba mediante la participación en el Concurso Municipal de Patios Cordobeses en Centros Escolares. Este hecho permitirá al alumnado ver reconocido el esfuerzo invertido en la creación de su propio patio y puede ser una buena oportunidad para que establezcan una valoración positiva sobre los productos culturales, costumbres y tradiciones de la comunidad a la que pertenecen.

## 2.6. Evaluación

Primeramente, tiene lugar la realización del mapa conceptual donde se recogen todos los conceptos que se han ido adquiriendo a lo largo del proyecto. Por otro lado, se propone la exposición final de los conocimientos que ahora poseen acerca de los Patios de Córdoba dirigida a todos los compañeros y docentes del colegio. Finalmente, haciendo referencia al inicio del proyecto, podemos redactar un artículo sobre nuestra investigación y publicarla en el periódico local.

## 3. Conclusiones

Los medios cercanos al alumnado y su patrimonio cultural muestran un gran potencial educativo, sobre todo en espacios urbanos como Córdoba. En este caso, consideramos que la disposición de los Patios tradicionales supone una oportunidad para desarrollar una educación en torno al patrimonio, si este se erige como protagonista a través de metodologías integrales y participativas. Esta propuesta se trabaja en la formación del profesorado con buenos resultados, pero es necesario una implementación e investigación en el ámbito infantil.

## 4. Referencias bibliográficas

- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (ed.). (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2003). «El valor del Patrimonio en el currículo de la formación docente». En: Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 41-50). Cuenca: AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Casanova, E. y Casanova, J. M. (2014). «El patrimonio en educación infantil: una propuesta de acercamiento al patrimonio medieval islámico de la ciudad de Murcia». En: Miralles, P., Alfageme, M. B. y Rodríguez, R. *Investiga-*



- ción e innovación en educación infantil* (pp. 249-260). Murcia: Universidad de Murcia.
- Cuenca, J. M. (2014). «El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial». *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). «Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria». *Revista de Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 375, 136-152.
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2000). «Un planteamiento sociohistórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123.
- Díez, M. C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos en Educación Infantil*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón/La Torre.
- Domínguez, G. (2004). *Los proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>.
- Morón, H. y Morón, M. C. (2017). «La evolución del concepto de Patrimonio: Oportunidades para la enseñanza de las ciencias». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 83-98.
- Prats, J. (2001). *Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Santolaria, A. (2014). «La ciudad como recurso didáctico». *Edeatina*, 45, 235-244.



# Educación patrimonial en la universidad para prevenir los prejuicios de los estudiantes hacia el alumnado con diversidad funcional y cultural

ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
isequilla@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1560-198X>

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA  
Universidad de Málaga (España)  
juanleiva@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

## 1. Introducción

Los docentes deben tener una predisposición positiva a la hora de interactuar con personas con diversidad funcional. Sin embargo, es complicado llevarlo a la práctica, debido a que la sociedad exige mucho al profesorado. Tal y como refleja la Unesco (2016), la inclusión educativa debe ser un derecho para todas las personas, sin ningún tipo de excepción. Las instituciones sociales han cambiado su paradigma cultural para que realmente exista la inclusión en los espacios universitarios. Por esa razón se han modificado las leyes, la que está más relacionada con el tema que estamos abarcando es la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que contempla la necesidad de fomentar medidas para favorecer las respuestas académicas hacia la diversidad, previniendo el fracaso educativo con una estructura pedagógica de solidaridad, equidad y tolerancia.

Las universidades pretenden que se les reconozca la labor que llevan a cabo con el alumnado. En estos últimos años se han incrementado la heterogeneidad en las aulas universitarias. Toda la comunidad universitaria está concienciada y sensibilizada sobre esa situación, reflexionando para proporcionar una mayor accesibilidad a todas las per-

sonas (Sandoval, Simón y Márquez, 2017). En este sentido, consideramos que la educación patrimonial debe ser concebida de una manera más holística e inclusiva, por lo que es imprescindible atender a una serie de principios y valores clave para deconstruir y reconstruir el sentido pedagógico de la formación inclusiva e intercultural en el contexto universitario (Leiva, 2019):

- Las universidades interculturales e inclusivas promueven la participación activa e implicada de todos los actores y agentes de la comunidad universitaria.
- Se pretende transformar las actuales aulas y centros universitarios en comunidades de aprendizaje, convivencia y participación.
- El fin de la educación intercultural e inclusiva es mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes sin ningún tipo de excepción, a la vez que se educa en valores democráticos y de justicia social. En ningún caso se trata de adoctrinar, sino todo lo contrario, propiciar la libertad y el intercambio crítico de ideas.
- Un requisito clave en para promover la educación para la igualdad y la diversidad es el fomento de la participación, contando con una alta implicación y compromiso de la comunidad universitaria y del conjunto del profesorado.
- El motor o corazón del cambio científico-comunitario es la universidad, que se convierte en un espacio de formación y uso comunitario. Las facultades, centros y escuelas universitarias deben presentar proyectos y planes de actuación que supongan una expresión y una voluntad nítida por establecer y materializar proyectos formativos y de aprendizaje-servicio para la mejora de la comunidad.
- La cultura de la diversidad supone un compromiso real y efectivo con la democratización de la universidad, al poner de relieve la necesidad de compartir intenciones formativas, compromisos pedagógicos y la extensión de los beneficios de una educación intercultural e inclusiva con raíces en todas las instancias del contexto local más cercano.
- Las prácticas educativas no resultan rutinarias ni estandarizadas, en la medida que existe una implicación personal y entusiasmo colectivo para construir un currículum universitario vivo, innovador y vinculado a la comunidad.
- El reto de pasar de la diversidad a la cultura de la diversidad supone, ante todo, ser consciente del desafío continuo de generar innovaciones educativas inclusivas e interculturales como marco de referencias para un cambio más global en la comunidad, vinculado con el bienestar y la calidad de vida de todas las personas sin excepción.

## 2. La educación patrimonial en las universidades para el fomento de la inclusión educativa

Según García (2014), la educación patrimonial en las universidades se produce cuando el profesorado interactúa con su alumnado. Este trabajo se centra en promover la inclusión, una pedagogía intercultural y la convivencia entre toda la comunidad universitaria. La educación patrimonial se relaciona con el respeto hacia las personas de nuestro entorno.

McGinty (2016) indica que a lo largo de estos últimos años ha habido un incremento de alumnos en el ámbito universitario (1,5%). Esto supone un enorme reto para todas las universidades (Fundación Universia, 2018). Los profesores deberían conocer las distintas tipologías del alumnado con diversidad funcional con la pretensión de comprenderles y ayudarles, haciendo posibles adaptaciones curriculares.

Harnett (2016) subraya que la educación es primordial para reducir la exclusión y la marginación social, provocando que haya grandes oportunidades para todas las personas. Los beneficios de la etapa superior son el desarrollo personal, tener un estatus social y posibilidad de introducirse en el mundo laboral. La Universidad permite que el alumnado pueda ser más independiente y autónomo.

Como plantea Aust (2018), la Convención de los Derechos Humanos fue vital para establecer la inclusión educativa. Generalmente, la educación se centra más bien en la enseñanza elemental y menos en la etapa superior. No se debe olvidar que muchas personas con diversidad funcional acceden a la Universidad y estudian un Grado e incluso un Posgrado.

Alcalá del Olmo y Santos (2019) sugieren que la Universidad debe atender adecuadamente a las personas con diversidad funcional, respondiendo a las necesidades e intereses personales de todas las personas. La diferencia hace que las personas sean únicas; por lo tanto, cuando se tenga a algún alumno con diversidad funcional dentro del aula, hay que considerarlo como algo enriquecedor y no como un obstáculo.

## 3. Metodología

La metodología se inscribe en un paradigma mixto, donde se ha empleado un grupo focal y un cuestionario *ad hoc* para medir y valorar críticamente las actitudes del alumnado hacia la diversidad funcional y el desarrollo intercultural de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España).

### 3.1. Objetivos

Los objetivos que nos hemos planteado en este trabajo han sido los siguientes:

- Conocer las percepciones sobre la diversidad funcional y cultural del alumnado de 1.º curso de Educación Primaria.
- Identificar las ideas y prejuicios sobre la diversidad funcional y cultural que presentan los jóvenes universitarios.

### 3.2. Procedimiento

Con este estudio queremos indicar que, hemos decidido hacer diversos encuentros o grupos focales con el alumnado de 1.º curso de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Entre todos ellos, hemos elegido a los que tienen una edad comprendida entre los 19 y 21 años. Hemos estimado y sugerido que hagan una reflexión crítica sobre los derechos de las personas con diversidad funcional y de los grupos vulnerables. A cada uno de ellos le explicamos la temática que se iba a impartir para que hubiera la máxima participación.

## 4. Resultados

A continuación, exponemos los resultados de los encuentros que hemos tenido con el alumnado:

P4: ¡Que es cierto! ¡Todos somos iguales! Aunque creemos en diferentes cosas, no nos quita que no tengamos los mismos derechos.

P6: ¡Pero todavía no hay las mismas oportunidades!

P8: ¡Por eso, es cierto, pero no se pone en práctica en la forma en que se debe!

P8: ¡Exactamente! ¡Hay que estar más a favor, aunque no se pone en práctica! ¡Ya está!

P9: ¡Yo creo que sí hay igualdad de oportunidades! ¡Cada vez hay más!, ¿sabes?

P4: ¡Yo creo que no!

P8: ¡Hay mucho qué hacer en este tema!

P9: ¡Pero, yo pienso no sé qué puede haber desigualdad a lo mejor en oportunidad!

P8: ¡En trabajos!

## Interpretación

Aunque el alumnado lleve poco tiempo estudiando en la Facultad de Ciencias de la Educación, ofrece respuestas muy interesantes tales como que todas las personas somos iguales, aunque tengamos distintas creencias, costumbres y religión. Sin embargo, todavía queda un largo camino para que todos tengamos los mismos derechos en la realidad. Esta afirmación la podemos contemplar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, concretamente en la Declaración Mundial para la Educación Superior de la Unesco 1998, ya que estableció propuestas con la intención de que las personas con diversidad funcional pudieran acceder a la universidad sin marginación social.

- P1: ¡Fomentar la igualdad! En plan hacer ver a los niños que, aunque sean de otra religión y otras costumbres, siguen siendo personas y todos somos iguales.
- P4: ¡Y creando una escuela incluso más inclusiva de lo que es! ¡A ver, me refiero que se acepten más a las demás culturas! ¡Y que, por ejemplo, durante una semana se den todas las culturas!
- P3: ¡Exacto!
- P4: ¡Y se aprendan de ellas!
- P3: ¡La semana cultural! Un día se come o se hace lo típico de ese país, su cultura un día y así durante toda una semana. ¡Para aprender algo diferente!

## Interpretación

Estos estudiantes universitarios consideran que lo más coherente es trabajar la interculturalidad cuando los niños son pequeños para promover la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades. Quieren que la sociedad sea más inclusiva, aceptando todas las culturas que existen. No debemos olvidar que vivimos en un país multicultural y tenemos que respetar y aceptar a los otros. Sugieren propuestas de gran interés, destacando la semana cultural para conocer e indagar en otras culturas. Mediante la gastronomía y cultura aprendemos y nos enriquecemos con las personas de otras procedencias.

- P2: ¡Tampoco se puede tirar todo el curso dando otra cultura! (La mayoría de los miembros se ríen).
- P3: ¡No quiere decir que la conozcan totalmente, que se lea todo! ¡No, pero lo más general!
- P2: Que vean a una persona de otra religión como algo normal, ¿no? Que la vean como una persona normal y no como una persona diferente.

## Interpretación

El alumnado opina que durante un curso académico no es coherente conocer la cultura. No hay que olvidar que los contenidos de las materias son transversales. Si conviven con personas de otros orígenes, van a aprender a valorar debidamente sus costumbres en el día a día, porque la cultura forma parte de nosotros. Se debe ofrecer un trato normalizado a las personas con diversidad funcional y a los grupos minoritarios. Hay que percibirlo como algo natural, pues son sus compañeros de aula.

## 5. Discusión de los resultados

Si bien el estudio que presentamos plantea carencias de índole metodológica dado el escaso número de grupos focales desarrollados, no podemos negar la relevancia de la construcción emergente de una educación patrimonial entendida de una forma más abierta y holística. Es decir, la prevención del racismo y la xenofobia, así como todo rechazo a discriminación a personas con algún tipo de diversidad funcional es un elemento clave para la generación activa de una educación en valores en el escenario universitario.

Así, compartimos las ideas de Arroyo (2017) cuando plantea que las diferencias son positivas para todas las personas. La universidad debe comprometerse y encargarse de potenciar el aspecto humanizador entre los estudiantes desde un enfoque inclusivo. Los jóvenes interactúan con personas de otros países y con aquellos que tienen diversidad funcional. Estos cambios globales han desencadenado que el sistema universitario mejore la enseñanza para dar respuesta a las necesidades socioculturales.

Como subraya Leiva (2017), se puede percibir la educación intercultural de forma positiva o negativa, pero siempre se inscribe en el marco mucho más amplio del paradigma de la inclusión educativa. Por ese motivo resulta tan necesario que el profesorado de universidad concencie y sensibilice al alumnado a través de múltiples tareas académicas. Hoy en día, en las aulas se fomenta el diálogo intercultural e interreligioso para la formación de los futuros profesores. Tienen que adquirir competencias interculturales para superar las resistencias de esta sociedad.

Por su parte, en un trabajo reciente, Leiva, Isequilla y Matas (2019) sugieren que la inclusión educativa tiene que ser adecuada para todas las personas. La educación es fundamental para evitar la marginación social de las personas. Procura que todos tengan los mismos derechos y oportunidades, lo cual se vislumbra en las leyes educativas. Pero hay



que pasar de la retórica a la praxis, de la teoría a la práctica, y en el contexto universitario es necesario movilizar todo tipo de recursos para educar en una ciudadanía crítica que va a tener responsabilidades educadoras próximas. Todo esto provoca un nuevo planteamiento de actitudes de todo el profesorado. A día de hoy no solo es conveniente impartir docencia, sino que también hay que transmitir, contagiar y vivir unos valores como el respeto, la cooperación, la tolerancia y la honestidad entre otros muchos. Educamos en y para la diversidad, y no podemos estar de acuerdo con todos aquellos postulados reaccionarios y/o populistas que niegan la realidad o que, en su caso, suponen una amenaza para la convivencia al negar el valor y la propia existencia de la misma diversidad.

## 6. Conclusiones

Vivimos inmersos en un permanente cambio social que nos lleva a cuestionar de forma constante las necesidades de los sistemas educativos para asegurar la calidad, el progreso y la cohesión social. La educación no es hoy día una mera instrucción, sino una construcción curricular compleja en la no podemos obviar la interseccionalidad de significados sociales, culturales, científicos, tecnológicos, experienciales y académicos (Pérez Gómez, 2012).

Nos parece congruente que el alumnado opine que todas las personas deben tener los mismos derechos. Los estereotipos y prejuicios que tiene parte de nuestra sociedad, hacia las personas con diversidad funcional y cultural, ayuda a que se incremente su malestar emocional. Por esa razón, apostamos para que en las universidades se enseñe la educación patrimonial motivando al alumnado a cambiar sus percepciones y a ser más abiertos y flexibles con los demás compañeros.

Uno de los problemas que hemos encontrado es que esta práctica no se lleva a cabo apropiadamente. Existen muchas limitaciones y obstáculos en el día a día del profesorado. En coherencia con todo lo anterior, se tiene una predisposición positiva sobre la educación patrimonial, porque es la clave para evitar la marginación y la discriminación social.

Las universidades tienen que ser accesibles, aceptando y tolerando a las personas desiguales por su origen, costumbre, religión o hándicap. A través de la educación patrimonial, el profesorado debe transmitir al alumnado los valores de respeto, solidaridad, empatía y compromiso con las personas que más lo precisen.

Los docentes desempeñan un papel complejo dentro de las aulas, pues la sociedad ha cambiado mucho con respecto a hace muchos años. Tienen que hacer ver al alumnado que existen personas que se

encuentran en situación de vulnerabilidad emocional, sociocultural y económica. Creemos que no solo es conveniente que se haga la semana cultural para conocer a los alumnos, sino que se deben desarrollar más encuentros entre ellos en contextos no formales, donde dialoguen y se den a conocer.

Es relevante que, en el contexto universitario, se hable sobre la educación patrimonial y sus valiosas aportaciones hacia la diversidad funcional y cultural. Nos enfocamos en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la cual saldrán futuros profesionales de la educación. Deben estar bien formados en conocimientos éticos, filosóficos, curriculares e innovaciones pedagógicas. Además, no se trata únicamente de manejar conocimientos o de adquirir meras competencias técnicas, sino de construir una educación abierta e inclusiva que facilite la promoción de valores democráticos en una sociedad en acelerado y permanente cambio social.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alcalá del Olmo, M. J. y Santos, M. J. (2019). «La universidad como espacio inclusivo desde la voz de sus protagonistas: una revisión sistemática». En: Marín, J. M., Gómez, G., Ramos, M., Campos, M. N. *Inclusión, tecnología y sociedad* (pp. 1091-1103). Madrid: Dykinson.
- Arroyo, M. J. (2017). «La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa». *Revista de educación inclusiva*, 6(2): 144-159.
- Aust, R. (2018). «Disability in higher education: Explanations and legitimization from teachers at Leipzig University». *Social Inclusion*, 6(4): 125-136. Doi: 10.17645/si.v6i4.1641.
- Fundación Universia (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad*. Madrid: Universia. <https://www.fundacionuniversia.net/guia-de-atencion-a-la-discapacidad-2018>.
- García, S. (2014). «Educación patrimonial, un proyecto de inclusión». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 9-19.
- Harnett, M. (2016). *An exploration of the personal journeys of disabled students during the first year of Higher Education (HE)* [tesis doctoral].
- Leiva, J. (2017). «La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas». *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. Doi: 10.5209/revRCED.2017.v28.n1.48589.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa*. Granada: Comares.
- Leiva, J., Isequilla, E. y Matas, A. (2019). «La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica

- 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 89. España, de 13 de abril de 2007.
- McGinty, J. M. (2016). *Accessibility and inclusión in higher education: an inquiry of faculty perceptions and experiences* [tesis doctoral]. Colorado State University. Libraries.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez Vázquez, C. (2017). «¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios». *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. Doi: 10.5209/RCED.57266.
- Unesco (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: A Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Ginebra: International Bureau of Education.



# A literatura como memória e património: uma sugestão de leitura intertextual para a educação básica portuguesa

PEDRO BALAUS CUSTÓDIO

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal)

balaus@esec.pt

<http://orcid.org/0000-0003-2140-7304>

## 1. Memória, património e *intertextualidade*

Qualquer literatura é sempre um produto cultural e, simultaneamente, uma forma identitária que dá corpo à sobrevivência de um legado. Nestes, como em outros aspetos, a literatura é um terreno tão fértil quanto privilegiado para garantir uma memória linguística, cultural e social, sobretudo quando é perspectivada através do prisma de um cânone literário, uma vez que é ele que, iniludivelmente, representa melhor um património comum. Em termos políticos e culturais, esta é uma realidade incontornável e é de louvar, por exemplo, que a União Europeia tenha iniciativas de relevo no âmbito da constituição de uma memória e património literário que seja do conhecimento comum e generalizado da literatura, da história e de um pensamento de todos os povos europeus. É exemplo disso o Projeto ELiCa (*European Literary Canon*), iniciado em 2010 sob o patrocínio direto da Comissão Europeia e liderado pela Universidade *La Sapienza* de Roma. A memória implica o ato de recordar, o que no plano da literatura significa (re)ler.

A leitura literária está intimamente relacionada com a história da própria língua que lhe dá suporte, e é ela que serve de repositório, pois guarda e perpetua o património linguístico e toda a riqueza e variedade que atravessa a sua evolução, dos seus autores, escritores e pensadores. É ela, por exemplo, que regista com maior acuidade e evidência as cristalizações estéticas, os matizes e as correntes do pensamento, os movimentos culturais, entre tantos outros planos. Schwob (2008, p. 245) coloca na boca de uma personagem de um conto a evidência de que

«Se a minha cabeça cair, quero que este relato me sobreviva e que faça parte da história das existências». Botton (1997) é um dos muitos autores que considera ser a literatura o veículo mais privilegiado para a educação, pois ela permite que revisitemos a memória cultural comum, que nos ajuda a compreender as experiências pelas quais passamos. É sempre uma ponte entre o passado e o futuro. Também autores como Assmann (1997) acentuam o papel da memória enquanto transmissão de informações e como garantia de reconstrução, de espaço de consciência coletiva, de conservação, pontos cardinais absolutamente necessários para a história coletiva de qualquer povo. É ela que permite a sedimentação, mas também a metamorfose. Eco (1994) alude a uma memória individual, mas também coletiva, que amplia e sedimenta a nossa vida, conferindo-lhe uma esperança de imortalidade.

Ora, nesta dinâmica de manutenção de um património e de uma memória comuns em que a literatura assume um papel de notório destaque, devemos considerar as inesgotáveis propriedades dos mecanismos de *intertextualidade*. Cada texto literário, como sublinha por exemplo Lachmann (2004), incorpora e espelha outros textos anteriores, desenvolvendo com eles uma relação de cumplicidade. É um diálogo de géneros, de temas, de personagens, um perpétuo rumor dinâmico e crítico, uma interrogação incessante do passado, uma antevisão e uma (re)construção. A intertextualidade permite operacionalizar todos esses mecanismos múltiplos que vão da interrogação, à transmissão, à sobrevivência e à (re)invenção.

O conceito de intertextualidade está intimamente associado ao grupo *Tel Quel*, fundando em 1960, e dirigido por Philippe Sollers. De facto, no período áureo da publicação da revista homónima, entre 1968 e 1969, o conceito saltou para as luzes da ribalta teórica, em publicações coletivas como *Théorie d'ensemble* (coll. *Tel Quel*, Seuil, Paris, 1968), nas quais pontuavam autores como Foucault, Barthes, Derrida, Sollers ou Kristeva. Esta última autora, em *Recherches pour une Sémanalyse* (1969), dá igualmente um contributo decisivo para a formação do conceito.

Kristeva designou esta manifestação (a que Batkhin denominou *dialogismo*), como *intertextualidade*, na medida em que «tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité [...]» (1969, p. 146).

Jenny (1979, p. 45) designa a intertextualidade como uma «máquina perturbadora» que permite ao texto uma convulsão contínua, um perpétuo movimento de *recriação* e não apenas de citações. Ela constitui, pois, uma das provas da vitalidade do sistema literário. Representa a sua força e memória, mas também pode ser intencionalmente iconoclasta, assumindo uma fratura. Assim, como sintetiza Aguiar e Silva, um intertexto «existe antes e debaixo de um determinado texto e que,

em amplitude e modalidades várias, se pode ler, decifrar, sob a estrutura de superfície deste último». (Aguiar e Silva, 1986, p. 626).

A intertextualidade aciona transações semióticas entre textos e obras culturais de quadrantes iguais ou distintos sendo, pois, uma *técnica* e um *produto* da criação cultural que está sempre em processo de construção. Ela apresenta, por conseguinte, um assinalável dinamismo e os seus processos de significação, complexos e sempre ininterruptos, ocorrem quer no momento da produção, quer da receção. Bloom (2011) refere uma *angústia de influência*, Foucault (2000, p. 12) assevera que «Não existe enunciado que não suponha outros, não existe um só que não tenha à sua volta um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis».

Jenny (1979, p. 14) considera que «a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido». Ou seja, a intertextualidade é sempre um trabalho de *recriação* e, simultaneamente, de *originalidade*.

## 2. A intertextualidade na aula de Português – uma sugestão para o ensino básico

Nos atuais planos curriculares do 5.º ano (Buescu *et al.*, 2015, p. 21) e também do 6.º (Buescu *et al.*, 2015, p. 24) inseridos no domínio da Leitura e da Escrita, podemos encontrar duas menções respeitantes à «opinião crítica textual e intertextual». Estas instruções, apesar de não estarem inseridas no domínio da leitura literária, podem ser lidas como apontamentos de trabalho no eixo da intertextualidade.

Do ponto de vista didático, estas pistas conferem ao professor a liberdade de adotar a *intertextualidade* como uma proposta de trabalho. Ora, como reconhecemos num estudo anterior (Custódio, 2014), há ainda pouca variedade no que toca às atividades de leitura dos *textos de literatura*, ora porque não se ativam conhecimentos anteriores – imprescindíveis à motivação e à compreensão leitora –, ora porque subsiste ainda uma excessiva rotina em torno dos processos de ler.

Mencionamos também que uma das atuais tendências na didática do objeto literário tem sido encetar um trabalho com os alunos, de modo a que os textos possam dialogar entre si, e permitindo aos alunos *conferenciar* com eles.

Eco (1994) apontava já nesta direção, ao considerar que cada texto contém uma intencionalidade à qual é necessário *reagir* e não apenas *contemplanar*. Essa aptidão crítica do leitor é desenvolvida de modo progressivo e passa, naturalmente, por etapas em que ele formula suposi-

ções sobre o que lê, confirma ou infirma opiniões, compara e relaciona, e se habitua à complexidade crescente dos textos e das mensagens que eles veiculam.

Por esse motivo, consideramos imperioso privilegiar a diversidade de textos, a articulação entre obras presentes nos manuais ou sugeridas pelo Programa, pelas Metas Curriculares, pelo PNL ou pelos professores. Alguns docentes, por iniciativa própria, e por considerarem que o jogo intertextual constitui uma mais-valia didática e um fator de enriquecimento do conhecimento literário e cultural, propõem-no através do cruzamento de textos que conhecem e que fazem parte do seu cânone pessoal. Contudo, apesar destes esforços, estamos em crer que não é uma opção generalizada por entre os rumos que a leitura literária percorre nas salas de aula de todos os níveis de escolaridade.

É nesse sentido que esta proposta explicita um diálogo produtivo entre dois textos: o clássico soneto de Florbela Espanca, «SER POETA», e um texto contemporâneo de Joana Bértholo, «Havia um poeta que era mais alto». A escolha deste par textual encontra duas razões.

A primeira é porque o soneto em causa é amplamente conhecido, não apenas enquanto texto literário, mas ainda, como tema musical desde 1987, sendo hoje um clássico da música ligeira portuguesa («Perdidamente», do Grupo Musical *Trovante*). A segunda razão prende-se com o facto de o texto de *chegada* – se assim podemos dizer –, da autoria de Joana Bértholo, *desconstruir* o original, de modo peculiarmente fecundo e divertido, retirando-lhe algum fulgor sentimental e romântico, desmontando a tensão poética nele contida e substituindo-o por um halo de prosaísmo desnorteante, num jogo de metalinguagem que serve, também, para desconstruir a linguagem poética.

O poema em causa, pertencente à coletânea «Charneca em Flor», foi publicado em 1931, e nele a autora exprime o desejo de amar livremente, mas de um modo intimista e profundo, conferindo à poesia e ao poeta um poder demiúrgico e transcendental, usando palavras, imagens e figuras de retórica, os mil desejos, o esplendor e o arrebatamento da poesia e do amor. O sujeito poético apresenta-se-nos como um ser sobrenatural, dotado de forças mágicas e alquímicas, rei de um reino próprio, de si e dos outros, capaz de irradiar luz e ser como uma ave de voo longo e solitário, partindo em busca apenas das existências infinitas. A imaginação é uma das suas armas e a plenitude o seu objetivo. E, para tal, pode condensar o mundo num só grito. O soneto encerra com uma personalização e incorporação do amor («E é amar-te, assim, perdidamente.../É seres alma, e sangue, e vida em mim»). Esta composição de Florbela Espanca, apesar de pertencer ao modernismo português, tem uma feição claramente neorromântica, evidencia notações de erotismo, sedução e sensualidade aqui incorporadas em símbolos, imagens sugestivas, alusões e jogos estilísticos plenamente conseguidos.



Ora, a leitura do segundo texto tem, geralmente, um efeito curioso de *desconstrução*, mas igualmente, de reconfiguração dos sentidos do original, uma vez que os alunos tendem a lê-los numa lógica sintagmática paralela, cotejando-os, fazendo-os dialogar, confrontar e invocarem-se.

Na verdade, o início do texto – que neste caso já não assume a forma de poema, mas de narrativa – deixa os alunos a interrogarem-se acerca da alteração de género e de forma, o modo como o sentido primordial do verso do soneto se transfigura em prosa. As linhas seguintes comprovam essa desconstrução criativa e fértil do texto, ao destacar a singularidade de alguém que mordida como quem beijava, andando «às dentadas pelo mundo». É neste momento de impacto contrastivo que, claramente, o aluno percebe que está perante um *outro* texto. E o jogo seguinte, de aglutinação dos primeiros versos do soneto, vai mais longe ao sugerir que era um mendigo que nada tinha e, portanto, nada poderia oferecer.

O tom mais divertido atinge o seu auge quando a autora, num gesto de livre recriação do texto primeiro, imputa a este sujeito – já não poético – maleitas específicas que identifica como sendo episódios de megalomania, uma vez que ele finge acreditar ser rei de um reino que parece não ter existência efetiva, e no qual ninguém parece estar interessado. Será uma interpretação abusiva considerar que, nestas linhas, se pode perceber que hoje a poesia e o poeta *não suscitam o interesse dos leitores?* Ou não tanto como outrora?

A fome, a sede e a proteção deste poeta-mendigo – leitura que os alunos fazem com grande prontidão – tem de seu apenas as manhãs, as tardes e os dias, a que a autora acrescenta, de modo (in)esperado e prosaico, a *caixa de cartão*, primeiro e último refúgio de um sem-abrigo.

A recriação textual operada neste enunciado é significativa e, para além da paráfrase, a proposta vai mais longe ao funcionar como um *pastiche* de efeitos iconoclastas, sobretudo quando a autora transforma o vulto grandioso do sujeito poético de Florbela Espanca num homem corpulento, de estatura acima da média, detentor de uma *caixa pulmonar* considerável, e capaz de condensar o mundo num só grito. Esta desapropriação do grito poético e da sua redução a um bramido possante de pregão quebra toda a isotonia que o soneto encerra nestes versos. Em aulas em que estes textos são lidos, é frequente os alunos terem uma reação de riso, de estranheza ou de perplexidade, não apenas pela transformação textual, não só pela alteração dos sentidos, mas sobretudo por percebem que a dessacralização do texto inicial em nada o fere ou desautoriza. Trata-se, apenas, de um jogo de alteridade entre textos.

A introdução do discurso direto é, também, um fator perturbante aquando da leitura de ambos os textos, uma vez que este condensa a pergunta através de um enunciado em discurso direto: a resposta à per-

gunta sobre o que é amar só poderá ser dada pelo advérbio «perdidamente», poderosamente declamado da tal «caixa pulmonar» de proporções maiores do que o normal. Tão desmesurada e singular era a figura deste homem que, ele mesmo, resolve elevar-se escrevendo sobre um pequeno banco, de modo a ser acompanhado por todos os outros e para que possam amar supinamente. Esta inserção curiosa, que se afasta do original, parece conduzir à ideia de que a poesia eleva o homem e potencia a sua capacidade de *amar perdidamente*. São a poesia e a literatura formas de redenção e/ou de ascensão? E se sim, *onde* ou *para onde*?

As últimas linhas deste texto conseguem emular, no plano semântico, os últimos versos do soneto, ainda que de forma linear, discursivamente despida de qualquer artifício estilístico, ao afirmar que «havia um amor que era puro» e que nada o poderia macular. Por fim, a derradeira frase que deixa os alunos curiosos quanto à *melhor interpretação*: a de saber se o amor puro é sempre solitário, ou não.

Esta é, aliás, uma das chaves do texto, assim como o último terceto constitui a decifração do soneto.

### 3. Conclusões

Após uma brevíssima nótula teórica sobre o conceito de intertextualidade e acerca da sua importância como mecanismo de (des)construção da memória e património que a literatura encerra, consideramos importante acentuar a prevalência das atividades de leitura intertextual em âmbito de sala de aula, ou fora dela. Na verdade, as vantagens que podem advir das propostas de leitura intertextual não devem circunscrever-se ao espaço letivo e à leitura orientada.

Pelo contrário, estamos em crer que esta opção teria ganhos mais evidentes se ocorresse enquanto sugestão de leitura autónoma, liberta de qualquer espantilho avaliativo e constrangimento curricular.

Entre ambos os textos, pode estabelecer-se um colóquio fértil, do ponto de vista didático. Quaisquer que sejam as linhas de leitura, as possibilidades de se estreitarem laços entre eles, de os afastarmos pelo sentido, pela forma, época ou género, o aspeto mais importante a reter, do ponto de vista do professor e do aluno, é a capacidade que ambos têm de se convocarem, de se ouvirem, afirmarem ou contradizerem, de se deixarem submeter a (re)leituras, desvios, colagens ou decalques, sem que todavia a *cópia* profane o *original*. Na ótica do estudante, e na do professor também, não é imperioso que o tipo ou grau de intertextualidade seja categorizada. O que se torna mais relevante neste exercício de leitura é a preparação do leitor, o desenvolvimento da sua capacidade, a destreza interpretativa que decorre do confronto entre ambos os textos, os ganhos da compreensão leitora, o afinamento do espírito

crítico e, ainda, a possibilidade de alargar, substancialmente, o acervo textual a que os nossos alunos têm acesso.

Num tempo em que travamos uma complexa luta civilizacional a favor da leitura de qualidade, numa época em que a escola propõe os mesmos textos que os manuais reproduzem, num momento em que o cânone literário escolar se encontra reduzido e é claramente minguan-te, importa lançar mão de outras formas de leitura que tragam todos os *outros textos* para a ribalta, sejam eles clássicos ou contemporâneos. É imperioso que sejam de qualidade comprovada, que possam servir de alicerce à maturidade do leitor, à sedimentação do gosto por ler livros, à reconquista do livro no território escolar – onde perdeu parte do seu lugar e importância – e, ainda, à possibilidade que este conjunto de compromissos pode autorizar: fazer com que os alunos contactem com textos que sejam, realmente, plataformas de conhecimento, que os ajudem a pensar, a escrever, a substituir ou a complementar o excessivo espaço e tempo que os meios de leitura e a difusão digital expugnaram. Entre todos estes desígnios, a intertextualidade poderá ser também mais uma ponte entre a memória e património cultural que interliga, o passado, o presente e o futuro.

## 4. Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Assmann, J. (1997). *La memoria culturale: scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Torino: Einaudi.
- Bértholo, J. (2012). *Havia*. Lisboa: Caminho.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la Influencia. La Literatura como Modo de Vida*. Madrid: Taurus.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Custódio, P. Balas (2014). «De como os livros são pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2.º CEB». *EXEDRA*, 9, 147-158.
- De Botton, A. (1997). *How Proust can change your life*. New York: Pantheon Books.
- Duarte, I.; Morão, P. (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: FLUP: Edições Colibri.
- Eco, U. (1994). «Prólogo». En: Lozano, J. *El discurso histórico* (pp. 12-14). Madrid: Alianza.
- Espanca, F. (2001). *Poesia Completa*. Lisboa: Dom Quixote. Completa.
- Ferreira, M. Z. (1997). *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Foucault, M. (2000). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves [6.ª ed.]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Jenny, L. (1979). «A estratégia da forma». *Poétique: revista de teoria e análise literárias*, 27, 5-49.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris. Éditions du Seuil.
- Lachmann, R. (2004). «Cultural memory and the role of literature». *European Review*, 12(2): 165-178.
- Morão, P. (2013). (ed. com Pimentel, M. C.). *A Literatura e os Clássicos – Os clássicos e a literatura – Uma (re)visão da literatura portuguesa das origens à contemporaneidade*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Samoyault, T. (2005). *L'intertextualité: Mémoire de la Littérature*. Paris: Armand Colin.
- Schwob, M. (2008). «O homem embuçado». En: Costa, F. Moreira da (org.). *Contos de crime* (p. 245). Rio de Janeiro: Pocket Ouro.

# La implementación de la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas en el marco del EEES: el caso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia (2014-2019) y el patrimonio cultural de la Región de Murcia

CRISTINA ISABEL PINA CABALLERO

Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia (España)

[cristina.pina@esadmurcia.es](mailto:cristina.pina@esadmurcia.es)

<http://orcid.org/0000-0003-3385-6684>

## 1. Introducción

La incorporación en España de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso una profunda transformación de SU estructura para adaptarse a los estándares europeos. La incorporación al sistema de créditos ECTS y la implementación de los TFE (trabajos fin de estudios) fueron los dos elementos más significativos de este proceso que, en el caso de la ESAD de Murcia, hubo que hacer con más voluntad que medios y en un tiempo récord de menos de un año. En este trabajo me centraré en hacer un breve repaso a la legislación relativa a la enseñanza artística superior, a la implementación de la asignatura Metodología de la Investigación y en la definición del modelo de TFE apropiado para los estudios de Arte Dramático, procesos en los que la autora de este trabajo se ha visto implicada directamente como profesora de dicha asignatura y como coordinadora de los proyectos de TFE. Se analizarán los problemas que se encontraron en el camino y las soluciones halladas para estos, así como el perfil y las características de los trabajos defendidos por nuestros alumnos, incluyendo aquellos vinculados con el patrimonio cultural. El fin último de este trabajo sería la reflexión sobre los campos propios

de investigación de las EEAASS, en paralelo y como complemento a los propios de la universidad.

## 2. Un repaso a la historia legislativa (1990-2013)

La historia de la enseñanza de las artes escénicas en España y su relación con los estamentos del poder político ha estado llena de sombras y luces desde el siglo XIX. A este respecto, resulta muy clarificador el trabajo de Turina (1994), quien realiza un recorrido histórico desde la fundación del Conservatorio de Música y Declamación en 1830 hasta la reforma legislativa de las enseñanzas musicales bajo el marco de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE). Aunque este trabajo solo hace referencia a la música y el canto, la situación del arte dramático no era muy diferente en aquellos momentos, a pesar de que sí presentaba ya algunas especificidades que marcaron su evolución posterior. Así pues, en el Título II de la LOGSE, relativo a las enseñanzas de régimen especial, se insertan las enseñanzas artísticas (Música, Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño), con el fin de «de proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales» (p. 28934); en su sección segunda, relativa al arte dramático, se establece en el artículo 43 que sus enseñanzas «comprenderán un solo grado de carácter superior» (p. 28934) y en el artículo 45 que sus títulos serían equivalentes a todos los efectos al de licenciado y que se fomentaría convenios con las universidades para implementar los estudios de tercer ciclo.

Con este marco legislativo se impulsó la creación de centros superiores diferenciados de los profesionales y elementales en aquellos estudios donde existían grados elemental, medio y superior, como los de música y danza, al tiempo que se diseñaron otros como las escuelas superiores de arte dramático o canto, con un único grado en sus estudios. Fruto de todo esto, en 1996 se funda la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA),<sup>1</sup> foro de debate de estos centros a nivel nacional y motor imprescindible de los acuerdos que configuraron la actual ordenación académica de nuestros centros. Un ejemplo de su actividad se encuentra en el congreso celebrado en Murcia en 2002, donde se debatieron los problemas de las enseñanzas artísticas superiores en España y las posibles soluciones a estos, su relación con la universidad o la comparación con enseñanzas similares a nivel europeo. Como conclusiones generales de dichas jornadas, se establecieron:

1. Para más información sobre esta asociación, se puede visitar: <https://www.acesea.es>.

1. Instar al Gobierno de España a que, con la máxima urgencia, establezca un marco jurídico que garantice la plena autonomía y condición superior de los centros superiores de enseñanzas artísticas, permitiendo un desarrollo adecuado a las necesidades, posibilidades y peculiaridades de cada comunidad autónoma.
2. El modelo europeo de centros superiores de enseñanzas artísticas, la aplicación de la Declaración de Bolonia y la proposición no de ley del congreso de los diputados al Gobierno, aprobada por unanimidad, conducen a que urgentemente se lleve a cabo el reconocimiento del carácter superior de los centros superiores de enseñanzas artísticas con características semejantes a los centros y enseñanzas incluidas en el sistema universitario (Serrano Masegoso, 2002, p. 375).

Dichas demandas, trasladadas por ACESEA a las administraciones educativas, son recogidas en 2006 en la LOE, en cuyo Capítulo VI se definen los rasgos básicos de las enseñanzas artísticas en España, los procedimientos de acceso a ellas y la equivalencia a todos los efectos de sus titulaciones a las de licenciado, graduado o equivalentes; asimismo, se establece la existencia de un cuerpo de profesores y otro de catedráticos de música y artes escénicas y los requisitos de acceso a ellos.<sup>2</sup> Tres años después, y mediante el RD 1614/2009 de 26 de octubre, se realizó el desarrollo legislativo de dicho mandato, destacando los siguientes aspectos:

- a) Implementación del sistema de créditos ECTS (con un valor de 25-30 h de trabajo por crédito, artículo 4) y del reconocimiento y transferencia de créditos (artículo 6).<sup>3</sup>
- b) Reconocimiento de las enseñanzas artísticas de grado (artículo 8), máster (artículo 9) y de doctorado (artículo 10).
- c) Diseño básico del contenido de los planes de estudios de grado con 240 ECTS mínimos, divididos en materias de formación básica, obligatorias y optativas, más la obligatoriedad de realización de

2. Eso sí, el decreto de especialidades vigente en estos momentos, el RD 989/2000 de 2 de junio, desarrollo de la LOGSE al respecto de las materias a impartir en enseñanzas artísticas y el perfil de sus docentes, no es actualizado en paralelo a esta renovación legislativa. Hoy, todavía, sigue vigente, lo que ha causado una profunda discrepancia entre los nuevos modelos de planes de estudios ajustados al EEES y el perfil de los docentes asociados a los mismos.

3. Esto permite participar en los programas Erasmus+, tanto mandando como recibiendo alumnos (la información relativa a la ESAD de Murcia se puede encontrar en <http://www.esadmurcia.es/erasmus-alumnos-estudios>). Asimismo, se establece la aplicación del suplemento europeo al título para reflejar los créditos obtenidos que excedan del mínimo requerido.

prácticas externas y del trabajo fin de grado. Este último tiene asignados entre 6 y 30 ECTS (artículo 11).

También tendrá relevancia la publicación del RD 303/2010 de 15 de marzo, relativo a los requisitos mínimos de los centros que imparten estas enseñanzas, fundamentalmente en 2 aspectos: el reconocimiento de unas necesidades materiales específicas, entre las que se incluyen los medios necesarios para la investigación (artículo 3-6), y el establecimiento de un porcentaje de profesores doctores para la impartición de los másteres propios<sup>4</sup> (artículo 20). Finalmente, con la publicación del RD 1027/2011 de 15 de julio, al establecerse el marco español de cualificaciones para la educación superior (MECES), se incorporan las EEAASS a los niveles 2 y 3 (grado y máster) de este, con pleno reconocimiento en dichos ámbitos, reservando el nivel 4 (doctorado) a convenios con las universidades.<sup>5</sup>

En el caso de la Región de Murcia, el proceso de desarrollo de esta legislación nacional se realizó en un tiempo récord, ya que en la ESAD de Murcia y en el curso 2010-2011 se dieron inicio los nuevos estudios de grado, por lo que la implementación del plan de estudios se realizó en menos de un año a partir de la publicación del RD 1614/2009. A pesar de los cambios de denominación,<sup>6</sup> y de las muchas modificaciones que se tuvieron que hacer sobre la marcha para ir subsanando los problemas surgidos tras la puesta en marcha del nuevo sistema, en el

4. Dicho porcentaje queda establecido en un mínimo del 15% de profesores doctores para la impartición de máster. En la actualidad, en la ESAD de Murcia, que está en la fase final de la implementación de su programa de máster, se supera ampliamente este mínimo establecido, ya que, de un total de 48 profesores del claustro, 17 son doctores (35,4%), y otros 15 tienen estudios de máster completados (31,25%).

5. En septiembre de 2010 la Universidad de Granada había interpuesto un recurso contencioso-administrativo contra la viabilidad de usar la denominación de grado a los estudios impartidos por la Escuela Superior de Artes Plásticas y Diseño de dicha ciudad, ya que, en la LOE se definen las titulaciones de dichos estudios como títulos superiores. En la sentencia emitida por el Tribunal Supremo el 15 de enero de 2013 (<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=TS&reference=6613364&links=STS%2057/2013&optimize=20130129&publicinterface=true>), estima parcialmente la demanda de la Universidad de Granada, anulando la denominación de grado para dichos estudios (y, por extensión, a todos los similares denominados en la LOE, ya que crea jurisprudencia), pero respeta la validez y perfil de los títulos emitidos en EEAASS, siempre y cuando no exista coincidencia con los universitarios. Esta nueva situación en cuanto a la denominación de nuestros estudios, reflejada en el RD 21/2015 de 23 de enero, no ha afectado a la ubicación de los mismos dentro del MECES o en relación con el programa Erasmus+, por lo que se siguen diseñando programas propios de master, existen convenios con universidades para doctorados específicos; por ejemplo, los vinculados a la práctica de la música en la Universidad de Murcia (<https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/doctorados/musica/plan>) o en la Universidad Politécnica de Madrid (<http://pdmusica.etsist.upm.es/>).

6. Ver nota anterior.



curso 2013-2014 se inició el 4.º curso con la publicación de la Resolución de 25 de julio de 2013, en la que se establecía de forma definitiva la estructura de los estudios superiores de Arte Dramático.<sup>7</sup>

### 3. El TFE y la implementación de los procesos de investigación en la ESAD de Murcia

Dentro de la resolución antes mencionada, en su artículo 6 se establece el contenido del plan de estudios, en el que se asigna a la materia Trabajo fin de estudios (TFE) un total de 15 ECTS. Posteriormente, en el artículo 10, totalmente dedicado a ella, se especifica que dichos créditos se subdividen en 3 ECTS para la asignatura Metodología de la Investigación y 12 ECTS para TFE, y en los anexos se establecen los descriptores de contenidos, competencias y criterios de evaluación. Asimismo, se establecen dos modalidades para ellos:

- a) Generales: a partir de las líneas de investigación establecidas y aprobadas por los departamentos.
- b) Específicos: a propuesta del estudiante y con el visto bueno de los departamentos.

Para la realización del TFE, los alumnos deben superar obligatoriamente los créditos asignados a la asignatura Metodología de la Investigación. Su desarrollo consta de dos partes:

1. Realización del trabajo de investigación en las modalidades documental, historiográfica o performativa<sup>8</sup> (en las áreas de interpretación, dirección, coreografía, dramaturgia o pedagogía). En los dos primeros casos, se trata de proyectos individuales, mientras que en el último se permiten proyectos creativos de carácter colectivo e interdisciplinar.

7. Actualmente se está a la espera de la publicación del decreto autonómico definitivo que regule estas enseñanzas, cuya demora ha sido causada por los múltiples cambios de estructura orgánica sufridos en la Consejería de Educación, que han llevado a estos estudios desde la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas adultas a la de Universidades, y vuelta a la primera, hasta que en la actualidad se han ubicado en la Dirección General de Innovación Educativa.

8. El término *performativo* usualmente se aplica a aquellos verbos que al enunciarse realizan la acción que significan. Pero en el contexto de la investigación en artes es un término de reciente implementación y que hace referencia a la investigación sobre los procesos de creación, partiendo de la idea que los mismos son *per se* procesos de investigación y que el artista debe transparentar cómo se realizan en sus fases inicial, procesual y de resultados.

2. Exposición y defensa ante el tribunal evaluador con carácter individual. Si el proyecto performativo era de carácter colectivo, cada uno de sus miembros debe de tener claramente diferenciadas sus responsabilidades dentro de el y su defensa será relativa a dicho apartado dentro del proyecto colectivo.<sup>9</sup>

Asimismo, en el artículo 11 se establecen los parámetros relativos a las tutorías de los TFE y se establece media hora semanal anual para cada alumno; estos tutores serán asignados por los departamentos tras la aprobación de los proyectos de investigación presentados y son sancionados por el director. Los tutores, por su parte, además de realizar el seguimiento del proceso de investigación, deberán elaborar un informe final de evaluación de carácter vinculante, donde declaran «apto» o «no apto» el TFE; los que superan este trámite pasan al proceso de defensa.

Una vez definido el marco legislativo, se llegó a la fase su implementación en la práctica docente. El mayor problema fue el definir los contenidos propios tanto de la asignatura Metodología de la Investigación como de los TFE, que acabaron plasmándose en dos documentos: las guías didácticas de ambas asignaturas y el *Manual del TFE*,<sup>10</sup> a la manera de libro de estilo para su realización. Tanto los contenidos de ambas materias como el propio manual del TFE se diseñaron teniendo en cuenta las competencias curriculares de las especialidades impartidas en la ESAD de Murcia (en sus rasgos generales y específicos), así como en los perfiles competenciales del profesorado que debía seguir los procesos de tutela de los trabajos.

Un elemento fundamental fue la definición de las líneas de investigación, ajustadas a las competencias definidas para el título.

En relación con el patrimonio, la Competencia Transversal 17 dice específicamente:

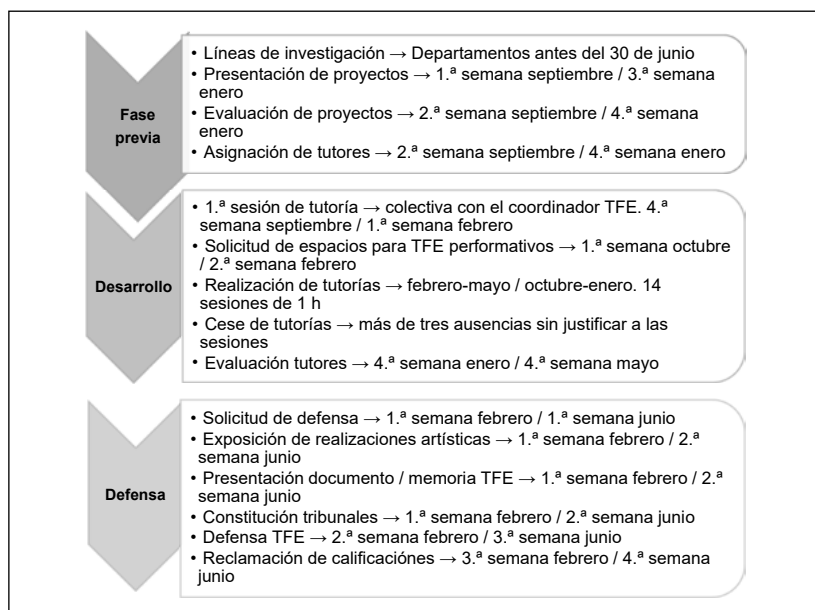
Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

9. Además, y de forma previa a dicha defensa oral, los proyectos performativos de carácter escénico-coreográfico tienen que ser mostrados al tribunal evaluador, formando parte de la valoración total de la defensa oral.

10. Las guías didácticas de la ESAD de Murcia del presente curso 2019-2020 se pueden encontrar en la siguiente dirección: <http://www.esadmurcia.es/plan-de-estudios-esad-murcia-programaciones-docentes-arte-dramatico-especialidad-de-interpretacion-recorrido-textual-creacion-musical-especialidad-direccion-de-escena-y-dramaturgia>. En cuanto al *Manual del TFE 2019-20*, se encuentra en: <http://www.esadmurcia.es/wp-content/uploads/2019/10/TFE-manual-2019-2020.pdf>.

A partir de este concepto, y vinculadas al área de Historia de las Artes del Espectáculo, integrada dentro del Departamento de Escritura y Ciencias Teatrales, se implementaron una serie de líneas de investigación específicamente centradas en el patrimonio cultural de la Región de Murcia: *El teatro y la formación artística en Murcia* y *La recepción teatral a través de la prensa murciana de los siglos XIX y XX*.<sup>11</sup> Estas dos líneas de investigación, enmarcadas dentro de la modalidad documental, quedaron desde su inicio bajo mi responsabilidad, habiendo generado ya algunos trabajos de gran interés. Además, y en relación con el trabajo realizado en estas líneas de investigación, surgió la organización de las Jornadas *Isidoro Máiquez (1768-1820): Del cómico al actor*, en torno al II Centenario del fallecimiento del actor, realizadas en la ESAD de Murcia en marzo de 2020.

Finalmente, se vio la necesidad de crear la figura del coordinador en esta área relacionada con la investigación, en parte por la variedad de los procesos implicados en el desarrollo del TFE,<sup>12</sup> en parte por la novedad de dicho tipo de trabajos en el contexto de las enseñanzas artísticas superiores. Dichos procesos pueden verse en el siguiente esquema:



**Figura 1.** Fases del desarrollo del TFE. Fuente: elaboración propia.

11. Dichas líneas de investigación están a su vez asociadas a una materia de formación básica, la Historia de las Artes del Espectáculo, que se imparte en 1.º curso.

12. En un documento elaborado en 2016 para integrarlo en el proyecto de calidad en la educación CAF Región de Murcia, en el que la ESAD está implicado, se delimitaron 13 procesos diferenciados dentro de la elaboración del TFE, que iban desde la determinación de las líneas de investigación hasta la defensa oral de los trabajos.

Desde el primer momento, la dirección del centro entendió que dicho cargo debía recaer en un profesor doctor, siendo nombrada en un primer momento la Dra. Edi Liccioli, profesora de Dirección Escénica y, a partir del curso 2015-2016 la autora del presente texto ha sido la encargada de dicha responsabilidad. Entre las competencias de dicho cargo se encuentran la elaboración de las guías y el manual del TFE, la coordinación de todos los procesos implicados en el desarrollo de los TFE, realizar las propuestas de tribunales calificadoros y calendarios de actuación a la dirección del centro, asesorar a alumnos y tutores en cualquier duda que pudiera surgir y elaborar una memoria al final de cada curso académico. Asimismo, y al comienzo del proceso, se realiza una sesión colectiva de tutoría con todos los alumnos que inician la realización de su TFE, así como otra con los tutores para la explicación de la normativa.

En cuanto a los resultados obtenidos, desde el curso 2013-2014 hasta la convocatoria de septiembre de 2019 se han defendido con éxito un total de 149 TFE, con la siguiente distribución por departamentos didácticos:<sup>13</sup>

**Tabla 1.** TFE defendidos por departamentos didácticos.

Departamentos didácticos	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Cuerpo	5	0	1	3	3 ½	4 ½
Dirección Escénica	1	4	3	2	1 ½	1
Escritura y Ciencias Teatrales	4	3	3 ½	10	9 ½	7 ½
Interpretación	12	4	8 ½	4	4	19
Plástica Teatral	0	1	3	1	3	3
Voz y Lenguaje	2	1	4	7	6 ½	8
<b>Totales</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>41</b>

Fuente: elaboración propia.

La presencia de «½» en esta tabla hace referencia a la posibilidad de la realización de trabajos cotutelados por profesores de dos departa-

13. A la hora de valorar estos datos hay que tener en cuenta la gran diferencia existente entre el número de alumnos matriculados en el recorrido de Interpretación en sus tres variantes (textual, musical y creación) respecto a los matriculados en Dirección Escénica y Dramaturgia. Como ejemplo, en el presente curso 2019-2020 hay matriculados en 4.º curso 57 alumnos de Interpretación, por 11 alumnos de Dirección Escénica y Dramaturgia.

mentos diferentes, lo que se hace especialmente necesario en los trabajos de carácter performativo. En cuanto a la distribución de los TFE defendidos por modalidades en el mismo período de tiempo, serían los siguientes:

**Tabla 2.** TFE defendidos por modalidades

Modalidades	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Documental	6	2	8	9	11	7
Historiográfica	4	4	4	6	4	6
Performativa	14	4	11	12	9	28
<b>TOTALES</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>41</b>

Fuente: elaboración propia.

Al cotejar el número de alumnos matriculados en el TFE con el de los trabajos finalmente defendidos, se detectó un problema, pues existía una gran discrepancia entre ambas cifras, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Alumnos matriculados / TFE defendidos.

	Matriculados	Defendidos	Porcentaje
2013-14	35	24	68,57 %
2014-15	28	10	35,71 %
2015-16	38	23	60,53 %
2016-17	49	27	55,1 %
2017-18	54	24	44,44 %
2018-19	87	41	47,13 %
2019-20	68		

Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, hay una gran diferencia entre el número de alumnos que se matriculan cada curso para la realización del TFE y los que finalmente llegan a su defensa, y las causas son múltiples:

1. La necesidad de haber completado los 228 ECTS correspondientes a las materias constitutivas del currículo (formación básica, obligatorias y optativas), por lo que cualquier asignatura pendiente supone la no continuación del proceso.

2. El acceso a la vida laboral, ya que muchos de nuestros alumnos acceden a la profesión mucho antes de concluir los estudios y, en un mundo tan competitivo como el de la interpretación, no se pueden rechazar las ofertas laborales. Además, hoy por hoy, la tenencia de un título oficial no supone una mejor accesibilidad a los puestos laborales, salvo en el caso de la docencia.
3. El abandono por el alumno a mitad del proceso de realización del TFE, bien por haber optado por un tema que le resulta tedioso o poco interesante, bien porque este no cumple con las expectativas iniciales del alumno.

## 4. Conclusiones

Finalmente, el análisis de todos los datos expuestos anteriormente permite obtener algunos resultados útiles para la planificación de estas áreas en el futuro:

1. En los primeros 5 cursos de implementación de los TFE, se mantuvo un número bastante homogéneo de trabajos defendidos, salvo en el curso 2014-2015, con una bajada significativa, y en el curso 2018-2019, con un incremento notable (prácticamente se duplica en número de TFE defendidos). La lectura de este dato es muy positiva, ya que revela una consolidación del área de investigación en nuestros estudios.
2. Ahora bien, si se compara este dato con el número de alumnos matriculados, los resultados son bien diferentes, pues salvo la anomalía del curso 2014-2015, se puede ver una clara tendencia a una disminución del porcentaje de resultados positivos, por las causas anteriormente mencionadas, que solo parece tener una recuperación en los resultados del curso 2018-2019. El motivo principal de este cambio ha sido los acuerdos tomados por la Junta de Jefes de Departamento para fomentar entre el alumnado su realización, así como la búsqueda de líneas de investigación más atractivas y acordes a sus perfiles formativos.
3. En cuanto a la relación existente entre TFE defendidos y departamentos asociados a ellas, más de la mitad pertenecían a los departamentos de Interpretación (34,56 %) y Escritura y Ciencias Teatrales (25,18 %), seguidos por Voz y Lenguaje (19,12 %), Cuerpo (11,41 %), Dirección Escénica (8,39 %) y Plástica Teatral (7,38 %).
4. En cuanto a la relación existente entre los TFE defendidos y las modalidades desarrolladas, destaca claramente la performativa con más de la mitad de los trabajos (53,69 %), seguida por la documental (28,86 %) y la historiográfica (18,79 %). Pero esta gran

diferencia se ha dado fundamentalmente a partir del curso pasado, ya que la Junta de Jefes de Departamento de la ESAD acordó fomentar la modalidad performativa al entender que era la más cercana al perfil competencial y formativo de nuestros alumnos, sin descartar por ello modalidades comunes con otros campos afines, como las Humanidades o la Pedagogía. Dicho acuerdo ha parecido desbloquear también la tendencia a la baja en la defensa de TFE.

5. El porcentaje de los trabajos relacionados con cuestiones patrimoniales no es excesivamente elevado en el total de los defendidos en el período 2014-2019 y la causa fundamental es que el perfil formativo de nuestros alumnos es más práctico que teórico, lo que hace menos atractivo un trabajo de investigación de carácter documental. A pesar de ello, el Departamento de Escritura y Ciencias Teatrales ha decidido apostar por ellos y mantener las líneas de investigación, convencido de la necesidad de mirar hacia atrás para seguir hacia adelante.
6. En conclusión, se puede establecer que los procesos de investigación vinculados al nuevo modelo formativo implementado tras la adaptación al EEES están ya plenamente asentados en la ESAD de Murcia, habiéndose definido líneas de investigación propias y adaptadas a nuestro currículo que incluyen los aspectos relacionados con el patrimonio cultural de la Región de Murcia, y teniendo ya un grupo de profesores preparado y concienciado con la importancia de dichos procesos de cara a nuestros alumnos.

## 5. Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establece las especialidades del Cuerpo de determinan las materias que deben impartir. *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de junio de 2000, 21998 a 22002. <https://www.boe.es/boe/dias/2000/06/22/pdfs/A21998-22002.pdf>.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 272006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 27 de octubre de 2009, 89743 a 89752. <https://www.boe.es/boe/dias/2009/10/27/pdfs/BOE-A-2009-17005.pdf>.

- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de abril de 2010, 32100 a 32114. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/09/pdfs/BOE-A-2010-5662.pdf>.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de agosto de 2011, 87912 a 87918. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de febrero de 2015, 10319 a 10324. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1157.pdf>.
- Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Región de Murcia el plan de estudios y ordenación de los estudios superiores de Arte Dramático, se completan los planes de estudio iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, de 16 de agosto de 2013, 33250 a 33455. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2013/numero/12505/pdf?id=629417>.
- Serrano Masegoso, J. A. (coord.) (2002). *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España*. Actas del Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (Murcia, 17 al 20 de enero de 2002). Murcia: ACESEA. <https://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/08/Actas.pdf>.
- Turina, J. L. (1994). «El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático». *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110087A>.



# La formación del público y la difusión del patrimonio musical según Oscar Esplá

PALOMA OTAOLA GONZÁLEZ

Universidad Jean Moulin, Lyon3, Universidad de Lyon – Francia

paloma.otaola@univ-lyon3.fr

<http://orcid.org/0000-0001-8576-6731>

## 1. La música es un lenguaje universal

Este tópico, que en este caso es cierto, expresa la idea de que las obras de la llamada *música clásica* pueden ser apreciadas por todos, independientemente de su origen social, cultural, étnico, etc. Partiendo del principio de que todo ser humano es sensible a la belleza, la música puede aportar a cualquiera sin límite de edad o de educación una vivencia espiritual gratificante y enriquecedora. Sin embargo, el lenguaje musical es abstracto y requiere unos conocimientos técnicos que necesitan una formación específica en las academias de música o en el conservatorio. Por ello existe una separación tradicional entre la llamada «música culta», que sería solo accesible a una élite cultivada, y la «música popular», accesible a todo el mundo, pero que no ha adquirido todavía la categoría de «arte», sino simplemente de «entretenimiento». La cuestión es: ¿cómo «popularizar» la música clásica para el disfrute de todos?

En nuestros días, las fronteras entre lo «culto» y lo «popular» están desapareciendo progresivamente. Por una parte, la música popular está adquiriendo sus títulos de nobleza, como modo de expresión de una comunidad en un contexto socioeconómico y político determinado; por otro lado, se están multiplicando las iniciativas para hacer llegar la música clásica a todos los ámbitos, incluidos a los niños de grupos sociales desfavorecidos. Me refiero a la excelente iniciativa del Sistema en Venezuela, seguida en otros muchos países y a la orquesta en la escuela que es realidad en algunas escuelas francesas. Ambas iniciativas facilitan el contacto de los niños, independientemente de su ubicación so-

cial, con la música a través de la práctica instrumental.<sup>1</sup> De estas orquestas infantiles han salido talentos a nivel internacional, pero el primer objetivo no es crear una cantera de talentos, sino poner al alcance de todos los beneficios educativos de la práctica musical.

Por otro lado, en el mundo contemporáneo se ha despertado la conciencia del «patrimonio», entre otras medidas, gracias al esfuerzo de la Unesco. El reconocimiento, en un primer lugar, del «patrimonio artístico» de monumentos y centros históricos, seguido del «patrimonio natural» y, más recientemente, del «patrimonio inmaterial», han sensibilizado a la comunidad humana a valorar estos bienes. Aunque la música clásica occidental no forma parte de la lista,<sup>2</sup> no cabe duda de que es un rico patrimonio que tenemos la responsabilidad no solo de salvaguardar, sino también de dar a conocer. Esta preocupación ya estaba presente en Oscar Esplá (1886-1976), uno de los grandes compositores españoles del siglo xx. Vamos a dedicar las páginas siguientes a mostrar cuáles son las soluciones propuestas por Esplá para difundir el patrimonio musical haciéndolo accesible a un público cada vez más amplio.

## 2. Promover la música en la sociedad durante la Segunda República (1931-1936)

Desde que Esplá se integra en el panorama musical madrileño,<sup>3</sup> dedica su esfuerzo no solo a promover la formación cultural de los músicos, sino también a acercar la música culta a las masas populares (Otaola, 2010, pp. 3-5).

Esplá se instala definitivamente en Madrid en 1929. El advenimiento de la Segunda República en 1931 marcará un año rico en eventos significativos en su trayectoria musical. En primer lugar, podemos mencionar su participación en las llamadas *misiones pedagógicas* (1931-1935). Estas misiones fueron creadas por intelectuales y artistas de diferentes ámbitos para realizar una labor de promoción a través de la educación y de la cultura en el medio rural. Los que participaban en las misiones pedagógicas estaban convencidos que la promoción social

1. Para más información: <http://fundamusical.org.ve>; <https://sistemaglobal.org> y <http://www.orchestre-ecole.com>.

2. De momento, solo la construcción y la música de órgano de Alemania ha sido inscrita en el Patrimonio Inmaterial Mundial de la Humanidad en 2017.

3. A partir de 1913, Esplá estrena sus obras en Madrid, obteniendo un éxito y un reconocimiento cada vez mayor. Recordemos los estrenos de *El Sueño de Eros* (1913), *Poema de niños* (1914), *Sonata para violín y piano* (1915), *Impresiones musicales* (1917), *Don Quijote velando las armas* (1927), *Nochebuena del diablo* y *Canciones Playeras* (1930) (Otaola, 2019, pp. 47-64).

necesariamente pasaba por la educación (Canes, 1993, p. 147). Para el compositor, la música y el arte en general desempeñan un papel fundamental en el desarrollo espiritual de los pueblos. Como él mismo afirma en varias ocasiones, «el arte es un fenómeno social y no un capricho individual» (Esplá, 1977, p. 58). Durante las misiones había momentos de audición musical para los niños, veladas culturales para los adultos con audición de discos de folklore de distintas regiones de España, etc. En algunos pueblos visitados se solía dejar un gramófono y una colección de discos que se iba renovando de vez en cuando. No sabemos cuánto tiempo o en cuantas misiones participó Esplá.<sup>4</sup>

Este mismo año Esplá obtiene la cátedra de folklore del Conservatorio Superior. Finalmente, se crea la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos de la que será presidente entre 1931 y 1934. Dicha Junta tenía como misión fomentar la cultura musical.

### 3. La prensa como medio para estimular la vida musical

Durante su estancia en Madrid (1929-1936), Esplá colaboró con diversas revistas especializadas, pero rara vez tomó la pluma para escribir en los diarios a excepción de dos artículos, uno en defensa de la crítica musical de Adolfo Salazar y otro en defensa de la Junta Nacional, ambos publicados en *El Sol* (19-7-1924 y 10-11-1931).<sup>5</sup>

Sin embargo, durante su exilio en Bélgica, se le presentó la ocasión de encargarse de las crónicas musicales para *Le Soir* (1940-1943). Su misión consistía en escribir la crítica de los conciertos organizados en Bruselas. Del análisis de sus crónicas se deduce que para Esplá eran un instrumento para la formación musical del público en general.

En 1941 comenzó una nueva rúbrica, *La Revue Musicale du Soir* (*La revista musical*), que iba a ser publicada mensualmente en la última página del diario. La intención de Esplá era dar mayor visibilidad a la vida musical belga y acercarla al público en general y no solo a las personas que asistían a los conciertos. Los artículos aparecen firmados con su verdadero nombre a diferencia de las críticas de conciertos en las que utiliza el seudónimo de Auguste Triay.

El primer número (28-1-1941) aparece precedido de un *preludio* en el que el maestro alicantino expresa una serie de ideas sobre la impor-

4. El nombre de Oscar Esplá aparece en *La Gaceta* (de Madrid) del 13 de agosto de 1931 en la Orden del 6 de agosto.

5. El mismo día apareció otro artículo sobre los proyectos de la Junta Nacional en *El Liberal*.

tancia de la música en la vida de los pueblos. Una de las ideas centrales es que la música es un lenguaje universal y, por tanto, puede acercar a los pueblos entre sí, aunque se encuentren alejados geográficamente, a los del norte, gris y brumoso, con los del sur, soleado (Esplá, 28-1-1941). Esplá pone de relieve que, a pesar de las diferencias étnicas, culturales y geográficas, la música habla a los seres humanos de cualquier latitud, «lo que hace que la música de Grieg, por ejemplo, expresión del alma noruega, se comprenda en Sevilla, y la de Albéniz, expresión del alma española, resulte idénticamente comprendida en Bergen» (Esplá, 28-1-1941). En definitiva, Grieg es tan universal como Albéniz, aunque representen sensibilidades distintas. Para el compositor, en los seres humanos existe un sustrato común que los hace capaces de entender el arte, en cualquier lugar del planeta en el que se haya creado.

Los objetivos de esta sección de periodicidad mensual eran múltiples: estimular la vida musical, dar a conocer la música belga, la creación de una Escuela Sinfónica Nacional, recordar la importancia de la educación musical y la formación del público a través de la crítica.

El primer objetivo de estimular la vida musical en Bélgica incluía dar a conocer al público no solo la música belga, sino la que se hace en el extranjero. Para Esplá el contacto con la música de otros países es algo necesario y saludable para no vivir encerrado en sí mismo. El proyecto incluía entrevistar a las personalidades del mundo musical belga para conocer su opinión sobre la producción de los compositores, la organización de los conciertos, la enseñanza en los conservatorios y la cultura musical del «pueblo».<sup>6</sup> Entre los entrevistados figuran los compositores y músicos belgas más destacados del momento.<sup>7</sup> A través de las entrevistas sale a la luz la preocupación por elevar la formación musical en los Conservatorios y mejorar también la educación musical del público. Al mismo tiempo, se insinúa que los compositores tienen que salir de su torre de marfil y componer una música que llegue al público.

## 4. Papel de la crítica en la formación del público

Esplá tenía un gran concepto del papel de la crítica musical para elevar el nivel de la cultura musical de un país. En un artículo publicado en *El Sol*, hace el elogio de la labor crítica de Adolfo Salazar, lo que le proporciona la ocasión de expresar sus ideas sobre la crítica musical

6. *Pueblo* es el término utilizado por Esplá y por los intelectuales de su generación para designar a las masas de población en medio rural o en medio urbano con menor acceso a la educación y a la cultura.

7. Jean Absil, Francis de Bourguignon, Marcel Poot, André Souris, Léon Jongen, director del Conservatorio de Bruselas.

(Esplá, 19-7-1924, p. 4).<sup>8</sup> El alicantino concibe la crítica con un carácter pedagógico que debe practicar el análisis y el comentario divulgativo con un lenguaje accesible al público al que va dirigido. La crítica, por tanto, no consiste en la mera alabanza o vituperio, ni en la mera descripción externa de la obra. Debe también ser la plataforma desde la que se exponen conceptos artísticos y estéticos y estar abierta a las corrientes extranjeras contemporáneas.

Una de las finalidades de la crítica es la de formar el gusto musical del público. Varias de sus críticas en *Le Soir* son elocuentes en este sentido, concretamente: «Sobre la función de la crítica» (23-1-1942) y «Organización de la vida musical» (10-7-1942).

En las crónicas de los conciertos semanales, Esplá no se limita a comentar la interpretación de las obras escuchadas, sino que aporta reflexiones sobre la Historia de la Música, la creación musical y la estética destinadas a la formación del público. Como él mismo afirma en su crónica *Sobre la función de la crítica*, la finalidad es la de sensibilizar al público para que comprenda la significación artística de las obras en el marco de las diferentes épocas y corrientes estéticas en el que se integran (Esplá, 23-1-1942, p. 2). De la misma manera que la cultura y la música están al servicio de la sociedad para su enriquecimiento espiritual, la crítica está al servicio de la música y debe guiarse exclusivamente por criterios estéticos.<sup>9</sup>

Con el fin de elevar el nivel cultural y musical del público, Esplá propuso varios proyectos desde el periódico, dirigidos no solo a los lectores y al público en general, sino también a los organizadores de conciertos y a los responsables de las instancias educativas y culturales en el país. Los proyectos son similares a los que había impulsado durante la Segunda República a través de la Junta Nacional y de las misiones pedagógicas: la promoción del teatro lírico; programas de formación cultural; crear un Consejo Superior de la Música; conciertos para los jóvenes y conciertos con un objetivo didáctico.

Esplá tenía una gran estima por el teatro lírico y se lamenta que la ópera se haya convertido en un espectáculo social desprovisto de intención estética. Para intentar elevar el nivel artístico del teatro lírico y otorgarle la dimensión cultural que se merece, sugiere una serie de medidas en dos de sus crónicas: «Los problemas del teatro lírico actual» (1941) y «El teatro lírico y la cultura popular» (1942). Entre otras medidas, propone que los músicos, los cantantes, los coreógrafos, etc., perciban un salario fijo suficiente para dedicarse enteramente a la pro-

8. El artículo está fechado en Alicante el 15 de junio de 1924.

9. Esta es una alusión más o menos velada a la falta de libertad de expresión durante la ocupación alemana y a las trabas para organizar conciertos con músicos no afectos al nuevo régimen impuesto por los nazis.

fesión, independiente de las entradas comerciales. Para ello, es absolutamente necesario que el Estado subvencione el teatro lírico de la misma manera que asume las universidades y los museos como centros de cultura y no de comercio.

Para acercarlo al conjunto de la sociedad y que no se limite únicamente a una élite acomodada, Esplá propone la organización de representaciones gratuitas para obreros, soldados o estudiantes, precedidas de conferencias elementales que faciliten la comprensión de la obra (Esplá, 13-10-1941). La importancia de estas medidas deriva de que para Esplá el teatro lírico tiene una función educativa y cultural, por lo que es necesario hacer accesibles la puesta en escena y organizar representaciones artísticas de calidad.

Otro de los proyectos concierne a la formación cultural y musical de la sociedad en su conjunto, empezando por los estratos sociales más simples que no tienen las mismas posibilidades de acceso a la educación y a la cultura. Entre las medidas propuestas podemos destacar: los conciertos itinerantes, los conciertos de grabaciones y las agrupaciones corales de niños y adultos (Esplá, 10-7-42).

Esplá sugiere la creación de pequeñas orquestas y grupos de música de cámara que puedan tocar en todas las ciudades, grandes y pequeñas, con un programa bien establecido que permita a todo el mundo el acceso gradual a la música. Estos conciertos de *iniciación musical* deberían ir acompañados de grabaciones para preparar a los oyentes a la audición de las obras que van a escuchar.

Otra iniciativa interesante destinada a hacer participar de manera activa al pueblo es la creación de coros de niños y de adultos que podrían intervenir con ocasión de concursos nacionales y de fiestas tradicionales (Esplá, 10-7-1942). Estas medidas recuerdan a los programas de las misiones pedagógicas en los que se establecieron bibliotecas populares, fijas y circulantes; se organizaron lecturas y conferencias públicas relacionadas con las bibliotecas; sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, audiciones por radio de discos seleccionados y exposiciones reducidas de arte a modo de museos itinerantes (Canes, 1993, p. 150).

Finalmente, para promover la difusión de la música, proponía crear el Consejo Superior de la Música (*¿remake* de la Junta Nacional?) integrado por especialistas reconocidos en los diferentes ámbitos de la música, del mismo modo que en todos los países existe el Consejo Superior de Investigación Científica.

Un sector de la sociedad que requiere toda la atención para la formación musical es la juventud. En este sentido, Esplá aplaude todas las iniciativas para hacer accesible la música clásica a los jóvenes, como los *Conciertos para la juventud* organizados por la Sociedad Filarmónica de Bruselas. Como en los casos anteriores, propone toda clase de ideas

para fomentar este tipo de conciertos y que sirvan para educar el gusto musical de los jóvenes.

El objetivo de la formación musical a través de la crítica es el de hacer apreciar las obras musicales que se escuchan en los conciertos. Una buena programación constituye el mejor medio para educar al público y hacerle apreciar los compositores y las obras de las diferentes épocas de la Historia de la Música, haciendo un esfuerzo para darle el puesto de honor que le corresponde a la música antigua y también a la música contemporánea.

Otro aspecto importante de la formación del público es que a veces se deja llevar por la fama de los artistas, sobre todo de los directores de orquesta. Esplá critica los conciertos que se organizan solo en función de un determinado solista o director de orquesta, dejando en la sombra a otros intérpretes:

Hay un cierto tipo de público que asiste asiduamente a los conciertos de un solista o de un director de orquesta determinado, pero que nunca asiste a los conciertos de otros solistas o de otras orquestas; se han especializado como oyentes [...] Los artistas o las orquestas se dirigen de esta manera inevitablemente hacia el manierismo, pues son exaltados siempre, con sus defectos, por oyentes incondicionales que no pueden comparar lo que escuchan con ningún otro modelo, ya que no conocen otras interpretaciones que las de sus ídolos. Si alguien se aventura a formular un comentario negativo sobre estas interpretaciones será considerado como un hereje, un intruso en este círculo sagrado... (Esplá, 27-11-1941)

A través de sus críticas musicales Esplá pone de relieve con insistencia que la finalidad de las manifestaciones artísticas, musicales, literarias, son las de enriquecer la cultura de un país gracias a la belleza de las obras de arte. Por esta razón, los conciertos no están destinados a exaltar la gloria de los intérpretes, sino a dar a conocer al gran público las grandes obras de música de todos los tiempos (Esplá, 30-1-1942). En varias de sus crónicas subraya la finalidad de los conciertos de enriquecer la cultura de los pueblos y no de servir de trampolín a la gloria personal de los artistas.

No voy a apoyar el error que consiste en creer que un concierto público es una manifestación dedicada a la gloria de los intérpretes. Un concierto público es un acto destinado a la difusión de la música para la cultura del pueblo del que se debe enriquecer el espíritu haciéndole sentir las emociones que emanan de todas las bellas obras escritas hasta nuestros días. Cualquier otra concepción de los conciertos está completamente equivocada. (Esplá, 16-5-1941)

Todas estas iniciativas no tuvieron un resultado concreto, lo que le hace lamentarse con un cierto desencanto del desinterés de los poderes públicos para fomentar la cultura nacional:

Una cosa es cierta que sabemos por experiencia y por la historia: ninguno de los regímenes políticos conocidos hasta el presente ha sido capaz de organizar de manera justa una sociedad. Y en el ámbito del arte que nos interesa particularmente aquí, ningún método, ningún sistema dedicado a estimular la producción artística para desarrollar la cultura nacional, ha sido establecido nunca como un principio fundamental de la sociedad, a pesar de la importancia capital del arte en la vida de los pueblos. (Esplá, 12-3-1941)

## 5. Conclusiones

La idea de fondo de todos los proyectos propuestos por Esplá desde la tribuna de la crítica musical es la convicción de que el legado musical es un valor cultural importante que pertenece a todos y que necesitamos todos. La música constituye un patrimonio universal y es una parte fundamental de la cultura artística nacional. Por ello es esencial su promoción entre todos los sectores de la sociedad. Los conciertos deberían estar abiertos a todos y no solo a una élite cultivada. Para Esplá, la cultura y la música tienen un sentido social, están al servicio de la sociedad como un elemento esencial en la vida cultural de los pueblos.

También hace un llamamiento a las instituciones públicas que no pueden desentenderse de esta tarea y deben poner todos los medios para hacer accesible la cultura y la música a toda clase de público. Un auténtico desarrollo de la sociedad moderna es inseparable de la vida musical y artística en todas sus formas.

Muchos años han pasado desde que Esplá expusiera sus ideas para la difusión del patrimonio y la formación musical del público en general. Probablemente el cine, la televisión y los nuevos medios de información y comunicación han contribuido a la difusión del patrimonio, pero en cuanto a la formación musical de la sociedad en su conjunto queda mucho por hacer.

## 6. Referencias bibliográficas

- Canes Garrido, F. (1993). «Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República». *Revista Complutense de Educación*, 4, 147-168.
- Esplá, O. (19-7-1924). «Adolfo Salazar. Compositor y crítico». *El Sol*, Madrid, p. 4.
- Esplá, O. (10-11-1931). «En defensa de un plan de cultura nacional». *El Sol*, Madrid, p. 12.



- Esplá, O. (10-11-1931). «Habla el maestro Esplá». *El Liberal*. Madrid, p. 8.
- Esplá, O. (28-1-1941). «Prélude. La Revue musical du Soir». *Le Soir*. Bruselas. Traducción en: Iglesias, A. (ed.) (1986). *Escritos de Oscar Esplá*, vol. III (pp. 95-96). Madrid: Alpuerto.
- Esplá, O. (12-3-1941). «La communauté nationale des Artistes». *Le Soir*, Bruselas, p. 2.
- Esplá, O. (16-5-1941). «Commémoration d'un centenaire. Quelques réponses». *Le Soir*, Bruselas, p. 2. Traducción en Iglesias, A. (ed.) (1986). *Escritos de Oscar Esplá*, vol. III (pp. 139-141). Madrid: Alpuerto.
- Esplá, O. (28-7-1941). «Les Questions musicales. Sur la création d'une école symphonique nationale». *Le Soir*. Bruselas, p. 1.
- Esplá, O. (13-10-1941). «Le problème actuel du théâtre lyrique». *Le Soir*. Traducción en Iglesias, A. (ed.) (1986). *Escritos de Oscar Esplá*, vol. III (pp. 189-192). Madrid: Alpuerto.
- Esplá, O. (27-11-1941). «Concert Walter Rummel». *Le Soir*, Bruselas, p. 2.
- Esplá, O. (23-1-1942). «Sobre la función de la crítica». *Le Soir*, Bruselas, p. 2. Traducción en Iglesias, A. (ed.) (1986). *Escritos de Oscar Esplá*, vol. III (pp. 145-148). Madrid: Alpuerto.
- Esplá, O. (30-1-1942). «Une dernière réponse». *Le Soir*, Bruselas, p. 2.
- Esplá, O. (10-7-1942). «Organización de la vida musical». *Le Soir*, Bruselas, p. 2. Traducción en Iglesias, A. (ed.) (1986) *Escritos de Oscar Esplá*, vol. III (pp. 181-182). Madrid: Alpuerto.
- Esplá, O. (1977). «Principales tendencias actuales de la música». En: A. Iglesias (ed.). *Escritos de Oscar Esplá*, vol. I (pp. 51-69). Madrid: Alpuerto.
- Otaola, P. (2007). «Le rôle social de la musique d'après Oscar Esplá». En: Locatelli, A. y Montandon, F. (eds.). *Réflexions sur la socialité de la musique* (pp. 279-292). París: L'Harmattan.
- Otaola, P. (2010). «Oscar Esplá y la restauración musical en el siglo XX». En: Balutet, N., Otaola, P. y Tempère, D. (coords.). *Contrabandista entre mundos fronterizos, Hommage au Professeur Hugues Didier* (pp. 303-319). París: Publibook.
- Otaola, P. (2015). «Oscar Esplá. Crítica musical y libertad de expresión bajo la ocupación (Bruselas 1940-1943)». En: Encabo, E. (coord.). *Música y prensa. Crítica, polémica y propaganda* (pp. 237-255). Valladolid: Difacil [edición digital].
- Otaola, P. (2019). «A la conquista de Madrid. Recepción del joven Oscar Esplá (1913-1917)». *Música, Revista del Real Conservatorio Superior de Madrid*, 26, 47-64.



# Modernidad y tradición en las *Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* de Rafael Rodríguez Albert

JESÚS MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ

Conservatorio Superior de Música Óscar Esplá de Alicante (España)

jesusmariagomez@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6061-3560>

## 1. Antecedentes

El modernismo musical fue un movimiento que buscaba conscientemente «nuevos medios de expresión artística» en un período histórico que comprende el final del siglo XIX y el inicio del siglo XX (Auner, 2017). En esta época lograron convivir estilos tan diversos como el atonalismo, el dodecafonismo, el neoclasicismo o, incluso, un nacionalismo denominado *casticismo*.

Arconada (1923) advertía de «la existencia en España, como en otros países más prósperos en realizaciones estéticas, de un grupo de músicos modernos, modernos en orientación y en ejecución», y abogó por la creación de sociedades privadas de música moderna.

Al igual que hicieron Isaac Albéniz (1860-1909), Enrique Granados (1867-1916), Manuel de Falla (1876-1946) o Joaquín Turina (1882-1949), una segunda generación, la de la República, volvió a tener a París como centro y referente creativo, en un momento en que Francia era el centro más importante mundial de creación musical. Rodríguez Albert, escucha allí a Arthur Honnegger (1892-1955), Darius Milhaud (1892-1974) o Francis Poulenc (1899-1963), miembros del vanguardista Grupo de los Seis, y a Maurice Ravel (1875-1937). Como advierte Franco (1979): «Por la naturaleza, la época y el ambiente, Albert se inclina instintivamente hacia un nacionalismo depurado que encuentra lenguaje en la acomodación mediterránea del gusto francés». En opinión de Adam (2003):

Su obra está marcada por una tendencia luminosa en sus timbres y una singular aportación armónica con esencias folclóricas alicantinas, por lo general, aunque trabajó en otros campos sonoros. (p. 693)

Las *Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* o *Evocación de la antigua danza*, como las intituló el autor en el manuscrito de sesenta y cuatro páginas que conserva la Biblioteca Nacional de España, fueron estrenadas el 1 de abril de 1928 en el Teatro Principal de Alicante por la Orquesta de Cámara de Alicante dirigida por José Juan Pérez (1900-1968) y es la primera obra para orquesta importante del autor que se conserva (Vega, 1987). En el programa de mano de su estreno escribe un crítico anónimo:

Sus piezas que hoy se estrenan han sido escritas expresamente para la Orquesta de Cámara de Alicante. Están concebidas en un estilo clásico, aunque adornadas de un ropaje armónico completamente actual. Todas ellas se desenvuelven en un ambiente de luminosidad y claro levantinismo y dentro de ese color se halla perfectamente fijada la revisión del espíritu antiguo de esas danzas de corte, con arreglo a un criterio de un músico de hoy.

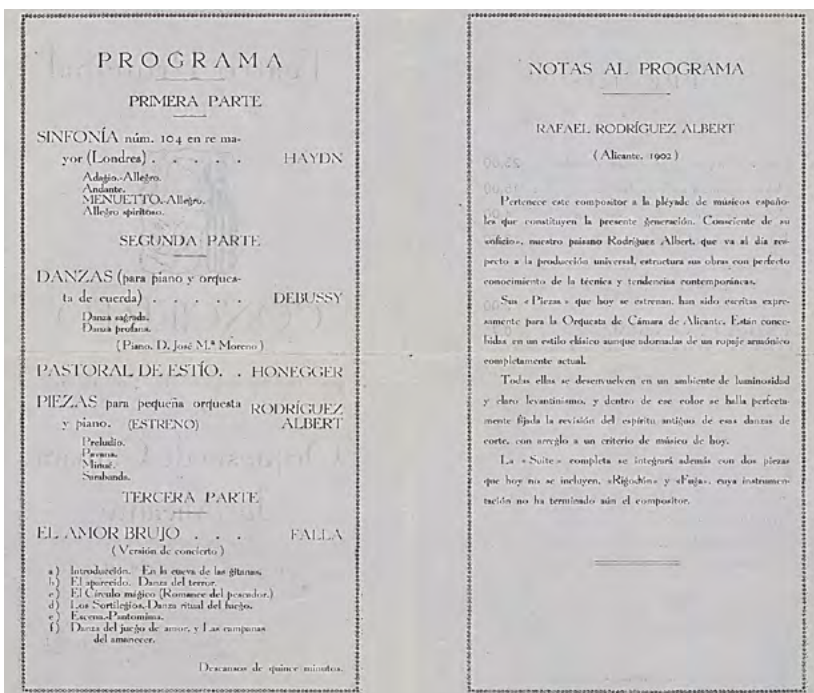


Figura 1. Programa de mano del concierto de presentación de las *Cinco Piezas para pequeña orquesta y piano* (1928)].

En un primer momento se estrenaron cuatro de las piezas. La versión definitiva se ofreció el 10 de febrero de 1931, en el mismo teatro y por la misma orquesta, en el primer concierto organizado por el Ateneo de Alicante (Vives, 1987). Bacarisse apuntó que el compositor en estas piezas «revela su deseo de ser conciso en la forma y en los medios de expresión» (1933). Junto a las *Tres danzas antiguas* (1922) y el *Minuetto* (1923), estas piezas pertenecen a la primera etapa del autor, de clara ascendencia *neoclásica*, que para Marco (1998) es una corriente «que pretende la recuperación de ciertos elementos técnicos y formales del pasado, singularmente del clasicismo y del barroco» (p. 351).

Miembros de la Generación de la República escriben obras de inspiración neoclásica ese mismo año 1928. Rodolfo Halffter (1920-1987), con sus *Sonatas de El Escorial* para piano o la *Suite en cuatro tiempos para orquesta*; Antonio José (1902-1936) con la *Suite ingenua* para orquesta de cámara o Ernesto Halffter (1905-1989) con su ballet *Sonatina*, obra que «muestra el origen musical de Halffter: la herencia de Falla, la música francesa y el neoesclarlattismo, que es la versión española del neoclasicismo stravinskyano y europeo» (Marco 1998, p. 134). Tanto la *Sonata per pianoforte* (1926-1932) como la *Sonatina* de Ernesto Halffter son «cercanas a la tradición española con tratamiento formal clásico y marcada presencia de Domenico Scarlatti» (De Persia, 2012, p. 78).

Otros compositores españoles e internacionales habían creado obras de estilo neoclásico anteriormente: Fernando Remacha (1898-1984) con el *Cuarteto de cuerda* (1924); Joaquín Rodrigo (1901-1999) con la *Suite para piano* (1923); Óscar Esplá (1886-1976) en *La Pájara Pinta* (1916-1920); Igor Stravinsky (1882-1971) con el Ballet *Pulcinella* (1920); Paul Hindemith (1895-1963) con las cinco *Tanzstücke op. 19* (1922) o la *Klaviermusik op. 37* (1925-1927); Maurice Ravel con *Le Tombeau de Couperin* (1918) y Manuel de Falla en su *Concierto para clave y cinco instrumentos* (1923-1926). En palabras de Soria (2009), «los hitos sucesivos de la llamada *música nueva* son inseparables del modelo de Falla, del *Retablo* al *Concierto*» (p. 212). Para Arnau (1992), «la *Suite* de Rodrigo supuso el marco justo de la cultura que el músico se dispuso a cultivar y una tesitura con relación a su tiempo: el Barroco en lontananza y Ravel en los alrededores» (p. 17).

**PIEZAS INFANTILES**  
**PIÈCES ENFANTINES**

**I**  
**"El Conde de Cabra"**

**OSCAR ESPLÁ**

Allegretto mosso,  $\text{♩} = 126$   
Aire de Marcha

**PIANO** *pp*

**Figura 2.** La Pájara Pinta de Óscar Esplá, «El Conde de Cabra» c.1-c.3. Fuente: Ed. Unión Musical Española. UMP 18681 (1995)].

El propio autor reconoce la existencia de influencias del pasado en la forma y en las armonías utilizadas. Ya la referencia en el subtítulo de la pieza, *Evocación a la antigua danza*, indica el uso de la *suite* como forma musical y muestra una declaración de intenciones. Por ello, explica en un manuscrito: «Esta voz quiere reflejar el pasado, volver a lo dicho por nuestros viejos maestros [...]. Así lo han hecho Falla, Ravel, Stravinsky, etc., dando fe de su estética como atributo a los mejores antecedentes históricos».

*N.º 1 Preludio*

*Allargo ma non troppo.*

**Figura 3.** Preludio de las Cinco piezas para pequeña orquesta y piano c.5-c.6. Rafael Rodríguez Albert. Fuente: manuscrito depositado en la SGAE.

## 2. Método

La búsqueda de las fuentes primarias, partiendo del manuscrito original de la partitura depositado en la Biblioteca Nacional de España, el análisis y estudio de las composiciones citadas, incidiendo en las similitudes, así como la recopilación de la información sobre el estreno y las posteriores interpretaciones de la obra han sido revisadas. Se han cotejado los estudios, catálogos y artículos sobre el compositor y su obra. El acceso al archivo familiar a través de su hija, Beatriz Rodríguez, ha sido fundamental para poder adquirir una información amplia y cercana, especialmente en los manuscritos conservados del autor.

## 3. Resultados

La tradición aparece claramente en las piezas. Tal y como afirma Palacios (2003):

Desde el título de la obra, los distintos movimientos, y hasta buena parte de las técnicas compositivas utilizadas (contrapunto, algunas relaciones armónicas y tonales, etc.) vemos en esta obra una estética neoclásica, con una mirada al XVIII español. (p. 34)

Por otro lado, aparecen aspectos rítmicos típicos de las danzas del siglo xx, como el uso de contratiempos secos, acentos bruscos en partes y tiempos débiles del compás o síncopas marcadas, que guardan relación con obras orquestales de Stravinsky, *El Pájaro de fuego* (1910), *La Consagración de la primavera* (1913) o *Petrushka* (1910-1911) y con obras pianísticas de Bela Bartok (1881-1945), como el *Allegro Barbaro* (1911), las *Danzas Populares Rumanas* (1915) o la *Suite op. 14* (1916).



Figura 4. *Allegro Barbaro*, c1-c.6. Bela Bartok. Fuente: Ed. Polskie Wydawnictwo Muzyczne PWM 6633 (1990).

Para Vives (1987), el compositor alicantino lucha contra el tradicionalismo musical español y busca una evolución a través del folklore, como hicieron Bartok o Stravinsky. Como explica Auner (2017):

Stravinsky, Satie, Milhaud y demás emplearon elementos de la música popular y del jazz de forma muy similar, manipulándolos, pero a la vez manteniéndolos a cierta distancia. El interés no estaba en componer música de jazz o popular de verdad, sino incorporar el material cotidiano para dar a su música mayor vigencia, vitalidad y modernidad. (p. 145)

El paralelismo con *Le Tombeau du Couperin* de Ravel es nítido. Tres títulos aparecen en la obra del autor francés: *Prélude*, *Menuet* y *Rigaudon*. El final del *Préludio* en ambos autores acaba con un efecto de *glissando*.



**Figura 5.** *Prélude del Tombeau de Couperin* c.93-c.97. Maurice Ravel. Fuente: Ed. Durand S.A. Editions Musicales 9569 (1918).



**Figura 6.** *Préludio de las Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* c.87- c.93. Rafael Rodríguez Albert. Fuente: manuscrito depositado en la SGAE.

Las similitudes con obras posteriores de autores españoles, como los *Cantos de antaño* (1930) de Esplá o las *Tres danzas de España* (1941) de Rodrigo son claras, como la utilización de melodías y ritmos populares levantinos, el uso de notas repetidas y la ornamentación con abundantes disonancias.



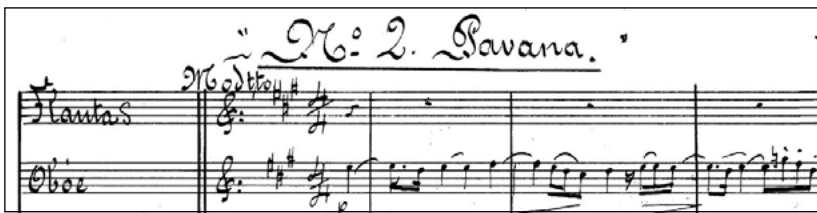


**Figura 7.** *Rústica*, de las *Tres danzas de España* c.1-c.6 Joaquín Rodrigo. Fuente: Ed. Joaquín Rodrigo EJR 190194 (1992).

En cuanto a la *suíte*, conjunto de danzas en su origen, es característico de algunos autores de principios del siglo xx el gusto por la recuperación de esta forma. Cada pieza de las *Cinco danzas* está dividida en tres secciones, respetando las estructuras tripartitas del pasado. El uso de la tonalidad (las piezas giran en torno a la mayor) es compatible con la politonalidad y la modalidad tal y como realizan compositores como Stravinsky, Falla, Ravel o Hindemith. El autor relata:

Sin renunciar a que las bases resulten tan tonales como propias del establecimiento logrado, la independencia ofrece aparentes desplazamientos en el orden armónico, hasta plantear observancias de tipo politonal o, si se quiere, polimodal.

El uso y transformación armónica de una melodía levantina en el inicio de la *Pavana* es una clara evidencia del gusto por lo popular, como otros compositores modernos europeos.



**Figura 8.** *Pavana* de las *Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* c.1- c.3. Rafael Rodríguez Albert. Fuente: manuscrito depositado en la SGAE.

La ornamentación es abundante y en piezas como la *Zarabanda* los adornos se interpretan sobre el tiempo, a la manera barroca. El uso de intervalos de cuartas y quintas amplió como en Debussy.

29

*And<sup>te</sup> Sostenu<sup>to</sup>* Op. 4 Zarabanda.

Flauta  
Oboe  
Corno  
Clarinetos (Soprano and Alto)  
Fagotes  
Trompas (con Fa)  
Trombón

**Figura 9.** Zarabanda de las *Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* c.1- c.4 Rafael Rodríguez Albert. Fuente: manuscrito depositado en la SGAE.

Los sistemas compositivos utilizados son modernos, utilizando combinaciones disonantes de acordes familiares. Como explica Stravinsky (1986, pp. 38-39), «la disonancia no era ya un factor de desorden, como la consonancia no es, tampoco, una garantía de seguridad».

Cl.  
Fag.  
Flisc.  
Trb.  
Bat.  
VI.  
C.B.

**Figura 10.** Marche du soldat, de la *Historia del Soldado* c. 74 - c. 82. Igor Stravinsky. Fuente: Ed. Chester 55726 (1987).

## 4. Conclusiones

La obra posee rasgos del Neoclasicismo típicos de los autores de principio de siglo xx: la utilización de la *suite* como forma musical, la vuelta a las danzas barrocas, la tonalidad como base de la composición, así como un acercamiento al lenguaje vanguardista de autores como Falla, Stravinsky o Ravel contribuyendo al modernismo de la composición española de su época. Tras un homenaje realizado al autor en el Auditorio Nacional de España, la crítica calificó su obra en los siguientes términos: «El estilo del músico, nacido en 1902, corresponde a su generación, con esa fecundación francesa unida a un discreto nacionalismo, que a veces se hace francamente raveliana» (Gómez, 2002). Rodrigo y Rodríguez Albert fueron los compositores valencianos que más contribuyeron a «la línea que tuvo en Manuel de Falla a un modelo inexcusable», con dos características fundamentales: «el neoclasicismo, por un lado, y la ambientación nacionalista, por otro» (García del Busco, 1992, p. 368).

Pérez (2012) indica con motivo del concierto realizado por la Orquesta Nacional de España para conmemorar el Tricentenario de la Biblioteca Nacional de España, y tomando como punto de partida la segunda obra es *Cinco piezas para pequeña orquesta y piano* de Rafael Rodríguez Albert, que este compositor ha sido condenado al olvido durante años, a pesar de haber obtenido el Premio Nacional de Música en dos ocasiones (1952 y 1961). El legado de este compositor fue entregado a la Biblioteca Nacional de España para su custodia y la obra que se interpreta esta noche la escribió con tan solo 26 años, antes de que su música cambiara, tras el encuentro con Manuel de Falla, hacia el repertorio orquestal contemporáneo.

Otro elemento común es el uso de melodías y ritmos de estilo popular, característica que impregna a los compositores españoles coetáneos de Rodríguez Albert.

Su música posee ecos nacionalistas levantinos, pero también manchegos y andaluces. Se produce, desde luego, en un neoclasicismo donde el populismo es también casticista, pero posee un colorido especial y, en ocasiones, bastante audacia armónica y tímbrica. (Marco, 1998, p. 182)

El propio compositor afirmaba en sus escritos que «*Preludio, Pavana, Minué, Zarabanda y Rigodón* son cinco danzas en que, ante todo, prevalece el espíritu levantino, tan acusado en algunos momentos, como en la *Pavana*, base de la canción valenciana, como tema fundamental de todas ellas». Incluso Adolfo Salazar lo cataloga como un compositor *levantinista* en 1935 (Palacios, 2001).

Soto de Lanuza (2003) indica que:

Las nuevas ideas vanguardistas, muy atentas al extranjero, habían hecho perder vigencia al nacionalismo musical, postura que, sin embargo, no implicaba el olvido de lo popular, sino más bien un nuevo rumbo, como el levantimismo de Rodríguez Albert que evocaba el ambiente, el paisaje y el espíritu mediterráneo. (p. 13)

Tampoco podemos obviar los rasgos vanguardistas en la armonía utilizada: uso de acordes con intervalos de segundas, cuartas y séptimas superpuestas como realiza Hindemith o las quintas y segundas tan características de Stravinsky (Tranchefort, 1987). La influencia de Stravinsky es palpable no solo en el gusto por recuperar las formas musicales del pasado, sino en el empleo de determinadas armonías, ritmos y la yuxtaposición de diversos tipos de escritura.

The image shows a page from a musical score. At the top, the title is written in Russian: 'ЕСЕННИА ГАДАНИЯ ПЛЯСКИ ЩЕГОЛИХ' and in English: 'THE AUGURS OF SPRING DANCES OF THE YOUNG GIRLS'. Below the title, there is a box containing the number '13' and the tempo marking 'Tempo giusto' with a quarter note symbol. Further down, there are two staves of music. The first staff is for the piano introduction, with markings '1. II. III. IV.' and 'V. VI. VII. VIII.' and 'of sempre'. The second staff is for the main score, with markings 'arco (non div.)', 'tutti', 'sempre stacc.', and 'sempre simile'. The score is written in a complex, rhythmic style characteristic of Stravinsky's work.

Figura 11. Danzas de las adolescentes de los Augurios primaverales c.1-c.7. La Consagración de la primavera, Igor Stravinsky. Fuente: Ed. Dover Publications 25857-2 (1989).

Vives (1987) describe la obra como «de carácter vanguardista para su época, con juegos politonales-polimodales» (p. 34) y, en opinión de Aguilar (1983):

La posición de Rafael Rodríguez Albert en la música española está bien clara y determinada. Ha sido un músico de vanguardia, sin recelos en cuanto a las técnicas modernas que dominaba perfectamente y su celo en velar por un respeto a las normas escolásticas que prestaban solidez a sus creaciones. (p. 762)

## 5. Referencias bibliográficas

- Adam, B. (2003). *1000 músicos valencianos*. Valencia: Sounds of Glory.
- Aguilar, J. (1983). *Historia de la música en la provincia de Alicante*. Alicante: Instituto de Estudios Alicantinos. Diputación Provincial de Alicante.
- Arconada, C. (17 de junio de 1923). «Una carta abierta. Las sociedades privadas de música moderna». *El Sol*, p. 6.
- Arnau, J. (1992). *La obra de Joaquín Rodrigo*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Auner, J. (2017). *La música en los siglos xx y xxi*. Madrid: Akal.
- Bacarisse, S. (6 de abril de 1933). «Los conciertos de la semana». *Luz*, p. 7.
- De la Vega, J. (1987). *Rafael Rodríguez Albert: catálogo completo de sus obras*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos de España.
- De Persia, J. (2012). «Del modernismo a la modernidad». En: González, A. (ed.). *Historia de la música en España e Hispanoamérica* (vol. 7, p. 78). Madrid: Fondo de Cultura Económica. Fundación Cajasol.
- Franco, E. (17 de febrero de 1979). «Ha muerto el compositor Rodríguez Albert». *El País*, pp. 57-58.
- García del Busto, J. L. (1992). «La música del siglo xx anterior a la guerra civil». En: Badenes, G. (dir.). *Historia de la música en la Comunidad Valenciana* (pp. 361-380). Alicante: Prensa Alicantina.
- Gómez, C. (21 de enero de 2002). «Clásica. Concurso Rodrigo. Una luz interior». *El Mundo*, p. 40.
- Marco, T. (1998). *Historia de la música española*, vol. vi: Siglo xx. Madrid: Alianza.
- Palacios, M. (2001). *Rafael Rodríguez Albert. Guía de investigación*. Madrid: Fundación Autor.
- Palacios, M. (2003). *Rafael Rodríguez Albert. Canto profundo*. Valencia: Generalitat Valenciana. Institut Valencià de la Música.
- Pérez, M. (29 de marzo de 2012). «Siglos de música ocultos entre los libros. Una sinfonía secreta de 300 años». *El País*, p. 46.
- Rodríguez, R. (s. f.). *Varios escritos inéditos*. Madrid: Biblioteca Nacional. (Signatura M/Ralbert 70/71).
- Soria, A. (2009). *La Generación del 27*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Junta de Andalucía / Residencia de Estudiantes.
- Soto de Lanuza, J. M. (2003). «Ante el centenario de su nacimiento». En: Lozano, I. y Soto de Lanuza, J. M. *Rafael Rodríguez Albert. Archivo personal. Inventario* (p. 13). Madrid: Biblioteca Nacional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Stravinsky, I. (1986). *Poética Musical*. Madrid: Taurus.
- Tranchefort, F. R. (1987). *Guide de la musique de piano et de clavecín*. París: Fayard.
- Vives, J. M. (1987). *Rafael Rodríguez Albert. El compositor y su obra*. Madrid: Asociación de Compositores Sinfónicos Españoles.



# Elaboración de un programa didáctico-musical para el desarrollo de competencias clave en Primaria

ARANTZA CAMPOLLO-URKIZA  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
arancamp@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0001-6005-0091>

ROBERTO CREMADES-ANDREU  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
rcremade@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0002-9930-1609>

## 1. Introducción

La ley actual de educación está enfocada hacia el aprendizaje por competencias como una forma de asimilar los contenidos de una forma dinámica, transversal, interdisciplinar e integradora. Desde este enfoque, el docente debe atender a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las aportaciones que cada una de las áreas que componen el currículo realiza en la adquisición de las competencias clave para alcanzar los objetivos de etapa. Para ello, es necesario crear estrategias de enseñanza-aprendizaje comunes en las que interactúen todos los ámbitos del conocimiento con el fin de desarrollar el conjunto de contenidos, habilidades y destrezas que componen dichas competencias, que son las siguientes (LOMCE, 2013):

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Por su parte, la Educación Musical es un área que trabaja principalmente la competencia relativa a la conciencia y expresiones culturales. Además, en la actual normativa vigente queda agrupada como asignatura dentro del bloque de asignaturas específicas y, por tanto, con un carácter optativo. En ella, el alumnado adquiere el conocimiento y la comprensión de las diferentes culturas y patrimonios, así como el estudio de los diferentes lenguajes artísticos. De este modo, se convierte en un vínculo para la comprensión de la identidad personal, social y cultural, contribuyendo al conocimiento y respeto de las diferentes manifestaciones artísticas, además de acercarse al hecho cultural y patrimonial (Fontal-Merillas, 2016; Oriola, 2019).

Tal y como señalan Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017), la Educación Musical puede ser aplicada a tres ámbitos: *a*) al ámbito personal, donde la música interviene en el bienestar individual; *b*) al ámbito social, favoreciendo la colaboración y cooperación entre estudiantes, y *c*) al ámbito intelectual. Además, Hallam, Creech y McQueen (2017) indican que a través de la Educación Musical se contribuye a una mejora de las habilidades para el trabajo en equipo, la concentración y el aprendizaje independiente.

Así, se puede considerar que la Educación Musical puede vincularse al resto de las áreas de forma interdisciplinar, siguiendo lo que Tamayo (2011) denomina *interdisciplinariedad metodológica*, entendida como aquella en la que el método de trabajo es el punto de partida de las disciplinas implicadas integrando el conocimiento y la metodología de cada una de ellas. Desde este enfoque se contribuye al desarrollo de la reflexión y el pensamiento divergente (Delgado, 2009), así como se fomenta el trabajo conjunto y colaborativo entre docentes y áreas, algo tan necesario en la sociedad actual (Alonso y Berasategui, 2017; Pérez-Cabani, Juando y Palma, 2014).

Por ello, para el desarrollo y contribución de las competencias clave desde el aula de música en Primaria se pueden realizar las aportaciones siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: a esta competencia se contribuye desde la semejanza entre la música y texto lingüístico (forma, estructura, células), entonación y expresión oral en obras propuestas.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: elementos de la música como el ritmo, los compases, la acústica, la estadística y la probabilidad, la grafía no convencional y la geometría...
- Competencia digital: uso estratégico de la información (búsqueda y selección), manipulación de programas educativos musicales...



- Competencia aprender a aprender: audición activa, expresión y creación instrumental...
- Competencias sociales y cívicas: conocimiento de obras musicales creadas en diferentes situaciones políticas, colaboración y cooperación grupal en la interpretación de obras musicales...
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: creación de proyectos partiendo de situaciones cercanas a la realidad y en diversos contextos...
- Conciencia y expresiones culturales: conocimiento del patrimonio artístico y cultural, el conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos...

De este modo, en este texto se presenta cómo se ha elaborado un programa didáctico-musical para desarrollar las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, y la competencia digital, dado que son las tres competencias que se evalúan en las pruebas externas que se llevan a cabo en las diferentes administraciones autonómicas a la finalización de la etapa de Primaria en el alumnado. A su vez, también se ha tenido como referente las pruebas internacionales PISA y *PISA for schools*, que también evalúan el grado de adquisición de estas competencias al finalizar la etapa de la educación obligatoria (OCDE, 2015; Valle; Manso, 2013). De este modo, a través de un enfoque interdisciplinar, desde la Educación Musical se pueden potenciar la adquisición de contenidos contribuyendo al desarrollo de la de las competencias clave (Hannon y Trainor, 2007).

## 2. Diseño de un programa didáctico-musical

El programa de elaborado está compuesto por 22 sesiones de entre 45 y 60 minutos cada una de ellas. Para su diseño, se han tenido en cuenta las directrices de la normativa vigente, así como diferentes estrategias metodológicas. Una de estas estrategias es el aprendizaje cooperativo, que desarrolla la interdependencia positiva entre el alumnado, la cooperación, la empatía y colaboración, así como la atención a la diversidad para la consecución de un objetivo común (Johnson y Johnson, 2014; Kagan, 2009). Otra de las opciones metodológicas tenidas en cuenta, fueron las rutinas y destrezas de pensamiento, una estrategia que implementa una serie de acciones cognitivas que promueven el pensamiento visible a través de la Educación Musical (Ritchhart, 2015). Además, se han desarrollado tareas en relación con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), implementada para realizar tareas cercanas a la realidad del contexto del alumnado, favoreciendo la investigación durante el proceso (Molina, 2019).

En consecuencia, la estructura de cada una de las sesiones fue la siguiente:

- a) Actividad de inicio en la que se desarrollan las rutinas de pensamiento o repaso de una de las actividades de la sesión anterior del bloque relativo a la expresión.
- b) Actividad correspondiente a la práctica de contenidos del bloque de interpretación o movimiento.
- c) Actividad de creación musical o actividades de investigación (individual o grupal).
- d) Actividad de cierre en el que se reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje.

En la tabla 1 se muestran las sesiones establecidas, así como las actividades desarrolladas en cada una de ellas.

**Tabla 1.** Cronograma de las sesiones del programa didáctico-musical.

Sesión	Actividades
1	Entonación e interpretación de una obra, así como investigación y búsqueda de información a través del aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico.
2	Realización de un acompañamiento rítmico y una coreografía para la obra propuesta.
3	Conocimiento y experimentación de una forma musical a lo largo de la Historia de la Música.
4	Creación y realización de un canon rítmico a modo de bajo continuo. Interpretación con la flauta dulce.
5	Elaboración de un bajo continuo mediante técnicas cooperativas y rutinas de pensamiento. Concepto de <i>textura contrapuntística</i> con ejemplos de la literatura musical.
6	Conocimiento y experimentación de figuras irregulares en la música del cine. Interpretación con la flauta dulce.
7	Figuras irregulares en la obra de Tchaikovsky: investigación y ejecución rítmica.
8	Elaboración de un video sonORIZADO con la información recopilada en sesión anterior mediante técnica cooperativa y pensamiento crítico.
9	Acompañamiento rítmico de una de las obras más conocidas del autor trabajado, así como entonación de una obra. Conceptos sobre el cuidado de la voz.
10	Entonación de la canción trabajada en la sesión anterior y elaboración de un acompañamiento a partir de los grados tonales.
11	El carnaval en el mundo e iniciación al jazz: orígenes y evolución del estilo mediante la interpretación musical.

12	Conocimiento del estilo Nueva Orleans a través de la investigación y práctica de los principales elementos musicales del <i>jazz</i> : el ritmo.
13	Experimentación de los elementos melódicos y armónicos en torno al <i>jazz</i> , análisis formal de una obra representativa de este período.
14	Conocimiento e interpretación del concepto de <i>cromatismo</i> mediante una obra del repertorio jazzístico en flauta, junto a la experimentación de la armonía del <i>blues</i> .
15	Interpretación de la obra anteriormente propuesta y creación de una imagen interactiva con la información recopilada del <i>jazz</i> .
16	Conocimiento y experimentación de un compás compuesto en obras a lo largo de la Historia de la Música, y entonación de una obra propuesta.
17	Creación de un acompañamiento armónico para la obra de la sesión anterior, mediante grados tonales a través de técnicas cooperativas sin uso de grupos base.
18	Conocimiento de la música Pop a través de la investigación mediante técnicas cooperativas y creación de ostinatos rítmicos.
19	Acompañamiento de obras de la literatura Pop mediante los ostinatos rítmicos creados en la sesión anterior e interpretación de una obra representativa del estilo en flauta.
20	Entonación de la obra propuesta, recreación mediante elementos visuales y/o corporales de los planos sonoros y conocimiento de la emisión y propagación del sonido.
21	Visualización de experimentos sonoros desarrollando método científico e interpretación con acompañamiento instrumental de la obra interpretada en flauta en sesión anterior.
22	Notación musical de los acordes en la música Pop y creación de una composición libre mediante el uso de programas musicales.

Fuente: elaboración propia.

Por ello, los bloques de contenido estipulados por la normativa vigente: escucha, interpretación musical y la música, el movimiento y la danza, han sido desarrollados desde diferentes perspectivas de enseñanza-aprendizaje creando tareas y actividades en las que el alumnado ha interactuado con el docente, con el material didáctico, con el medio, así como con sus iguales, favoreciendo el uso normalizado de metodologías emergentes en el aula de música. Así, los contenidos han sido concretados de manera experiencial a través de estrategias seleccionadas para cada una de las actividades diseñadas, lo cual ha favorecido un diseño universal de aprendizaje potenciando las posibilidades individuales de cada estudiante.

Una vez elaborado este programa, se decidió averiguar su viabilidad y adecuación para trabajar las competencias clave a través de actividades musicales. En este proceso participaron ocho expertos en Educación Musical entre los que se encontraban maestros, profesores y doctores del ámbito musical, así como inspectores de educación con más de diez años

de experiencia docente en el aula, procedentes de centros de Educación Primaria, Secundaria y Universidad, de titularidad pública y concertada.

Concretamente, se les solicitó su opinión respecto a si el programa disponía de actividades suficientes, así como la coherencia de las actividades en el desarrollo de las competencias clave y qué actividades creían que había que revisar, modificar o eliminar. Las respuestas de estos expertos convergieron al 100% en que el programa presentado era válido para desarrollar las competencias clave a través de las actividades musicales elaboradas.

A modo de ejemplo, y por necesidad de síntesis, se muestra el desarrollo de una de las actividades del programa. En esta sesión, los contenidos a trabajar fueron: cromatismo y la *blue note* en el *blues* y *jazz*, y el conocimiento de los acordes tonales a través de la rueda de acordes del *blues*. Se comenzó la sesión haciendo una relación entre el término *blues* y el color azul en inglés (*blue*). Aquí se enfatizó la importancia del carácter melancólico de la nota disminuida del *blues* y su semejanza con el color azul como símbolo de la tristeza en la cultura americana. Una vez trabajado este concepto de la *blue note* ('nota disminuida') a través de la audición e interpretación de diferentes pasajes, se relacionó esta nota con el esquema armónico del *blues*. Para ello, se experimentaron los grados tonales I, IV, V con diferentes posiciones corporales, al estilo *Doug Goodkin*, siendo I = manos con palma hacia abajo, IV = manos con palmas al frente y V = manos detrás de la nuca. Esta actividad consistió en el acompañamiento corporal de la canción *Chicago* de los Blues Brothers y la discriminación de cada uno de los cambios armónicos de la canción a través de la expresión corporal. Una vez interiorizados los conceptos trabajados, se comenzó a trabajar la interpretación instrumental de la obra *My little suede shoes* de Charlie Parker.

### 3. Conclusiones

La implementación de este programa se llevó a cabo a lo largo de un curso escolar en las aulas de tres centros públicos y concertados, con el fin de valorar el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, y competencia digital, a través de las actividades planteadas. Tras ello, se puso de manifiesto un mayor incremento en la adquisición de las competencias clave en el grupo experimental con el que se puso en práctica el programa didáctico-musical elaborado (Campollo-Urkiza, 2019).

Estas actividades diseñadas desde un enfoque competencial e interdisciplinar han sido sustentadas en situaciones y contextos similares al de la vida real (Cerdá; Querol, 2014). Además, la dimensión artística

en las actividades planteadas ha determinado un desarrollo de la identidad cultural, lo que contribuye al conocimiento del patrimonio (Riño; Cabedo, 2013).

A este respecto, también hay que señalar que las competencias clave han actuado como vínculo para los ámbitos curriculares a través de los estándares de aprendizaje comunes entre áreas, hecho que converge con estudios en los que se argumentan las ventajas que en la formación tiene el trabajo a través de la interacción de todas las áreas desde enfoques competenciales para un aprendizaje global (Chao; Mato; Chao, 2015).

En definitiva, la Educación Musical implementada desde un enfoque interdisciplinar y competencial contribuye al desarrollo de contenidos, destrezas y habilidades necesarias para que la formación adquirida prepare al alumnado para ser personas competentes en su vida académica, personal y profesional, en consonancia con los principios educativos actuales.

## 4. Referencias bibliográficas

- Alonso, I. y Berasategui, N. (2017). «The integrated curriculum, university teacher identity and teaching culture: the effects of an interdisciplinary activity». *Journal of New Approaches in Education Research*, 6(2), 127-134. Doi: 10.7821/naer.2017.7.235.
- Campollo-Urkiza, A. (2019). *Competencias clave y su desarrollo en Primaria a través de la Educación Musical: un estudio cuasi-experimental* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carrillo, C. y Pérez-Moreno, J. (2019). «Impacto de la educación musical escolar en España: experiencias de cuatro ciudadanos». En: Pérez-Moreno, J. y Carrillo, C. (eds.). *El impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva* (pp. 29-47). Barcelona: Octaedro.
- Cerdá, C. y Querol, M. (2014). «El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria». *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29. [http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/Cerda\\_rev\\_2.pdf](http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/Cerda_rev_2.pdf).
- Chao, R., Mato, M. D. y Chao, A. (2015). «Actividades interdisciplinares de matemáticas y música». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 32-36. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.06.123.
- Delgado, R. (2009). «La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación». *Investigación y posgrado*, 24(3): 11-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3674409.pdf>.
- Fontal-Merillas, O. (2016). «El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria». *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. Doi: 10.5209/rev\_ARIS.2016.v28.n1.47683.

- Hallam, S., Creech, A. y McQueen, H. (2017). «Teacher's perceptions of the impact on students of the musical futures approach». *Music Education Research*, 19(3): 263-275. Doi: 10.1080/14613808.2015.1108299.
- Hannon, E. y Trainor, L. (2007). «Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development». *Trends In cognitive sciences*, 11(11), 466-472. Doi: 10.1016/j.tics.2007.08.008.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. Y Smith, K. A. (2014). «Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory». *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4): 85-118. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374>.
- Kagan, S. y Kagan M. (2009). *Kagan's cooperative learning*. San Clemente: Kagan. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Molina, M. (2019). «El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria». *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 123-137. Doi: 10.14201/et2019371123137.
- Oriola, S. (2019). «Patrimonio y Educación Patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria». *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3): 535-553. Doi: 10.30827/profesorado.v23i3.11242.
- OCDE (2015). *Qué es PISA y para qué sirve*. París: OECD.
- Pérez-Cabani, J., Juando., J. y Palma, M. (2014). «La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional». En: Monereo, C. (ed.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 45-56). Barcelona: Octaedro.
- Riaño, E. y Cabedo, A. (2013). «La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil». *Eufonía*, 58, 67-78.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tamayo, M. (2011). *La interdisciplinariedad. Serie cartillas para el docente*. Cali, Colombia: Universidad ICESI – Publicaciones CREA.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). «Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea». *Revista de Educación*, núm. extraordinario: 12-33. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255.

# Educación y patrimonio: propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género a partir del *Cancionero de la Sección Femenina*

CONSUELO PÉREZ-COLODRERO

Universidad de Granada (España)

consuelopc@ugr.es

<http://orcid.org/0000-0001-9995-0417>

DESIRÉE GARCÍA-GIL

Universidad Complutense de Madrid (España)

desiree.garcia@edu.ucm.es

<http://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

## 1. Introducción

Tanto la igualdad de género como la utilización del patrimonio musical en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) se configuran como dos constantes en la mayoría de los planes educativos nacionales e internacionales (Ramírez; Matarranz, 2015). Con respecto al primer tema, Peinado; García (2016) ponen de manifiesto que, en su práctica diaria, el profesorado advierte cierta «pasividad del alumnado ante [dichos] contenidos» (p. 28). Para las investigadoras, esto se debe, en algunas ocasiones, al modo en el que se vehicula este contenido, puesto que «se trabaja de forma inversa a la lógica del procedimiento, de manera que se presentan en el aula las consecuencias últimas y directas, que es la violencia física y psicológica, pero no suele ser habitual trabajar los antecedentes históricos» (*ibid.*). De ahí, surge la necesidad de proponer y llevar a cabo propuestas didácticas que aborden la problemática tratada, intentando conocer cuáles son los resultados, planteando alternativas y soluciones posteriores. Junto a dichas áreas, el profesorado especialista de música puede ayudarse del fecundo y múltiple patrimonio musical español, que, si bien es de aclamada valía en cuestiones puramente estilísticas

–atendiendo a sus principios compositivos y elementos estructurales (López-Chávarri, 1927)–, en sus letras advierte, en ciertas ocasiones, implicaciones que ciertamente que no fomentan la coeducación (Heredero de Pedro, 2019).

A raíz de lo expuesto, el presente estudio presenta una propuesta didáctica para 2.º curso de ESO, según las directrices de las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid, respectivamente, con el fin de trabajar de manera transversal contenidos sobre igualdad de género (coeducación) a través del patrimonio musical, en concreto con determinadas piezas del *Cancionero de la Sección Femenina del Frente de Juventudes de F.E.T. y de las J.O.N.S.* (1943).

## 2. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está destinada a 2.º curso de la ESO, atendiendo al conocimiento previo de los alumnos. El objetivo principal de la misma es concienciar a los alumnos de cómo las canciones pueden ser un vehículo portador de ideología no igualitaria y plantear mecanismos de regulación y modificación de dichas conductas. Para su configuración se presenta una escrupulosa vigilancia a la legislación vigente –especialmente, en materia de objetivos, contenidos, y criterios de evaluación–, así como a propuestas didácticas –en esta misma línea– emergidas desde otras áreas curriculares (Molina, 2012).

En cuanto a la temporalización, se han diseñado 2 sesiones según las disposiciones de cada comunidad autónoma, de 50 minutos. Cabe señalar que se han individualizado los elementos curriculares que comparte cada región, para que cualquier docente pueda insertar la propuesta en su programación independientemente de su contexto geográfico. Al mismo tiempo, cada sesión puede ser utilizada sin un orden cronológico en concreto, ya que cada una de ellas puede actuar de manera independiente: esto permite una gran versatilidad en cuanto a la temporalización del calendario de aplicación, y se entienden desde el punto de vista musical como medio para presentar, afianzar o repasar contenidos. Así, cada sesión plantea trabajar una canción de las regiones de Andalucía y Madrid (Castilla), cuya selección obedece, además de la intención conceptual del entorno donde se aplica, al hecho de que el texto refleje estereotipos de género. Sería conveniente trabajar de forma conjunta con quien imparta la asignatura de Historia, de Lengua y Literatura o de Cambios Sociales y Género para que, como equipo docente, se completaran de forma trasversal todas las connotaciones sociales, políticas y cívicas del período histórico y de los contenidos seleccionados que puedan emerger de las sesiones.



Cabe destacar que los objetivos hacen referencia, por un lado, a la utilización del patrimonio musical y, por otro lado, a la igualdad de género. Puede resultar útil la observación de una metodología globalizadora, participativa y centrada en el estudiantado. Por su parte, la evaluación total de la propuesta no se debería plantear desde el punto de vista de asimilación de contenidos conceptuales, sino procedimentales, es decir, en cuanto a la toma de conciencia de aquello que se pretende transmitir. Por ello, la propuesta está diseñada para que finalmente los alumnos, a modo de evaluación, realicen una de estas actividades:

1. Ensayo personal sobre alguno de los temas de coeducación aprendidos. El docente podrá explicitar algunos requisitos en cuanto a extensión y reglas tipográficas.
2. Propuesta personal de cómo se podría cambiar alguna de las acciones que no llevan a la igualdad entre géneros.
3. Recopilación de al menos 3 letras de canciones que no fomenten la igualdad de género, con el consiguiente análisis lingüístico y literario de los textos.

## 2.1. Comunidad autónoma de Andalucía

**Tabla 1.** Sesión 1 – El valor de la honra femenina. Sesión 2 – El precio de una mujer.

Sesión 1. El valor de la honra femenina	
Espacio	Temporalización
Aula de clase	50'
Descripción	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta el cancionero, haciendo alusión al momento histórico en el que se recoge y a su valor musical.</li> <li>2. Se realiza un pequeño grupo de discusión en torno a qué es una metáfora literaria.</li> <li>3. Se enseña la canción a todo el grupo, primero prosodiando el texto (por versos literarios y por estrofas) y posteriormente con la música.</li> <li>4. Se los anima (1) a identificar la metáfora que hay en la canción, (2) a leerla y descifrarla en clave de género, (3) a pensar por qué se pensaba así en 1943 –y, en general, en la tradición popular andaluza– y si en la actualidad ese mensaje sigue siendo válido.</li> <li>5. Audición musical de la pieza, en la versión estilizada de Manuel de Falla, interpretada por dos mujeres, Vitoria de los Ángeles (voz) y Alicia de Larrocha (piano). Cumplimentación de un registro personal que atienda a los siguientes aspectos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cuál es el perfil de la melodía. Ámbito y registro.</li> <li>b. Giros musicales prototípicamente andaluces.</li> <li>c. Seguimiento del ritmo ternario de la petenera.</li> <li>d. Relación música-sílabas.</li> </ol> </li> </ol>	

<b>Objetivos</b>	<b>Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el valor tradicionalmente asignado a la mujer como depositaria de la «honra» familiar.</li> <li>- Identificar los recursos estilísticos musicales de la pieza estudiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar y describir las principales características de diferentes piezas musicales utilizando la terminología adecuada.</li> <li>- Explicar la función que cumple la música en la sociedad en la que se integra.</li> <li>- Interpretar una pieza musical a través de la lectura de una partitura y de memoria.</li> <li>- Analizar los procesos de creación musical.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación de una pieza vocal procedente del patrimonio popular-tradicional andaluz.</li> <li>- Audición de una pieza vocal e instrumental (música de arte andaluza).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canción <i>El paño</i>.</li> <li>- Canción <i>El paño moruno</i> (Falla, 1922).</li> <li>- Audición Paco M. (2015, 13 de mayo).</li> <li>- Cuadro de análisis musical.</li> </ul>
<b>Personal</b>	<b>Atención a la diversidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente especialista en Música</li> <li>- Docente especialista en Historia (opcional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente grabará la pieza y la pasará a sus alumnos a través de cualquier dispositivo electrónico, para ayudar a aquellos alumnos que presenten más dificultades.</li> </ul>
<b>Sesión 2. El precio de una mujer</b>	
<b>Espacio</b>	<b>Temporalización</b>
Aula de clase	50'
<b>Descripción</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se enseña la canción a todo el grupo, primero prosodiando el texto (por versos literarios y por estrofas) y posteriormente con la música.</li> <li>2. Breve análisis de la pieza, empleando al efecto el cuadro que el o la docente distribuyó la semana anterior.</li> <li>3. Se los anima (1) a identificar la metáfora que hay en la canción, (2) a leerla y descifrarla en clave de género, (3) a pensar por qué se pensaba así en 1943 –y, en general, en la tradición popular andaluza– y si en la actualidad ese mensaje sigue siendo válido.</li> <li>4. Comparación de dos versiones estilizadas de la pieza: Manuel Infante y Coltrane, reconociendo los recursos armónicos (escala menor armónica, modo frigio) y rítmicos (compás ternario) en ambas.</li> <li>5. Práctica del baile tradicional del vito, por parejas y en grupo.</li> </ol>	
<b>Objetivos</b>	<b>Evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el valor tradicionalmente asignado a la mujer como depositaria de la «honra» familiar.</li> <li>- Identificar los recursos estilísticos musicales de la pieza estudiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar y describir las principales características de diferentes piezas musicales utilizando la terminología adecuada.</li> <li>- Explicar la función que cumple la música en la sociedad en la que se integra.</li> <li>- Interpretar una pieza musical a través de la lectura de una partitura y de memoria.</li> <li>- Interpretar una coreografía.</li> <li>- Analizar los procesos de creación musical.</li> </ul>

Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación de una pieza vocal procedente del patrimonio popular-tradicional andaluz.</li> <li>- Audición de una pieza vocal e instrumental (música de arte andaluza).</li> <li>- Coreografía de un baile popular-tradicional andaluz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canción <i>Con el vito</i> (Sección Femenina, 1943, 280).</li> <li>- Pieza <i>El Vito</i> (Infante, 1922).</li> <li>- Audición Coltrane (Florent Bérard, 2012, 10 de junio).</li> <li>- Cuadro de análisis musical.</li> </ul>
Personal	Atención a la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente especialista en Música</li> <li>- Bailarín o bailarina (opcional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El o la docente grabará la pieza y la pasará a sus alumnos a través de cualquier dispositivo electrónico, para ayudar a aquellos alumnos que presenten más dificultades.</li> <li>- El docente animará al estudiantado más avanzado en materia de baile a que ayude y anime a sus compañeros con más dificultades.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## 2.2. Comunidad de Madrid

**Tabla 2.** Sesión 1 – Reparto de las labores domésticas.

Sesión 1. Reparto de las labores domésticas	
Espacio	Temporalización
Aula de clase	50 minutos
Descripción	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta el cancionero, haciendo alusión al momento histórico en el que se recoge y a su valor musical.</li> <li>2. Se realiza un pequeño grupo de discusión atendiendo a los siguientes temas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cuáles son las labores que deben hacerse en casa.</li> <li>b. Quién tiene la obligación de ayudar en casa.</li> <li>c. Cuáles son las actividades domésticas que realiza cada estudiante.</li> <li>d.Cuál es la realidad sobre el reparto de las labores domésticas según ven en medios de comunicación.</li> </ol> </li> <li>3. Se enseña la canción a todo el grupo, primero en cuanto a lenguaje musical (por frases) y posteriormente con la letra. Para el estudio musical se podría diseñar un cuadro de registro en el que se tuvieran en cuenta los siguientes aspectos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cuál es el perfil de la melodía. Ámbito y registro.</li> <li>b. Tonalidad/Modalidad. Grados tonales/modales.</li> <li>c. Giros musicales.</li> <li>d. Redundancia de sonidos.</li> <li>e. Relación <i>música-sílabas</i>. Coincidencia de acentos átonos y musicales.</li> </ol> <p>El profesor adjuntará una tabla de análisis de la pieza en cuestión</p> </li> <li>4. Se los anima a pensar si hay algo en la letra que implique un reparto desigual de tareas en casa. Se los incita a pensar cómo se podría solucionar.</li> </ol>	

<b>Objetivos</b>	<b>Evaluación (criterios)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los recursos estilísticos musicales de la pieza estudiada.</li> <li>- Discriminar la posible asignación de tareas domésticas en función de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música.</li> <li>- Interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<b>Recursos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpretación de pieza vocal de patrimonio español.</li> <li>2. Labores de hogar. Corresponsabilidad.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canción: <i>Calla niño, calla</i>.</li> <li>- Cuadro de análisis musical.</li> </ul>
<b>Personal</b>	<b>Atención a la diversidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente especialista en música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La profesora grabará la pieza y la pasará a sus alumnos a través de cualquier dispositivo electrónico, para ayudar a aquellos alumnos que presenten más dificultades.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Sesión 2 – *La femme fatale*.

<b>Sesión 2. La <i>femme fatale</i></b>	
<b>Espacio</b>	<b>Temporalización</b>
Aula de Música	50 minutos
<b>Descripción</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente recita la letra y posteriormente pasa a enseñar la canción por frases, primero a los chicos y luego a las chicas.</li> <li>2. De forma grupal, se analizan los aspectos musicales de la canción, tomando como base la ficha de registro que el docente ha repartido en la sesión anterior.</li> <li>3. Llevar a cabo una dramatización del texto, atendiendo a las dos secciones musicales A (cc. 1-7) – A' (8-14): los chicos realizarán una sección y las chicas otra.</li> <li>4. El docente, tomando ayuda si lo necesita del profesor de Lengua y Literatura, puede explicar el concepto y la implicación literaria de la <i>femme fatale</i>. Puede apoyarse si lo necesita con una presentación a través de imágenes.</li> <li>5. Breve grupo de discusión, atendiendo a los siguientes temas: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mensaje de la letra de la canción.</li> <li>b. Identificación de otras canciones (pueden ser actuales) en la que la figura femenina es presentada o dibujada con calificativos negativos.</li> <li>c. Identificación de actos escolares en los que los alumnos hayan percibido estas conductas (debe señalarse que no pueden darse nombres propios).</li> </ol> </li> <li>6. Se divide el conjunto de la clase en grupos mixtos en cuanto a género y cambian la letra de la canción, para que la mujer no sea denominada con aspectos negativos.</li> </ol>	

Objetivos	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar el contenido de la canción a través del cuerpo.</li> <li>- Discriminar la estructura de la pieza.</li> <li>- Entender las implicaciones negativas para la mujer dentro del concepto de <i>femme fatale</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la forma de organización musical.</li> <li>- Reconocer los elementos básicos del lenguaje musical utilizando un lenguaje técnico apropiado.</li> </ul>
Contenidos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma: estructura binaria.</li> <li>- Interpretación de pieza vocal del patrimonio español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canción: <i>La burgalesa</i>.</li> </ul>
Personal	Atención a la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente especialista de Música</li> <li>- Docente de Lengua y Literatura (opcional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente grabará la pieza y la pasará a sus alumnos a través de cualquier dispositivo electrónico, para ayudar a aquellos alumnos que presenten más dificultades.</li> <li>- El docente dará la palabra por turnos, especialmente a los alumnos que encuentre más cohibidos.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

### 3. Conclusiones

La propuesta didáctica planteada hace que se planteen, a modo de conclusiones, y dando respuesta al objetivo planteado al inicio, las siguientes ideas:

1. Versatilidad del repertorio popular-tradicional, que se puede emplear, a tenor de los resultados obtenidos, no solo en cualquier región autónoma, sino también en varios bloques de contenido (Interpretación, Escucha, Contextos) y, pese a que aquí se ha escogido trabajar en 2.º de ESO, en cualquier curso y como fundamento para todo tipo de actividades (interpretación vocal, interpretación instrumental, danza). Semejante situación resulta del hecho de que la raíz común de las disposiciones educativas utilizadas es la misma ley orgánica, cuya configuración ha pasado de manera similar –al menos en los aspectos involucrados a la hora de diseñar las propuestas didácticas que se presentan– a las diferentes comunidades autónomas. El punto de inflexión o la divergencia en su utilización recaería entonces en la propia formación del profesorado especialista de Música que la lleve a cabo, así como en los recursos propios del centro, especialmente en lo que se refiere a los medios (especialmente sonoros) con los que cuente. Con todo, al objeto de elaborar hacer

una propuesta con visos de universalidad en cuanto al contexto de aplicación, todas las audiciones propuestas han sido seleccionadas de plataformas en línea –YouTube fundamentalmente–.

2. Actualidad del repertorio popular-tradicional, cuya riqueza permite su uso como fundamento o inspiración de obras diversas y dispares (Falla, Infante, Coltrane). Debido a esta particularidad, el sustrato musical utilizado puede emplearse como punto de partida para la impartición de otros contenidos curriculares que aborden diferentes estilos y géneros, siguiendo entonces una línea de innovación educativa que han planteado diversos especialistas (Botella Nicolás; Gimeno Romero, 2013).
3. Utilidad del repertorio popular-tradicional, que se puede emplear para abordar contenidos de diverso perfil, como los propios de las asignaturas de Historia, Literatura o Lengua, de acuerdo con los planteamientos de la propuesta que aquí se presenta. Esto implica que, desde la asignatura de Música, es factible trabajar de manera transversal el currículum general de la ESO y, por ende, coordinar el trabajo de todo el equipo educativo de un centro. Estas ideas, de un lado refuerzan los planteamientos de la normativa legal, que sostienen diferentes fórmulas en torno a cómo se pueden trabajar las competencias clave desde el área de Música (Orden de 14 de julio de 2016); de otro, requieren un mayor esfuerzo en cuanto a la coordinación de programaciones, que en cualquier caso es otro de los principios y obligaciones legislativas a las que hay que atender.
4. Con respecto a los textos, en el caso andaluz se nota la gran importancia otorgada a la honra femenina; mientras que el contexto madrileño (Castilla) emergen relaciones intergénero desiguales a partir de diferentes situaciones. Esta circunstancia, que, merced a la educación y natural evolución de la sociedad y la cultura española, se está viendo progresivamente cambiada; sin embargo, todavía es necesaria la aplicación de recursos y estrategias educativas como esta, que muestren al estudiantado las diferencias entre géneros que han existido durante siglos y que, aún en la actualidad, pueden lastrar a las mujeres.

## 4. Referencias bibliográficas

- Botella Nicolás, A. M. y Gimeno Romero, J. V. (2014). «Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica». *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(14), 34-43.
- Herederó de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 de diciembre de 2013), pp. 3-65.

- López-Chávarri, E. (1927). *Música popular española*. Barcelona: Lábor.
- Molina, C. E. (2012). «¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España». *Investigaciones feministas*, 3, 203-223.
- Orden de 14 de Julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144 (28 de julio de 2016), pp. 108-396.
- Peinado Rodríguez, M. y García Luque, A. (2016). *Igualdad de género en educación secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Peinado, R. M. y García, L. A. (2016). *Igualdad de género en educación secundaria: Propuestas didácticas audiovisuales*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ramírez, E. y Matarranz, M. (2015). «Igualdad de género en educación desde el escenario internacional. El caso de la Unión Europea». *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 114-136.
- Sección Femenina de las F.E.T. y de las J.O.N.S. (1943). *Cancionero*. Madrid: Departamento de Publicaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.





# Canciones populares para la Educación Infantil

JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ  
Universidad de Almería (España)

[jrmunoz@ual.es](mailto:jrmunoz@ual.es)

<http://orcid.org/0000-0002-6601-7329>

JAVIER GONZÁLEZ MARTÍN  
Universidad de Almería (España)

[jgonzal@ual.es](mailto:jgonzal@ual.es)

<http://orcid.org/0000-0003-3531-9655>

## 1. Introducción

El canto es una actividad musical que acompaña a las niñas y a los niños a lo largo de toda su vida. Desde que tienen pocos meses, es utilizado como un medio de relación y comunicación con sus familiares próximos (Morant, 1999). Paralelamente, como señala Kodaly el canto es el elemento fundamental de cualquier cultura musical, haciendo que la voz sea un instrumento accesible a todos (Subirats, 2007).

La canción, en el ámbito educativo, es considerada por Muñoz Muñoz (2017) como el contexto de trabajo musical más globalizador de cuantos se utilizan en el aula, siendo capaz de integrar capacidades y contenidos tanto musicales como extramusicales. A través de la canción, se pueden tratar los elementos de la música (Bernal; Calvo, 2004), la audiopercepción (Monks, 2003) o la psicomotricidad (Phillips, 1992). El empleo de las canciones adquiere una mayor importancia cuando constatamos que contribuye a la formación integral de los niños (Cámara, 2005; Giráldez, 2014; Sigcha, Constante, Defaz, Trávez y Ceíro, 2016), potenciando el desarrollo de diferentes capacidades (Pérez Miguel, 2003) como la memorización y también diversas habilidades cognitivas (Selfa, 2019). Del mismo modo, se utiliza como medio para abordar contenidos de las diferentes áreas de conocimiento (López de la Calle, 2007; Estévez, 2008; Martín Escobar, 2010; Casals, Carrillo y González-Martín, 2014) y como activadoras de la educación emocional de los niños (Bisquerra, 2017).

Por otra parte, el uso de las canciones favorece la educación en valores en los distintos niveles educativos (Tiburcio, 2010; Conejo, 2012), la educación intercultural (Bernabé, 2013), la cultura de paz (Cabedo de Arriaga, 2016; Cabedo; Moreno, 2018) y la inclusión (Fautley y Daubney, 2018; Muñoz Muñoz y González Martín, 2019).

## 2. Repertorio de canciones en el aula

El repertorio de canciones en la educación infantil es al mismo tiempo un objetivo, un contenido y un recurso inestimable para la realización de actividades musicales en esta etapa educativa. Se debe disponer de un repertorio amplio en el que se incluyan canciones de distintas procedencias, estilos y temáticas, siempre cuidando la calidad del texto y la calidad musical de cada una de ellas. Una parte fundamental del repertorio lo constituyen las canciones populares infantiles, que han acompañado a las distintas generaciones y que se han transmitido a través de ellas (Cerrillo, 2005). Pero estas canciones ya no se enseñan en casa, como antes, entre otras razones porque las abuelas y los abuelos no conviven con sus nietas y sus nietos (Cerrillo, 2010). Incluso, se han perdido o no se realizan muchas de celebraciones y fiestas, tanto familiares como del entorno próximo, que servían para su transmisión y enseñanza (Díaz, 2007). Del mismo modo, se han ido olvidando muchos juegos populares y las canciones que con ellos se aprendían en las calles y las plazas de pueblos y ciudades (Zamora, 2002). Todo ello ha supuesto un cambio en el uso y la finalidad de las canciones en las aulas de los colegios, que buscan con ellas dar respuesta a objetivos didácticos de las diferentes materias (Hernández 2012) y, por lo tanto, también ha supuesto un cambio en los repertorios, donde se encontrarán canciones de diferentes géneros, épocas y estilos (Bernal y Calvo, 2004; Stocco, 2017).

Sin embargo, esa convivencia de las canciones populares con otras canciones no debe hacer que en ningún caso perdamos una parte importante de nuestro patrimonio musical. No debe darse la circunstancia de que un importante número de maestras y de maestros en infantil y primaria desconozcan muchas de las canciones populares infantiles y otras canciones populares (Muñoz Muñoz, 2014). Ese déficit del profesorado tiene su origen en la formación inicial, al no tener estas canciones un suficiente tratamiento en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, en un gran número de las universidades andaluzas y los centros adscritos a ellas.

### 3. La asignatura Canciones para la Educación Infantil en la Universidad de Almería

El Plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería incluye, desde el año 2015, una asignatura optativa en 4.º curso denominada Canciones para la Educación Infantil. Esta asignatura se diseñó con la intención de que el alumnado de este Grado pudiera conocer la importancia de la canción en esta etapa educativa y, al mismo tiempo, poner a su disposición un repertorio amplio de canciones de aplicación en el aula. Entre sus objetivos destacan dos que centran su atención en el tratamiento de las canciones del Patrimonio Musical Andaluz y Español:

- Conocer las canciones populares infantiles, propias del Patrimonio Musical Andaluz y Español, así como otras canciones basadas en poesías, cuentos y otros textos literarios, adecuadas a la Educación Infantil.
- Valorar la importancia de las canciones populares infantiles como parte de nuestro patrimonio musical.

El resto de los objetivos, de una u otra forma, se ocupan de diferentes aspectos relacionados con la didáctica para el acercamiento a estas canciones, por una parte, al alumnado del Grado de Maestro, destinatario original de la asignatura, y, por otra, al alumnado de Infantil que podrán aprender esas canciones a través de su maestra o su maestro:

- Utilizar distintas estrategias didácticas como medio para el montaje e interpretación de canciones en la Educación Infantil.
- Aplicar los conocimientos musicales adquiridos en la interpretación y el acompañamiento instrumental y con movimientos de canciones infantiles, utilizando recursos musicales adecuados a la edad de las niñas y de los niños.
- Conocer las características básicas de las canciones utilizadas en la Educación Infantil.
- Elaborar un repertorio de aula de canciones infantiles siguiendo criterios de selección y organización, así como las edades del alumnado.
- Analizar las posibilidades de contextualización de las canciones infantiles en las diferentes actividades de aula, y su uso como eje globalizador.

En esta asignatura se trabajan canciones basadas en cuentos y en otros textos literarios, canciones compuestas por autores actuales y de proyectos educativos de las editoriales con definidas finalidades didác-

ticas, canciones de bandas sonoras y series de televisión, y canciones populares andaluzas, españolas y de otros países.

Las canciones populares tienen la posibilidad de convivir con el resto de las canciones que potencialmente constituyen el repertorio de aula en los colegios andaluces y españoles. Un repertorio que tiene que ser rico y diverso, pero sin olvidar las obras representativas de nuestro patrimonio musical. Se pueden incorporar nuevas temáticas haciéndolas convivir con otras más antiguas en el tiempo, entendiendo que todas ellas, de una u otra forma siguen teniendo plena vigencia. Es perfectamente compatible la presencia de nuevos ritmos y propuestas melódicas, con otros ritmos y melodías tradicionales propias del folklore popular. Del mismo modo, las canciones populares deben ser el eje en otro tipo de actividades que vayan más allá de la interpretación de la propia canción. Entre ellas, actividades que puedan implicar la participación de las familias con la escuela (Mir, Batle y Hernández, 2009). De esta forma, junto a actividades habituales en este ámbito como el libro viajero (Roque Do Nascimento y Álvarez Álvarez, 2016), el libro viajero de las emociones (Miralles, Alfageme y Rodríguez, 2014), el cuentacuentos (Amar, 2018), los proyectos de trabajo (Mérida Serrano y Ruiz Torres, 2016), se ofrecen otras actividades vinculadas a las distintas áreas de conocimiento, cada vez más frecuentes en las aulas de infantil. A través de las canciones, también podemos desarrollar actividades, que supongan la participación de las familias en contacto directo con la escuela y en las que las canciones populares puedan tener un especial protagonismo.

## 4. La recopilación de canciones

La recopilación de canciones a partir de las informaciones facilitadas por los integrantes de las familias, constituyen un material con grandes posibilidades para la realización de actividades de aula.

El proceso se inicia con una primera fase en la que las niñas y los niños preguntan en sus casas, a sus familiares, sobre las canciones que se quieren o se necesitan trabajar. Las mamás, los papás, las abuelas, los abuelos y otros miembros de las familias podrán aportar sus propias experiencias sobre las canciones que han conocido y han cantado a lo largo de su vida. Estas canciones se llevan a clase en diferentes formatos de grabación, pero también se pueden llevar con la intervención directa de alguno de los familiares del alumnado, que acude al aula para hablar de esas canciones y para interpretarlas.

Después hacemos una selección de estas canciones, en la que podrán participar las niñas y los niños, y en las que tendremos en cuenta

aspectos que nos puedan interesar tanto musicalmente como desde la perspectiva de su relación con los contenidos o proyectos que estemos trabajando de las distintas áreas. Las montamos, las interpretamos, hablamos de su contenido y las hacemos nuestras, a través de actividades de escucha, vocales, instrumentales, de movimiento y otras, pasando a partir de esos momentos a formar parte de nuestro repertorio de aula.

Se puede centrar la recopilación en obras como: villancicos, canciones populares infantiles y otras canciones populares. Esto facilitará la disposición de un considerable número de canciones que pueden ser utilizadas a lo largo del curso de forma generalizada o relacionada con la celebración del Día del Flamenco, la Navidad, el Día de Andalucía, o el Día del Libro, entre otras conmemoraciones.

## 5. Haciendo un popurrí

Dentro de las actividades que se pueden plantear con las canciones populares, y que a la vez pueden relacionarse con la recopilación de canciones, podemos elaborar un popurrí. Se pretende la elaboración sencilla, a partir de las canciones y obras musicales trabajadas en clase durante el curso. El proceso podría iniciarse con la selección de los fragmentos de las canciones que van a integrar el popurrí. Uno de los fragmentos será utilizado a modo de «estribillo» y los fragmentos restantes se convertirán en «estrofas». A modo de ejemplo, se pretende elaborar un popurrí navideño con fragmentos de los villancicos: *Campana sobre campana*, *Arre borriquito*, *La marimorena* y *Ya vienen los Reyes Magos*. La organización de los fragmentos podría ser la siguiente:

Estribillo: *Campana sobre campana* (solo el estribillo).

1.<sup>a</sup> Estrofa: *Arre borriquito* (solo el estribillo).

Estribillo: *Campana sobre campana* (solo el estribillo).

2.<sup>a</sup> Estrofa: *La marimorena* (solo el estribillo).

Estribillo: *Campana sobre campana* (solo el estribillo).

3.<sup>a</sup> Estrofa: *Ya vienen los Reyes Magos* (primera estrofa y estribillo).

Estribillo: *Campana sobre campana* (solo el estribillo).

Para infantil se puede ofrecer otra opción de organización de estos villancicos, por niveles. El alumnado de 3, 4 y 5 años cantará el estribillo; 3 años cantará el villancico: *Arre borriquito*; 4 años cantará: *La marimorena*; y el alumnado de 5 años interpretará: *Ya vienen los Reyes Magos*.

Este mismo planteamiento se puede realizar con canciones populares infantiles o con otras canciones populares.

La imitación y la repetición son los procesos básicos utilizados para el montaje de las canciones, tal y como se hace con las niñas y los niños en la clase de infantil. Esos procesos, se desarrollan utilizando diferentes estrategias y recursos que garanticen un adecuado aprendizaje de la canción y una cuidada interpretación de esta, como juegos de eco, juegos de acción reacción, montaje a partir del movimiento, montaje a partir del gesto, montaje a partir de la escenificación y otros.

Junto a las actividades que habitualmente se realizan con las canciones populares, creemos necesario destacar otras que, por sus características, ofrecen nuevas posibilidades de acercamiento de estas canciones. Actividades que se pueden realizar con el alumnado de la asignatura y que se podrán desarrollar en sus aulas.

## 6. Nuestro cancionero

Con todas las canciones trabajadas a lo largo del cuatrimestre, el alumnado del Grado en Educación Infantil va elaborando un cancionero que será personal y que podrá organizar atendiendo a diferentes criterios: temáticas, posibles proyectos, fiestas y celebraciones, educación en valores... La creación de este cancionero es otra de las actividades que podrán realizar con las niñas y los niños en el colegio. De forma más sencilla, irán recogiendo en una carpeta las canciones que hemos cantado en clase. En él aparecerán los distintos tipos de canciones aprendidas en cada momento, ocupando un destacado lugar las canciones populares. Muchas de estas canciones se incorporan al cancionero en el formato de pictogramas o de partituras visuales, sobre todo cuando las niñas y los niños todavía no saben leer y escribir (Muñoz Muñoz, 2017).

## 7. Conclusiones

El desarrollo de la asignatura Canciones para la Educación Infantil ha ofrecido al alumnado del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería la posibilidad de conocer, montar e interpretar un amplio repertorio de canciones para su futuro trabajo como maestra o maestro. En este repertorio se ha cuidado la presencia de las canciones populares para favorecer el conocimiento y la utilización en las aulas de obras de nuestro patrimonio musical.

El alumnado de la asignatura, según las opiniones personales expresadas en el análisis y en la valoración de esta, manifiesta que el planteamiento realizado le ha permitido tener un contacto directo con los diferentes tipos de canciones que puede trabajar en el aula en esta etapa

educativa. Del mismo modo, subrayan que a través de ella han tomado conciencia de la importancia de trabajar canciones populares infantiles y otras canciones populares en el aula. Por otra parte, consideran que la propuesta de actividades presentada y desarrollada con ellos les permite nuevas posibilidades de tratamiento de las canciones y su utilización.

El nivel de aceptación de esta asignatura ha sido tal que la gran mayoría del alumnado la solicita para cursarla. Sobre, aproximadamente, un total de 200 alumnos en 4.º curso del Grado en Educación Infantil de nuestra universidad, a lo largo del primer cuatrimestre han asistido a esta asignatura 180 alumnos en dos grupos docentes.

## 8. Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2018). «Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2): 389-405. Doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7729.
- Bernal, J. y Calvo, M. L. (2004). *Didáctica de la Música: la voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bernabé, M. (2013). «La intervención educativa musical en contextos pluriculturales». *Hekademos*, 14, 29- 39.
- Bisquerra, R. (2017). «Música y educación emocional». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 71, 43-48.
- Cabedo, A. y Arriaga, C. (2016). «¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Cabedo, A. y Moreno, I. (2018). «Educación musical y no violencia». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 74, 4-6.
- Cámara Izagirre, A. (2005). «Actitudes de las niñas y de los niños hacia el canto». *Revista Musiker*, 14, 101-119.
- Casals, A., Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). «La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula». *Revista electrónica LEEME*, 34, 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/viewFile/9861/9280>.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2010). *¿Dónde está el niño que yo fui?* Madrid: Akal.
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). «El valor formativo de la música para la educación en valores». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Díaz, J. (2007). *Música y letra*. Valladolid: Ámbito.
- Estévez, J. (2008). *Aplicación didáctica de la música popular gallega grabada y editada en España (1975-2000)* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [http://www.academia.edu/26949092/La\\_Música\\_Popular\\_](http://www.academia.edu/26949092/La_Música_Popular_)

- Gallega\_en\_los\_Años\_de\_la\_Transición\_Pol%C3%Adtica\_1975-1982\_...  
Reificaciones\_Expresivas\_del\_Paradigma\_Identitario\_Tesis\_doctoral\_
- Fautley, M. y Daubney, A. (2018). Inclusion, music education, and what it might mean. *British Journal of Music Education*, 35(3): 219-221. Doi: 10.1017/S0265051701000237
- Giráldez, A. (2014). «Enseñar y aprender en el aula de música». En: Giráldez, A. (coord.). *Didáctica de la Música en Primaria* (pp. 39-76). Madrid: Síntesis.
- Hernández, M. D. (2012). «Repertorio vocal de los niños de 0 a 6 años». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 55, 63-71.
- López de la Calle, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* [tesis doctoral]. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2355>.
- Martín Escobar, M. J. (2010). *Las canciones infantiles de Transmisión Oral en Murcia durante el siglo xx*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mérida Serrano, R. y Ruiz Torres, M. C. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943-961. Doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.V27. N3.47022.
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). «Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia». *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1): 45-68.
- Miralles, P., Alfageme M. B. y Rodríguez, R. (2014). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Monks, S. (2003). «Adolescent singers and perceptions of vocal identity». *British Journal Of Music Education*, 20(3): 243-256.
- Morant, R. (1999). «La música popular según el ciclo escolar anual. Una experiencia desarrollada en los centros de formación, innovación y recursos educativos de las comarcas centrales de la Comunidad Valenciana». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 16, 106-109.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2014). *Las canciones populares infantiles en el repertorio de Educación Infantil y Primaria en Andalucía* [tesis doctoral]. Almería: Universidad de Almería.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2017). «Las canciones basadas en cuentos en el aula de infantil». En: Madrid, D. y Barcia, M. (eds.). *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años)* (pp. 337-356). Madrid: La Muralla.
- Muñoz Muñoz, J. R. y González Martín, J. (2019). «Songs as a means of cross-cultural education». *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 31, 243-249. Doi: 10.15405/epsbs.2019.04.02.31.
- Pérez Miguel, B. (2003). «La música en infantil, primaria y secundaria. ¿Por qué? ¿para qué?». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 28, 50-55.
- Phillips, K. H. (1992). «Research on the teaching of singing». En: Colwell, R. (ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 568-576). Nueva York: Schirmer Books.



- Roque Do Nascimento, L. y Álvarez Álvarez, C. (2016). «Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil». *Lenguaje y Textos*, 43, 123-128. Doi: 10.4995/lyt.2016.5942.
- Selfa, E. (2019). «*Cantem junts*». *El impacto de la experiencia musical artística intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes* [tesis doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sigcha, E. M., Constante, M. F., Defaz, Y. P., Trávez, J. y Ceíro, W. (2016). «La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral infantil». *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6, 353-370.
- Stocco, P. A. (2017). «Ideas para enriquecer musicalmente las clases». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 70, 30-33.
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. En: Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Tiburcio, E. (2010). «Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana». *Revista electrónica LEEME*, 25, 123-148. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9809>.
- Zamora, A. (2002). «Cantos para jugar y bailar». En: Beltrán, J., Díaz, J., Peligrin, A. y Zamora, A. (eds.). *Folklore musical infantil* (pp. 145-167). Madrid: Akal.



# Patrimonio al aparato: ¿Es usted la alarma del móvil?

AMPARO PORTA  
Universidad Jaime I de Castellón (España)  
porta@edu.uji.es  
<http://orcid.org/0000-0002-5860-1357>

## 1. Introducción

### 1.1. El hecho

El siglo XXI tiene como una de sus características destacadas la de ofrecer acceso a cualquier cosa, con resultados abrumadores que en muchas ocasiones funcionan como ruido en el sentido comunicativo (Belloch, 2012). Y esta presencia permanente en la red afecta también al Patrimonio. De Internet obtenemos a golpe de clic, informaciones ingentes de datos, espacios, contextos, arte y todas las formas comunicativas de la realidad actual y pasada, que conviven de manera un tanto desordenada y responden a intereses variados (Porta, 2007). Ante tal abundancia de información y objetos de todo tipo, incluidos los sonoros y la música, navegamos por el todo haciendo búsquedas a veces muy visibles y otras menos evidentes. Este es el caso de la música como obra de arte patrimonial en la vida diaria de las personas que, digámoslo claramente, nunca ha tenido tanto acceso ni utilidades (Porta, 2014a; Porta, 2008). Actualmente sirve a intereses muy variados como la industria, el ocio, la comunicación, los objetos de diseño y/o deseo, todas tienen en ella un compañero fiel que actúa también, desde esa escucha permanentemente distraída de la que hablaba Walter Benjamin (2019). Este gran conglomerado requiere desde el ámbito académico que tenga que estudiarse de forma integrada y muchas veces interdisciplinar. Por ello se hace necesario recabar informaciones variadas y hacer uso de la minería de datos que también se encuentra en internet para explorar la presencia de la música multiforme y un tanto fragmentada del patrimonio en la vida diaria. Para contestar nuestra pregunta, revisaremos los buscadores

de páginas webs para que nos den información sobre las músicas que más se escuchan cada día por los usuarios del mundo occidental, es decir, las del teléfono móvil. Así, hemos encontrado, dicen sus proveedores, las mejores webs para descargar tonos de llamada gratis para el móvil, que mostraremos en el apartado siguiente. De todos ellos, seleccionaremos dos músicas por ser de reconocido prestigio y consideradas por todos como obras de arte, conocidas y compuestas por autores consagrados, como son *La Badinerie* de Johan Sebastian Bach y *El Gran Vals* de Francisco Tárrega. En ese sentido, son patrimoniales, valoradas por la cultura universal y podríamos denominarlas *músicas patrimoniales*, reconocidas de forma global. En este texto seguiremos sus huellas como objeto patrimonial ofrecido en el siglo XXI en uno de los dispositivos más importantes de nuestra época y que han supuesto según algunos expertos un cambio de era en lo comunicativo (Melguizo, 2018).

## 1.2. Tema y finalidad

Nuestro trabajo tiene por objeto aproximarnos al patrimonio de la música desde los gustos de los usuarios de telefonía móvil, es decir, de todos los del mundo occidental según las estadísticas, para conocer su presencia, incidencia y repercusiones desde tres ángulos que no se excluyen entre sí: los móviles, las personas que eligen los tonos y el patrimonio como proveedor de tonos, obras y también de la memoria colectiva.

El objetivo de este estudio es analizar a partir de los gustos y usos de los usuarios de teléfono móvil cual es su incidencia en el patrimonio mediante la elección de sus tonos de llamada.

## 1.3. Las obras elegidas

Comenzaremos por aproximarnos al objeto musical de nuestro trabajo: *La Badinerie* de Bach y *El Gran Vals* de Tárrega.

La *badinerie* es una danza breve y muy viva de origen francés incluida en la suite barroca como uno de sus movimientos. *La Badinerie* pertenece a la *Suite orquestal n.º 2 para flauta y cuerdas BWV 1067* de Bach. Siendo su último movimiento. Esta suite está formada por: *Ouverture, Rondeau, Sarabande, Bourrée I/II, Polonaise (Lentement)-Double, Minuet, Badinerien*. Fue escrita para flauta solista, violín I/II, viola, bajo continuo. Esta obra es el ejemplo brillante más conocido de esta danza y una pieza de programa para los solistas de flauta, debido a su ritmo rápido y dificultad (Wikipedia). La n.º 2 es una de las cuatro *Suites para orquesta u oberturas, BWV 1066-1069* que Bach compuso probablemente entre 1725 y 1739 en Leipzig (Michels, 1982).

*El Gran Vals* es una pieza para guitarra clásica escrita en 1902 por el guitarrista y compositor valenciano Francisco Tárrega (1852-1909). Nacido en Villareal (Castellón), estudió composición con Emilio Arrieta, fue profesor de guitarra y concertista virtuoso y habitual del instrumento, dando conciertos en diferentes ciudades de Europa diciéndose de él que era el Sarasate de la guitarra. *El Gran Vals* es una de las composiciones del autor, y contiene una parte que es la melodía más tocada y oída en el mundo, motivo por el que ha sido seleccionada en este trabajo. Algunas obras de sus obras han sido versionadas por diferentes artistas e incluidas como Recuerdos de la Alhambra en la película *Los gritos del silencio*, o servido de inspiración a Silvio Rodríguez en el tema *Alguien* (1999) (Wikipedia).

#### 1.4. Breve historia de los móviles y sus tonos

El teléfono móvil, indispensable hoy en día ha tenido una historia reciente. Nació para dar respuesta a la comunicación por radiofrecuencia. El 3 de abril de 1973, Martín Cooper, directivo de Motorola, realizó la primera llamada desde un teléfono móvil en una calle de Nueva York (Joskowicz, 2012). Después, ha reducido su tamaño, aumentado el número de usuarios, gestionado eficientemente la batería y disminuido su peso, transmitiendo voz, imágenes, vídeos y acceso a internet. Ha sido comercializado por múltiples compañías, y la selección de sus tonos es uno de los componentes de la fabricación y el diseño. Los técnicos dedican grandes esfuerzos a ello, siendo su propósito lograr que los tonos sean diferenciales, agradables, fácilmente reconocibles, actuando en muchos casos de eslogan de la propia compañía. De todos ellos el Nokia Tune y las Marimbas del iPhone de Apple son los dos tonos de llamada más conocidos y reconocidos por todos.

#### 1.5. Algunos datos de interés sobre el móvil y la vida diaria

Los medios de difusión hablan de los móviles y sus efectos en la vida diaria. *El País* del 14 mayo 2016 decía en un artículo de opinión «*Smartphones por todas partes*», con firma de Jaime Rubio Hancock que miramos el teléfono móvil unas cinco veces cada hora. En cuanto al tiempo que esto supone, en un estudio de 2015, dice el mismo autor, recogía que los estadounidenses pasan 4,7 horas diarias mirando el móvil.

¿Quién compone las melodías de los móviles? Esta es una de las preguntas que se hacen los medios. José Mendiola Zuriarrain, en *El País* del 8 febrero de 2018, dice sobre ello que el cerebro humano no acepta cualquier tipo de sonido con agrado y, de hecho, reaccio-

na de una u otra manera en función de lo que llegue a sus oídos y esto es, dice el periodista, por supuesto aplicable a los tonos de los móviles.

Y de forma mucho más directa en el tema que nos ocupa, en el que nos interesamos por su relación con el Patrimonio, escribe Miguel Ángel Corcobado en *El País* en 2017 un artículo de opinión titulado «Aplicaciones con inteligencia (artificial) para aprender de nosotros». Esta propuesta de espejo constituye una de las formas de comunicación de la Era de gestión de la información y la comunicación (Nafría, 2007). Y tiene repercusiones a medio y largo plazo si el fenómeno es observado como de camino de vuelta permanente en el espejo del consumidor, que es de quien aprende en un rebote infinito puede atisbar el principio de extinción del contenido en el sistema. Otro caso destacado es el de *Marimba*: Steve Jobs, dos años antes de la presentación del iPhone, ya se había preocupado por los tonos de su nuevo proyecto. Por ello de las veinticinco melodías que incorporaba el teléfono de Apple original, una de ellas, *Marimba*, fue la seleccionada cuidadosamente por la compañía como tono por defecto, Apple ha querido, además, que su tono perviva en el terminal para siempre y, de hecho, el fichero que lo alberga no se puede borrar, escribe José Mendiola Zuriarrain en *El País* el 8 febrero de 2018.

Los primeros móviles de Nokia fueron los modelos de la serie 2100, y desde su inicio se ha convertido en una de las piezas musicales más escuchadas del mundo. Esta melodía es actualmente la predeterminada en cientos de millones de móviles Nokia (*El País*, Javier Martín, Barcelona 5 septiembre 2011).

Los tonos musicales para móviles suponen es un negocio que mueve 2000 millones de dólares publica el periódico 20 minutos el 11 de noviembre de 2011. Estos tonos para móvil, indica la fuente, siguen generando un negocio de 2178 millones de dólares, un 34,4 % del mercado de música digital (que en 2011 generó 6334 millones), indicando que su fuente de datos es la consultora Gartner. Y añade que la consultora estima que, dentro de cuatro años, el valor del negocio de los tonos de móvil habrá caído un 32,7 % y valdrá 1460 millones de dólares.

Así pues, y como resumen, aportamos los siguientes datos extraídos de la prensa escrita.

## 1.6. Resumen

**Tabla 1.** Sobre los móviles y sobre la escucha.

Sobre los móviles	Sobre la escucha
Rango entre los 2 y 4 KHz.	Miramos el móvil entre 80 y 110 veces diarias, cada 12 minutos.
Los tonos de más éxito están localizados en el descifrado del grueso de los fonemas, lo cual implica un componente lingüístico.	La <i>app</i> para reconocer canciones supera ya los 5 millones de usuarios.
Se localizan en la zona de mayor entrenamiento del cerebro para la discriminación sonora.	Aplicaciones con inteligencia (artificial) para aprender de nosotros.
Duración de 3 a 5 segundos.	
Pausa y repetición.	
Son únicos en sus dispositivos.	
Los tonos musicales para móviles son un negocio que mueve 2000 millones.	
<i>Marimba</i> , fue la seleccionada cuidadosamente por la compañía como tono por defecto, Apple ha querido hacerla permanente, el fichero no se borra.	
El tono más escuchado del mundo fue compuesto en 1905.	

Fuente: elaboración propia.

## 1.7. Recorriendo el territorio

Un recorrido de puntillas por el tema nos indica que tenemos un territorio vasto por delante. Un gran bosque de realidad virtual donde localizar nuestros dos pequeños árboles de obras de arte musical y rastrear, en la frondosidad, sus huellas en el espacio de la difusión y la comunicación para encontrarlos. Tal vez no las encontremos completas, hayan sufrido transformaciones o estén deterioradas por acciones del ambiente, tal vez se hayan perdido por el camino de la inmediatez, el olvido, la sustitución de su nombre o degradación de sus elementos constructivos básicos, no quedando ya casi nada de ellas. Pero lo que es seguro es que algunas permanecen de una u otra forma, son escuchadas por más personas que en ninguna otra época y el público puede hacerlas suyas. Por todo ello queremos conocer su estado para recuperarlas, ver los cambios que se han introducido y explorar sus nuevos caminos y destinos. Todo ello como recuperación del pasado, comprensión del presente y legado del futuro. Así como disfrute de lo ya adquirido y apuesta por la sensibilidad y la memoria colectiva que a modo de un genotipo cultural, expresivo y estético de la humanidad navega con ellos. De la exploración inicial, tal como hemos indicado, han surgido dos obras clásicas que queremos visibilizar *La Badinerie* de la *Suite n.º 2* de Bach y *El Gran Vals* de Tárrega. Nos centraremos en ellas.

## 2. Método

Accederemos a todo ello a través de las páginas web que ofrecen comercialmente los tonos de móvil, seleccionando aquellos que incluyen música, para encontrar las que tienen en su catálogo estas dos obras para estudiarlas, conocer sus características y valorarlas desde la escucha, siempre individual (Porta, 2007). Para ello, observaremos sus frecuencias y la integridad de las obras en su oferta de tonos de móvil y el éxito obtenido, explorando su presencia en la vida diaria, las descargas y finalmente de que forma esto afecta a la conservación del patrimonio y su relación con la memoria colectiva.

## 3. Resultados

De los aspectos revisados los resultados han sido los siguientes:

### 3.1. Algunas plataformas y marcas

Los tonos de la telefonía móvil estudiados son los ofrecidos por:

1. Las mejores *apps* para personalizar el tono de llamada.
2. Las mejores webs para descargar tonos de llamada gratis para el móvil.

Aportamos las aplicaciones o marcas y una breve descripción de sus características:

- ZEDGE: cuenta con una base de datos de más de 600 000 posibilidades. Dispone de un catálogo de tonos agrupados en categorías: entretenimiento, risa, música clásica, *blues*, *dance* o electrónica.
- Audiko: clasificados por categorías, permite editar tonos a partir de canciones y pistas de audio.
- Ringdroid: tiene más de 50 millones de descargas muy valorada por usuarios y expertos, además de editar pistas, dispone de una amplia selección de sonidos.
- MTP: con tonos para llamadas y alta valoración en Google Play y más de 1 millón de descargas.
- Pi: dispone de tonos mediante reproductor de música y cuenta con una herramienta integrada (denominada *ringtone cutter*) para cortar y crear tonos de llamada con una gran facilidad de uso.
- Mobile9: permite buscar un tono compatible con nuestro móvil como clips de sonido, de película y música original.
- Melofonia: permite editar los archivos de música (artistas, películas o series).



- Ventones: carga los archivos de música para crear timbres personalizados, seleccionar la duración y añadirle efectos.
- Cellsea y Mobile 24: disponen de tonos de llamada.

### 3.2. Localizaciones y características

#### Localizaciones

Una primera aproximación muestra que *La Badinerie* y *El Gran Vals* aparecen como tonos de los teléfonos móviles en:

- Web:
  - Páginas web para descargas
  - Tonos de llamada gratis
  - ZE-DGE
  - Google Play
- Móviles, ofrecidas por:
  - Nokia (11 versiones con una duración media de 30')
  - Iphone
  - Samsung (19'')
- Programas:
  - Descarga de música para móvil
  - Tunes Go como *suites* de danza
- Aplicaciones:
  - El Nokia Tune Gran Vals
  - Marimbas de Apple

#### Características

Hemos estudiado el tipo de versión, duración en tiempo, timbre, distorsión, modificaciones en melodía y otros, y temas rotos y alterados.

#### *La Badinerie*

**Tabla 2.** *La Badinerie.*

Marca	Tempo	Tímbrica	Distorsión	Modificaciones en melodía y otros	Temas rotos y alterados
Nokia 1	Alegro	Sinfónico	No	Tema principal completo	No
Nokia2		Tecno	Sí	Sí	Muy alterado tímbrica, melódica y formalmente
Nokia3	Alegro	Sinfónico	No	No	

Nokia4		Electrónico	No	No armonía. Tema principal completo, no armonía solo melodía	No
Nokia5		Electrónico	Sí	No armonía. Tema principal completo, no armonía solo melodía	Sí, tímbrica, 2 temas
Nokia6		Electrónico	Sí	No armonía. 2 temas principales completos, no armonía solo melodía	Cortado al final, falta la última nota
Nokia7	Andante	Sinfónico	No	Tema principal completo	No
Nokia8		Electrónico	Sí	No armonía. Tema principal completo, no armonía solo melodía	Cortado
Nokia9		Electrónico	Sí	No armonía. Tema principal completo, no armonía solo melodía. 2 temas	Cortado
Nokia11	Alegro	Sinfónico	No	Tema principal completo	No
Nokia12		Electrónico	Sí	Alterada, melodía, armonía y ritmo	Muy cortado, estilo Walter Carlos. Bucles
Samsung Galaxy	Andante	Sinfónico	No	Tema completo	No

Fuente: elaboración propia.

### Nokia / *El Gran Vals*

La compañía de telefonía móvil Nokia extrajo su tono de un vals compuesto por Francisco Tárrega (1852). *El Gran Vals* fue compuesto en 1902 por su autor y muchos años más tarde Nokia cortó y *tuneó* un trozo para obtener su conocido «Nokia Tune». El fragmento melódico aparece a partir del 2:29 de la obra (compases 13 a 16). La marca logró que su *Nokia tune* fuera una de las melodías más escuchadas de la historia. Es el compositor que más se escucha, suena en los móviles más de mil millones de veces al día, llegando en sus períodos más álgidos a reproducir una media de 1800 millones diariamente (Javier Martín, *El País*, Barcelona, 5 septiembre de 2011). Su recorrido de creación y difu-

sión desvela el itinerario de la música a partir de las últimas décadas del siglo xx. En 1992, cuando el área de marketing solicitó a sus técnicos varios tonos para el Nokia 1011, los desarrolladores propusieron música que habían escuchado en la radio, se desechó la propuesta por posibles demandas por derechos de autor. La solución fue inspirarse en compositores fallecidos hacía más de setenta y cinco años –el tiempo en el que los derechos prescriben–. La obra elegida fue escrita en 1902, y actualmente se incluye por defecto en unos 850 millones de móviles (*El País*, José Mendiola Zuriarrain, 8 febrero de 2018).

## 4. Conclusiones

Este texto ha revisado la música como obra de arte dentro del contexto de la vida cotidiana actual, eligiendo como sus indicadores, los tonos de los teléfonos móvil. A la vista de los resultados obtenidos, que de ninguna forma agotan el tema, podemos decir que en esta cultura de espejo los proveedores de tonos tienen una gran parte de responsabilidad de la música que escuchamos habitualmente, porque es la que suena en nuestros móviles. En las ofertas existen tonos de sonidos de la naturaleza, voces, objetos, variedad de músicas desde pop a obras sinfónicas y populares. Las compañías están muy atentas a los usuarios, dado que les sirven para realimentar el sistema en un bucle que tiende a hacerse infinito con tendencia a la uniformidad por falta de elementos externos en el proceso. En los sistemas abiertos podemos elegir cualquier música de cualquier época, pero lo más frecuente y que deja mejores huellas son los tonos de móvil que ya aparecen establecidos en las marcas de la telefonía y sus posibles descargas. Las dos obras seleccionadas nos han aportado conclusiones de interés. La primera, *El Gran Vals* de Tárrega, es la música académica más escuchada en la Historia, pertenece al patrimonio musical y suena 1000 millones de veces al día. Esta obra tiene características a destacar para ser modo de móvil, la primera es que se cortaron cuatro compases que son los utilizados, y la segunda es que fue elegida en primera instancia por estar libre de los derechos de autor al haber prescrito estos por haber fallecido su autor hace más de setenta y cinco años. ¿Dónde queda la Historia de la Música y su clasificación? En los tonos de móvil queda su referencia en forma de categorías, que puede indicar clásico o afinando más en algunos casos barroco, el nombre del autor y el título de la obra, indicando solo en un caso la obra completa de la que procede.

¿Qué cambios experimentan? Las músicas se modifican con todas las herramientas disponibles: recortando pequeños fragmentos, cambiando la tímbrica puede ser la original, electrónica o tecno con múltiples versiones, distorsiones, repeticiones en bucle, añadido de caja de

ritmos a las versiones clásicas, extracción solo de la melodía y un largo y creativo etc. O bien aumentando la velocidad, añadiendo otras melodías que se superponen o añaden creando híbridos, así como cortar los comienzos o finales de las obras.

## 5. Referencias bibliográficas

- Belloch, C. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benjamin, W. (2019). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires, Argentina: Godot.
- Joskowicz, J. (2012). *Historia de las Telecomunicaciones*. Montevideo, Uruguay: Instituto de Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República.
- Melguizo, R. C. (2018). «La reinención del *New York Times*. Como la dama gris del periodismo se está adaptando (con éxito) a la era móvil». *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 12, 165-167.
- Michels, U. (1982). *Atlas de la música* (vols. I y II). Madrid: Alianza.
- Nafría, I. (2007). *Web 2.0: El usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Porta, A. (2008). «¿Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo?». En: Ortiz Molina, M. A. *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 379-390). Coimbra, Portugal: Fernando Ramos (ed.).
- Porta, A. (2014a). «Conocer el entorno social de la música, una condición necesaria en la Educación Musical postmoderna». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 69-82.
- Porta, A. (2014b). «Los modos de escucha televisiva». En: Gustem, J. (coord.). *Música y audición en los géneros audiovisuales* (pp. 53-67). Barcelona: Universidad de Barcelona.

### Webs consultadas

- <https://elandroidefeliz.com/las-mejores-apps-para-personalizar-el-tono-de-llamada-en-android>.
- <https://computerhoy.com/noticias/apps/mejores-webs-descargar-tonos-llamada-gratis-movil-73703>.

# Herramientas didácticas para el análisis de música antigua

MARÍA ELENA CUENCA RODRÍGUEZ  
Universidad Autónoma de Madrid (España)  
maria.cuenca@uam.es  
<http://orcid.org/0000-0002-5419-2576>

## 1. Introducción

El auge de las humanidades digitales ha permitido desarrollar nuevas metodologías de análisis musical que proponen otras formas de acercarnos a determinados objetos de estudio. Estas nuevas aplicaciones analíticas llevan pocos años de recorrido y se llevan implementando principalmente en los campos de especialización musicológica más elevados: principalmente, en proyectos de investigación de universidades y entre doctores en Musicología. Generalmente, estos proyectos de análisis digital se han dado a conocer en pasados congresos internacionales, como el conocido por medievalistas y estudiosos de la música del Renacimiento *Medieval and Renaissance Music Conference* europeo, o en congresos de las sociedades americanas, o como la American Musicological Society (AMS) en EE. UU. Sin embargo, a pesar de los intentos divulgativos de algunos grupos de investigación, prácticamente se desconocen estos programas y su aplicabilidad en los niveles de educación superior españoles para objetos de estudio de todo tipo.

En este capítulo, queremos dar a conocer en el ámbito de la educación superior –tanto a alumnos, como a profesores interesados en la investigación de música antigua– algunos de los programas más usados para analizar digitalmente obras de la Edad Media y Renacimiento, aunque la mayoría de las aplicaciones que explicaremos a continuación también permite el análisis de obras de cualquier período musical. A continuación, expondremos el funcionamiento y la utilidad de programas de análisis estadístico, así como la funcionalidad del *machine learning* para determinados repertorios, con *jSymbolic* (desarrollado en la McGill University, Canadá). Posteriormente, trataremos otro paquete de herramientas analíticas, desarrolladas por Stanford University

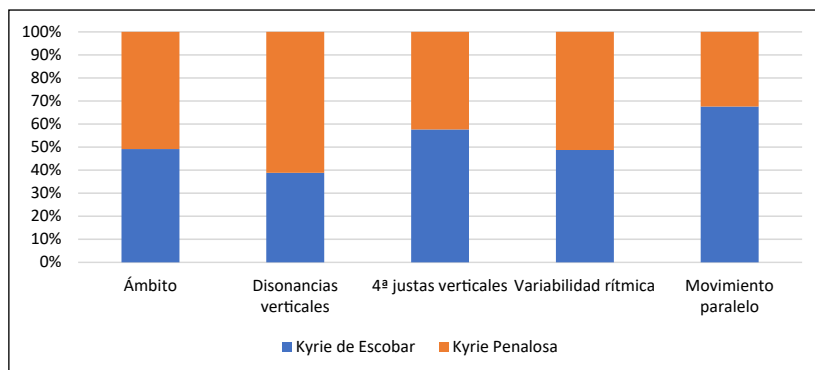
(EE. UU.), dentro de las plataformas *Verovio Humdrum* y el *Josquin Research Project*, donde también se encuentra una gran base de datos de repertorio de polifonía europea de los siglos XVI y XVII. Además, reseñaremos los avances que están tomando los proyectos *Citations: The Renaissance Imitation Mass* y *The Lost Voices* del Centre d'Études Supérieures de la Renaissance (CESR) de la Universidad de Tours (Francia) en la identificación de patrones de similitud basados en citas y préstamos de melodías y texturas polifónicas. Por último, explicaremos otras iniciativas que pueden ser útiles para aquellos alumnos y profesores interesados en el reconocimiento de melodías litúrgicas en repertorios polifónicos de la Edad Media y de la Edad Moderna.

## 2. jSymbolic de jMIR, desarrollado por la McGill University

La McGill University y el Centre for Interdisciplinary Research in Music, Media and Technology han apostado por la creación de programas que ayuden a la investigación en campos como la Musicología, la teoría de la música y la recuperación de información musical. A partir de esto, crearon un paquete de programas (denominado jMIR), que utilizaban datos musicales codificados en formatos MIDI y MEI (*Music Encoding Initiative*, 2020), con el fin de extraer información estadística de miles de parámetros distintos. Dentro del paquete jMIR se incorporó *jSymbolic 2.2* (2020) –creado por el investigador Cory McKay–, un programa para el análisis estadístico de hasta 246 características musicales simples y 1497 valores multidimensionales, que se pueden visualizar en histogramas. Este análisis de características es completamente cuantitativo y empírico, y se puede implementar sobre grandes bases de datos. Entre los parámetros examinados se incluyen los que analizan estadísticas de notas, rasgos melódicos o intervalos horizontales, rasgos armónicos o intervalos verticales, textura, ritmo, instrumentación y dinámica. Todos ellos están ampliamente desarrolladas y explicadas en el *jSymbolic Manual* (2020), donde también aparecen instrucciones detalladas para la instalación y uso del programa, que aparece nuevamente en el *jSymbolic Tutorial* (2020).

Cada una de estas características analizadas se suele cuantificar con un simple número o un conjunto de valores (por ejemplo, un histograma), que permite una descripción y comparación del valor de la característica de una pieza concreta con respecto a otra u otras distintas. El proceso que seguimos cuando queremos analizar una o varias obras musicales con *jSymbolic* es: 1) editar dicha obra en cualquier editor (*Finale*, *Sibelius*, *Musescore*...); 2) exportar dicho archivo a MIDI; y 3) proceder al análisis a través de este programa.

Un ejemplo que hemos implementado ha sido con dos obras distintas de compositores del Renacimiento español que hemos editado: el *Kyrie* de la misa de amalgama *Rex Virginum* de Pedro de Escobar y el *Kyrie* de la *Missa L'homme armé* de Francisco de Peñalosa. Hemos seleccionado solo cinco características, a modo de ejemplo, para observar las diferencias entre ambas obras de estos compositores según el ámbito, la ratio de disonancias verticales, las 4.<sup>a</sup> justas paralelas, la variabilidad rítmica y el movimiento paralelo.



**Gráfico 1.** Comparación entre cinco características de los *Kyrie* de las misas *Rex Virginum* y *L'homme armé* de Escobar y Peñalosa, respectivamente, analizadas a través de *jSymbolic*. Fuente: elaboración propia.

Así, se puede comprobar que ambas obras comparten un *ambitus* y una variabilidad rítmica similares. Sin embargo, este movimiento de Peñalosa es más disonante, mientras que Escobar utiliza un abundante movimiento paralelo y usa muchos intervalos de cuartas justas verticales.

El hecho de comparar estas piezas puede ser muy revelador en algunos de los parámetros para corroborar o contradecir ciertas hipótesis. Con todo, el análisis resulta mucho más interesante si esta comparación implica cientos o miles de características y no solo cinco, y más aún si implica cientos o miles de piezas y no solo dos o tres. El análisis estadístico es especialmente útil para contrastar grandes paquetes de datos musicales, como puede ser el *corpus* de un compositor, un género concreto, o bien la música de determinadas regiones o períodos de tiempo. Cuando estos grupos se contrastan colectivamente a través de *jSymbolic*, se puede medir la similitud y la diferenciación entre repertorios, así como resaltar patrones distintivos en el estilo musical.

Para realizar búsquedas en grandes bases de datos de repertorios renacentistas, solemos usar las piezas en formato MIDI que integran el *SIMSSA Database* (2020) y el *Josquin Research Project* (2020), donde se encuentra la mayor parte de obras franco-flamencas de finales del si-

glo xv y principios del xvi, así como la reciente creación del Archive of Iberian Polyphony (2020), donde se hallan repertorios hispanos de la misma época.

Otra de las aplicaciones significativas que tiene este programa, junto con Weka (2020), creado en la Universidad de Waikato (Nueva Zelanda), es el empleo del *machine learning* supervisado para clasificar datos musicales. Con este procedimiento, el investigador puede entrenar distintos modelos de música en el ordenador (por ejemplo, la polifonía franco-flamenca, por un lado, y la hispana, por otro) y luego clasificar obras de origen desconocido dentro de ambas categorías. A través del *machine learning* se pueden agrupar diferentes piezas en determinados modelos de acuerdo con la similitud estadística que presenten. A partir de estos datos, luego podemos comprobar cuáles son esas características musicales comunes que presentan. Los resultados muchas veces alcanzan más de un 90% de fiabilidad en la clasificación y permiten contrastar hipótesis de partida basadas en el análisis tradicional de parámetros. Dentro de esta división también pueden entrar otras categorías distintas, como compositores concretos, géneros, estilos, períodos históricos, patrimonio de diversas culturas, etc.

Actualmente, ya hemos llevado a cabo algún experimento que ha permitido la distinción de tradiciones estilísticas concretas, donde clasificábamos un conjunto de obras anónimas y de atribución dudosa que se conservan en manuscritos portugueses (Cuenca; McKay, 2019). Pero también se han podido llevar a cabo otros ejemplos, como la identificación de compositores de piezas musicales no atribuidas (McKay; Tenaglia; Cumming; Fujinaga, 2017) o explorar los orígenes estilísticos de géneros musicales (Cumming; McKay, 2018).

Entre las ventajas del *machine learning* podemos observar que se pueden realizar estudios empíricos consistentes involucrando grandes cantidades de música con la consideración de miles de características. También es útil porque ayuda a evitar suposiciones y sesgos potencialmente arraigados por la historiografía (Cuenca; McKay, 2019). Por otro lado, tampoco es necesario formular ninguna hipótesis inicial de partida para realizar nuestros análisis, por lo que resulta ser un *software* muy intuitivo, que puede facilitar la tarea del investigador en muchos sentidos.

### 3. *The Josquin Research Project* y *Verovio Humdrum Viewer* de la Stanford University

*The Josquin Research Project* (JRP), desarrollado por Jesse Rodin (director) y Craig Sapp (director técnico), no solo es un repositorio enorme de partituras completas de compositores del Renacimiento, sino que



ofrece al investigador un conjunto de herramientas que permiten el análisis minucioso y comparativo de todo el corpus que alberga (*The Josquin Research Project*, 2020). Estos repertorios se pueden contrastar por compositores, géneros, tradiciones musicales y estilísticas o períodos musicales.

Primeramente, el proyecto integra un conjunto de ediciones musicales diplomáticas –con y sin *musica ficta*, para que el investigador pueda elegir distintas versiones según su propósito– que se pueden exportar tanto a MIDI, MEI y mp3 como a otros formatos como Humdrum, PDF, MuseData, JSON Piano Roll o Music XML. Seleccionando una obra concreta, inicialmente podemos ver un análisis del ámbito vocal y las notas en las que más repercute cada una de las voces. En el panel izquierdo, observamos toda una serie de herramientas, como el análisis formal Ribbon, donde se muestra un esquema de la media del ámbito o las notas extremas y centrales de cada voz; Activity, donde observamos el número de ataques de figuras rítmicas por compás para observar la densidad rítmica; o los últimos análisis para observar disonancias (según la teoría antigua), cadencias, imitaciones e intervalos paralelos. Finalmente, la aplicación también dispone de un Piano Roll, donde se observan los perfiles melódicos y las duraciones en cada parte, lo que permite distinguir rápidamente los puntos de imitación, cruzamiento de las voces y gran parte de recursos contrapuntísticos. Para una descripción más detallada, véase la reseña de Andrew Kirkman (2015).

Por otro lado, el proyecto *Verovio Humdrum Viewer* (VHV), de la misma universidad, es un editor de notación en formato Humdrum que utiliza la interfaz gráfica de Verovio para visualizar partituras digitales (*Verovio Humdrum*, 2020). Sin embargo, lo más interesante desde el punto de vista analítico en esta aplicación es la cantidad de repertorios que ofrece a la disposición de los investigadores, como la edición completa de los corales de Bach, las diecisiete sonatas para piano de Mozart, así como otros repertorios de Beethoven, Chopin, Scott Joplin, o todos los repertorios anteriormente expuestos del JRP (la obra de des Prez, Ockeghem, La Rue, de Orto, Busnoys, Du Fay y Japart, entre otros). También se hallan numerosas herramientas analíticas, similares a las del JRP, como el análisis de cadencias, disonancias, imitaciones, o análisis mucho más sofisticados de ritmo y melismas.

Además, una de las ventajas de este visualizador es que podemos insertar nuestras propias ediciones digitales y utilizar las herramientas analíticas, exportando el archivo a MusicXML desde Finale, o cualquier otro editor de música, y, a continuación, volcarlo a la interfaz de VHV. Posteriormente, necesitaríamos aprender el lenguaje Humdrum desde la web de VHV, para hacer los oportunos cambios en la partitura digital (*Verovio Humdrum*, 2020). Además, esta aplicación también permite

convertir un archivo MusicXML a MEI (MusicXML Converter de Verovio, 2020), siempre y cuando luego se hagan las revisiones pertinentes en el formato final.

## 4. Los proyectos CRIM y *The Lost Voices* del CESR

El proyecto *Citations: The Renaissance Imitation Mass Project* (CRIM) está desarrollado principalmente por Richard Freedman del Haverford College (EE. UU.) y el Centre d'Études Supérieures de la Renaissance (CESR, Tours, Francia). Esta aplicación fija su atención en las citas musicales dentro de la polifonía sacra, permitiendo conocer las relaciones alusivas y las repeticiones musicales entre un gran número de misas del siglo XVI. Lo conforma un fórum completo de estudiantes, académicos y especialistas en la tecnología de la información (CRIM, 2020).

Los enfoques analíticos más utilizados en esta plataforma son los vocabularios para el análisis y la anotación, donde se recogen todas las citas musicales, así como los procedimientos contrapuntísticos más usados en esas obras. El proyecto cuenta con numerosos debates y discusiones sobre análisis de distintas misas del Renacimiento (codificadas en MEI) y está abierto como módulo pedagógico para todo tipo de contribuciones (CRIM, 2020). Por último, este proyecto también alberga el *plug-in* SibMEI, que permite la exportación directa de los archivos Sibelius a MEI, y ofrece instrucciones a los editores para la correcta preparación de partituras digitales.

Por otro lado, *The Lost Voices Project* proviene del mismo CESR y se centra en un descuidado, pero importante, repertorio de canciones polifónicas de la Francia de mediados del siglo XVI (*The Lost Voices Project*, 2020). Aunque se focaliza en los impresos de Nicolas Du Chemin entre 1549 y 1569, el proyecto se dedica a rastrear la evolución de los gustos literarios y el estilo musical de estos repertorios. En este también se incluye un apartado destinado a la reconstrucción de voces perdidas dentro de piezas incompletas, gracias a la inteligencia artificial, y otro distinto dedicado al estudio y edición de los textos literarios de las *chansons* francesas (*The Lost Voices Project*, 2020).

## 5. Otras aplicaciones útiles para el análisis musical

Cabe destacar dos aplicaciones que nos han servido para localizar melodías litúrgicas que se encuentran en la polifonía ibérica del Renacimiento:

1. *Liber Usualis* digital: el proyecto SIMSSA de McGill University escaneó dicho libro y creó una interfaz de reconocimiento óptico de la música y del texto, donde se identifican todas las melodías, melodías transportadas, contornos melódicos, textos, intervalos y neumas halladas en él. El investigador puede hacer una simple búsqueda sobre cualquiera de estos parámetros e identificar numerosos resultados dentro de este compendio de cantos litúrgicos más usados (*Liber Usualis*, 2020).
2. *Cantus Database*: se trata de una gran base de datos de cantos litúrgicos encontrados en manuscritos e incunables de la Edad Media y el comienzo de la Edad Moderna en Europa (*Cantus Database*, 2020). Contiene inventarios de antifonales, breviarios, graduales, misales, etc. Con una simple búsqueda de melodías o textos en la interfaz, se puede localizar la fuente, concordancias, la festividad de la melodía, el modo, el día en el que se interpretaba, los usos de determinados cantos, etc. Esta plataforma forma parte de *Cantus Index*, un catálogo de textos y melodías litúrgicos para el oficio y la misa que unifica múltiples bases de datos de música medieval de diferentes regiones (*Cantus Index*, 2020).

## 6. Conclusiones

Los *software* de análisis musical presentados permiten un análisis muy intuitivo de numerosas características estilísticas en amplias bases de datos de música antigua. Algunas de estas aplicaciones sirven para desarrollar resultados estadísticos a gran escala, comparando cientos o miles de obras con miles de características musicales, como *jSymbolic 2.2* (2020); o, como el resto de los programas (JRP, VHV, CRIM o *The Lost Voices Project*), que se utilizan para analizar aspectos rítmicos, melódicos, contrapuntísticos, textuales y patrones repetitivos, yendo más al detalle en la partitura. El *Cantus Database*, dentro del *Cantus Index*, y el *Liber Usualis* de SIMSSA facilitan la tarea de identificar melodías litúrgicas dentro de la polifonía europea. En definitiva, todas ellas son aplicaciones que ayudan al investigador a descubrir los elementos del estilo concreto de determinados compositores, géneros, épocas o tradiciones regionales de la música del Renacimiento, pero siempre bajo el criterio del analista y como complemento a los análisis tradicionales.

Este capítulo sirve como sumario de algunas de las aplicaciones más pioneras y desarrolladas en el campo del análisis de música renacentista, aunque existen muchas más. Ante el desconocimiento general de estos programas en las enseñanzas del ámbito superior español, esperamos que este breve resumen sirva para dar a conocer nuevas metodo-

logías de análisis digital, siendo este un campo en auge dentro de la investigación musical en la actualidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- Archive of Iberian Polyphony (26 de abril de 2020). <https://iberianpolyphony.fcsh.unl.pt>.
- Cantus: A Database for Latin Ecclesiastical Chant – Inventories of Chant Sources (26 de abril de 2020). <http://cantus.uwaterloo.ca>.
- Cantus Index (29 de abril de 2020). <http://cantusindex.org>.
- CRIM (*Citations: The Renaissance Imitation Mass Project*) (26 de abril de 2020). <https://crimproject.org>.
- Cuenca, M. E. y McKay, C. (julio, 2019). «Exploring musical style in the anonymous and doubtfully attributed mass movements of the Coimbra manuscripts: A statistical approach». Trabajo presentado en el *Medieval and Renaissance Music Conference*. Basilea, Suiza.
- Cumming, J. y McKay, C. (julio, 2018). «Revisiting the origins of the Italian madrigal using machine learning». Trabajo presentado en la *Medieval and Renaissance Music Conference*. Maynooth, Irlanda.
- jSymbolic Manual (26 de abril de 2020). [http://jmir.sourceforge.net/manuals/jSymbolic\\_manual/home.html](http://jmir.sourceforge.net/manuals/jSymbolic_manual/home.html).
- jSymbolic Tutorial (26 de abril de 2020). [http://jmir.sourceforge.net/manuals/jSymbolic\\_tutorial/home.html](http://jmir.sourceforge.net/manuals/jSymbolic_tutorial/home.html).
- Kirkman, A. (2015). «The Josquin Research Project by Jesse Rodin and Craig Sapp». *Journal of the American Musicological Society*, 68(2): 455-465.
- Liber Usualis de SIMSSA (26 de abril de 2020). <http://liber.simssa.ca>.
- McKay, C., Tenaglia, T., Cumming, J. y Fujinaga, I. (2017). «Using statistical feature extraction to distinguish the styles of different composers». Trabajo presentado en la *Medieval and Renaissance Music Conference*. Praga, República Checa.
- Music Encoding Initiative (26 de abril de 2020). <https://www.verovio.org/musicxml.html>.
- MusicXML Converter de Verovio (29 de abril de 2020). <http://db.simssa.ca>.
- SIMSSA Database (29 de abril de 2020). <http://db.simssa.ca>.
- The Josquin Research Project (26 de abril de 2020). <https://josquin.stanford.edu>.
- The Lost Voices Project (26 de abril de 2020). <http://digitalduchemin.org>.
- Verovio Humdrum (26 de abril de 2020). <https://verovio.humdrum.org>.
- WEKA (26 de abril de 2020). <https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka>.

# Bach como punto de encuentro estético: reflexiones en torno a la creación visual desde una perspectiva artística híbrida

BELÉN ABAD DE LOS SANTOS  
 Universidad de Sevilla (España)

[babad@us.es](mailto:babad@us.es)

<http://orcid.org/0000-0002-8943-3210>

## 1. Introducción

*La impresión general de la música en el oído es la del caleidoscopio en la retina.*

BEAQUIER (1865 citado por Souriau, 1961, p. 238).

Cuando se plantea la búsqueda constante de las relaciones dialécticas entre los dominios de la música y las artes visuales –en especial por medio de los lenguajes pictóricos–, hemos de situarnos ante un fenómeno que ha sido objeto de atención de filósofos, artistas y teóricos musicales a lo largo de la historia del pensamiento. Desde las contribuciones más remotas en el tiempo, como la herencia aristotélica, que llegó a intuir la posibilidad de una colorimetría partiendo de la proporcionalidad interválica del estímulo musical, pasando por la fundamentación científica de las armonías del color que aportaron los estudios newtonianos de óptica –los cuales establecieron una nueva base para las correspondencias entre pintura-música en el siglo XVIII–, y las reflexiones pioneras acerca de la sinestesia recogidas en los escritos críticos de Diderot que tanto inspirarían, especialmente a la generación romántica, hasta los ensayos de Goethe y Louis-Bertrand Castel –pionero de la música ocular–, los experimentos de Chladni a través de su *estética de la vibración* (Souriau, 1961, p. 24) y los anhelos de visualización de la música de Alexander Wallace Rimington y Alexander Scriabin a fines del siglo XIX y las primeras décadas de la centuria siguiente.

Aunque la distancia temporal sea evidente, el interés demostrado por estos autores sobre el argumento a tratar en este artículo, tanto desde una perspectiva filosófica como histórica, responde claramente, a ese proceso de disolución fronteriza entre los géneros artísticos subrayado por Theodor W. Adorno en su conferencia ofrecida en la Academia de las Artes de Berlín en 1966, y que decenios antes, ya pusiera de manifiesto Étienne Souriau, en su libro *La correspondencia entre las artes. Elementos de estética comparada*, publicado en 1947. En su célebre opúsculo, el filósofo francés plantea la construcción de un método de carácter «científico» destinado a hacer aflorar analogías entre las artes:

Si uno quiere penetrar hasta el corazón de cada una de las artes, captar las correspondencias capitales, las consideraciones cuyos principios son idénticos en las técnicas más diversas, o incluso –¿quién sabe?–, descubrir unas leyes de proporción, o esquemas de estructura, válidos por igual para la poesía y la arquitectura, la pintura o la danza, será menester instituir una disciplina completa, forjar nuevos conceptos, organizar un vocabulario común, y hasta, tal vez, inventar medios de exploración realmente paradójicos. (Souriau, 1965, p. 14)

Conceptualmente, la existencia de una especie de parentesco unificador de las Bellas Artes gestada por Souriau, hubo de fundamentar sus pilares esenciales en pos de una alianza universal interartística, bajo el epígrafe de lo que denominó *estética comparada*: «darles a las artes lo que las hace distintas entre sí y al arte lo permanente. Lo permanente: no un factor burdamente invariable, sino el acto, la ley de correspondencias» (Souriau, 1965).

En el sexto apartado, titulado «Música y Artes Plásticas», se hace alusión a las «afinidades morfológicamente precisas entre ciertos arabescos y ciertas melodías». Ahondando en este planteamiento de concomitancias estéticas a través de ambas formas expresivas que, según el autor, ha de aparecer ya en el destacado opúsculo de Hanslick, *Von Musikalischen Schönen* (1854), se propone un enfoque orientado a la plasmación visual del hecho musical<sup>1</sup> mediante un sistema de coordenadas,<sup>2</sup> que habría de registrar gráficamente la sugestión plástica derivada de la notación musical, cuya inteligibilidad estructural verificaba un arabesco, con un cierto interés estético.

1. Souriau aplica estos principios al *Adagio de la Patética* de Beethoven, la octava fuga del *Clavecín bien templado* de J. S. Bach y los compases número 61 al 64 del *Nocturno*, op. 9, N.º 1 de Chopin.

2. El autor habría de tomar en abscisas, los tiempos, y en ordenadas las frecuencias físicas de las vibraciones, con el objetivo de «reunir (prolongando en línea recta la curva durante toda la duración del sonido) las notas pertenecientes a la misma voz melódica» (1965, p. 245).

Para Souriau, la partitura no solo representa el soporte que transmite una información precisa, permitiéndole observar la dinámica y cualidades del sonido –la altura y la duración–, sino también el punto de partida para trasladar en mera apariencia lineal, la música, relegando casi su propia identidad al plano visual.

Frente a las notaciones que tienden a perpetuar el sistema convencional occidental, conservando las características de la composición musical, Zugasti (2007) destaca esa tendencia interpretativa de plasticidad y grafismo que subliman los signos musicales en las partituras, surgida a partir de los años cincuenta del siglo xx, y en la que toda referencia a la codificación tradicional aparece anulada. Autores como John Cage, Cornelius Cardew y Earle Brown, entre otros, habrían de impulsar «una música que aspiraba a la condición de la pintura» (2007). El interés de estas partituras, liberadas de la notación pentagramada, se encuentra de igual manera, tanto en el valor estético que le confiere su materialidad visual, trascendiendo su pura funcionalidad musical, como en la posibilidad de reinterpretación de los sonidos sugeridos en una imagen gráfica sujeta al soporte que admita todo acto creativo:

La partitura se convierte, por tanto, en grafismo, intención, concepto, gesto y espacio para una composición visual, [...] donde interviene la mancha y la línea, el dibujo, la geometría y el color, la numeración y la tipografía. (Ariza, 2003, p. 105)

Referirnos, por ejemplo, la partitura con dibujos realizados por Cage en sus obras *Cartridge Music* (1960) y *Variations I* (1958), en las que se distingue de manera particular, la singularidad de delineaciones gestuales de trazados curvos y rectos nos aproxima en cierta medida a los presupuestos estéticos del ideario de Kandinsky, eslabón fundamental en este discurso que nos concierne.

Una correspondencia entre las artes, en la que incidirá Kandinsky (1973) con frecuencia –dedicándole un amplio espacio en su libro *De lo espiritual en el arte*–, habría de ser, precisamente, la manifestada en el color sinestésico elicitado por el timbre. Los semitonos del violonchelo y los tonos vibrantes del violín representan para el pintor sensaciones coloreadas de rojo, y, por el contrario, los sonidos graves del órgano y la ausencia de sonido, tonos cromáticos azules y grises, respectivamente.

Desde un punto de vista científico cognitivo, este fenómeno perceptivo experimentado por el artista ruso, en el que se alude a la visión del color, exclusivamente, como consecuencia de un proceso de estimulación de un sentido no visual, viene a ser lo que de manera específica se ha llegado a designar, en palabras de J. C. Sanz (2009), *sinestesia cromática genuina*.

En las dimensiones de la percepción sinestésica de colores ajenas a las sugerencias de la imagen, nos situamos dentro del ámbito de las sinestesias al que más se ha venido aludiendo desde diferentes perspectivas. Respecto a estos procesos del «color en la música», hay que subrayar, en concreto, los estudios acerca de la tonalidad y otros rasgos de estas sinestesias cromáticas, así como las investigaciones en torno a la interrelación *música-color*, más conocida por su denominación inglesa *color-music*. Del mismo modo, tampoco se pueden obviar los ensayos relativos a la sinestesia en las composiciones musicales de músicos como Jean Sibelius y Olivier Messiaen, o los que analizan las relaciones entre las tonalidades cromáticas y la escritura de los pensamientos musicales en las obras de compositores como Mijaíl I. Glinka, Alexandr Borodin, Modest P. Mússorgski o Piotr. I. Chaikovski (2009).

La valoración del conjunto de estos referentes proporciona la diversidad que caracteriza a las sugerencias cromáticas musicovisuales, y aporta datos que se entrecruzan, creando una red modular que desdibuja un contorno indeterminado de posibilidades y debates acerca de las convergencias artísticas a lo largo de la historia de la estética, prácticamente, inabarcables en el limitado espacio de las páginas de este escrito.

## 2. Pseudocorrespondencias entre la música y las artes visuales

La fenomenología sinestésica del tipo genuino específico *música-color*, inherente a quienes pueden ver colores durante la audición de secuencias musicales, ha venido revelándose de manera dispar en el horizonte de las artes visuales.

Al considerar los conceptos del *cromatismo de la música* y de la *musicalidad del color*, resulta imprescindible mencionar al binomio formado por Schönberg y Kandinsky, referente ineludible en el campo experimental de las posibilidades sinestésicas que subyacen al sonido y el color. Hahl-Koch señala que el pintor se hubo de identificar con las innovaciones musicales del músico austriaco desde el primer momento que asistió a un concierto del compositor en 1911, ante el que percibió «infinitamente más de una analogía de espíritu hacia esa música, que al igual que su pintura de esos años sobrepasaba los límites de las reglas tradicionales» (Hahl-Koch, 1987, pp. 139-140). Por otra parte, la pintura encarnó para Schönberg algo más que una actividad meramente trivial al margen de sus trabajos musicales, y se la equiparaba al mismo nivel comunicativo. La sinergia de la sugerencia músico-cromática resulta más que evidente en casos tan especiales como este, en los que el modo expresivo es intrínsecamente sinestésico en el pensamiento vi-



sual y musical de ambos individuos: el pintor es músico, el compositor es artista plástico.

Aunque las líneas de la sugerencia implícita de la musicalidad en la creación visual tuvieron su origen en modos expresivos anteriores al siglo xx –recuérdese, en este sentido, a Giles Hussey, Eugène Delacroix y Anton Raphael Mengs, entre sus precursores históricos–, cabe destacar en los comienzos de esta inquietud por la interrelación funcional de «resonancias sonoras de color», las aportaciones que, tanto desde planteamientos musicales como desde los pictóricos, se produjeron en las primeras vanguardias artísticas. En la nómina de los más conocidos creadores pictóricos de sugerencias sinestésicas cromáticas musicalistas se hallarían nombres tan notorios como Mikolajus K. Ciurlionis, Franz Marc, Frantisek Kupka, Gino Severini, Theo van Doesburg, Paul Klee, Morgan Russell, Piet Mondrian y Johannes Itten.

De hecho, la influencia ejercida por la música en el corpus artístico de algunos de los citados llega a alcanzar una trascendencia significativa, adquiriendo una dimensión representativa en la figura singular de Klee –claro ejemplo de la integración poética visual de musicalidad y cromatismo a través del lenguaje pictórico–. Arnaldo (2003, p. 266) indica al respecto que el pintor suizo profundizó en la «mimetización de la música» a través de los medios propios de la composición visual, hallando en la reiteración de elementos pictóricos y la subdivisión regular del plano, «un recurso clave para recrear muy diversas estructuras rítmicas», comprensibles, según Keller (2013, p. 127), «tanto en un contexto estructural como teórico-musical». La vinculación de Klee con esta organización de sus aspectos artístico-musicales está, pues, lejos de haber sido meramente anecdótica.

El paradigma musical habrá de encontrarlo el artista en el repertorio clásico. Concretamente, en Bach y Mozart, llegando incluso a afirmar en sus *Diarios, 1898-1918*, que ambos músicos «son más modernos que el siglo xix» (Klee, 1987, p. 287). Sus sistemas de notación, en palabras de Arnaldo (2003, p. 268), «se adecuaron al concepto de racionalidad formal que ocupa al pintor». El interés de Klee por Bach se materializó en una serie de piezas como, por ejemplo, *Im Bachschen Stil* (1919), cuya visualización parece evocar cualquiera de las sugestivas sonatas del compositor germano. En 1905, el pintor habría de escribir estas palabras reveladoras: «Cada vez me asaltan más los paralelismos entre la música y las artes plásticas. Pero no puedo lograr ningún análisis. Sin duda, ambos artes son temporales, esto se podría demostrar sin dificultad» (Klee, 1987, p. 141).

No obstante, la admiración por Bach habría de traspasar, además, de modo significativo, a una serie de pintores que marcaron los inicios de la abstracción artística moderna, como el ya citado Kandinsky, o Kupka, Hölzel y Braque, entre otros autores. En este sentido, conviene

recordar que la música ejerció una función decisiva en la génesis de la emancipación del tema figurativo en la pintura (Henry, 2008, p. 134). El propio Kupka llegó a afirmar en 1913, respecto a las posibilidades formales de la abstracción pictórica plasmada en sus *Discos de Newton, estudio para Fuga en dos colores*, 1911-1912: «Creo poder encontrar algo entre la vista y el oído, y puedo crear una figura de colores, como Bach lo ha hecho en música» (Blumenkranz-Onimus, 1973 citado en Arnaldo, 2013, p. 29).

Si bien, limitarse a enunciar globalmente la existencia de una especie de parentesco entre las artes, supone posicionarse en el umbral de las correspondencias, siendo menester la exploración de toda posibilidad artística que propicie de manera intuitiva, la hermandad y profundas afinidades de estas dos disciplinas que discurren por caminos sensoriales distintos, uno de las cuales se dirige a la vista, y, la otra al oído.

La constatación de este hecho conlleva enfocar la actividad docente, sustancialmente, hacia la experimentación plurisensorial que ofrece la activación del pensamiento visual ante la percepción sonora musical *in situ*, como base del aprendizaje en la formación profesional del maestro. Para ello, mediante la programación de estrategias didácticas interdisciplinares en el dominio artístico y test de sondeos, se habría de estudiar el pensamiento del alumnado universitario en educación sobre la experiencia sinestésica cromática musicovisual.

### 3. El color del sonido musical en Bach: hacia una educación artística sensible

#### 3.1. ¿Por qué Bach?

Para definir la posición histórica de Bach (1685-1750) y aproximarse a lo que el músico representó entonces durante el cambio de centuria, período en el que se vivió su verdadero redescubrimiento a principios del siglo xx como «punto de partida de la composición moderna» (Arnaldo, 2013), resulta necesario repensar y reinterpretar lo que Bach puede simbolizar para nuestra época, dentro de la intemporalidad del arte. Eggebrecht (2003), en su artículo «Bach en la historia», plantea una cuestión clave en torno al compositor de Leipzig, que es inevitable formularse: «¿representa Bach el fin o el comienzo de algo?».

Entre los innumerables aspectos del legado musical de Bach que, unánimemente, han sido subrayados por estudiosos de su figura,<sup>3</sup> tal

3. Véase Wolff, C. (2008). *Johann Sebastian Bach. El músico sabio*. Barcelona: Robinbook; y Gago, L. C. (1995). *Bach*. Madrid: Alianza.

vez, sea en el elevado «rango de su arte estético», donde habría de residir una de las excepcionales cualidades de su música. Una música que, aun requiriendo de cierto conocimiento intelectual previo, se halla destinada en su totalidad a la directa percepción sensitiva.

Otro rasgo definidor de su excelencia artística recae en el reconocimiento del arte compositivo bachiano, que, si bien, en su cualidad estética, expresiva y autónoma, se ha de remontar más allá de la ruptura de la tradición, en su característica esencial, pertenece a la herencia tradicional.

Si la música de Bach, como toda música de clase estética, es directamente comprensible a los sentidos, sin que sea menester buscar otras razones de su existencia estética, ¿qué puede ofrecernos Bach, hoy, en nuestra época, como fenómeno sensitivo? ¿Qué podría aportar su legado musical como punto de encuentro estético, entre el propio lenguaje visual y el proceso de percepción sinestésica?

### 3.2. Explorando posibilidades sinestésicas a partir de la música de Bach

Desde una perspectiva científico-cognitiva, la vivencia sinestésica cromática sugerida por la audición de composiciones musicales ha posibilitado la exploración de las sinestesias *nota-color* y *música-color*, desde 2016 en el ámbito educativo de la Universidad de Sevilla. Dicha experiencia ha sido desarrollada en la asignatura Educación de las Artes Visuales y Plásticas –asignatura obligatoria del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US–. La muestra comprende un total de 80 participantes estudiantes universitarios pertenecientes al 3.º curso del Grado de Educación Primaria, durante los períodos académicos 2018-2019 y 2019-2020.

La contextualización de la praxis sinestésica se integra en el módulo temático «La mirada creativa: de lo sonoro a lo visual» (figura 1) y se enmarca en una serie de acciones interartísticas, cuyo propósito gira en torno a la expansión del campo de percepción visual como «base para observar y pensar en imágenes» (Jenny, 2013), a través de la audición musical *in situ*. Para ello se proyecta la intervención de los músicos profesionales del conservatorio de Minsk (Bielorrusia), Igor Mijal y Vasily Biruk. De este modo, se habría de propiciar un encuentro y diálogo entre dos lenguajes comunicativos, que articulan lo visual y lo sonoro en el proceso creativo, partiendo del legado musical de J. S. Bach.

En relación con la investigación, se distinguen los siguientes elementos estratégicos metodológicos aplicados en la didáctica:

- a) *Objetivos*: en este estudio concreto, se pretende conocer el pensamiento del alumnado universitario en educación sobre la experien-

cia sinestésica músico-visual, mediante sesiones interdisciplinarias docentes en el dominio artístico y test de sondeo sobre dicha capacidad real, con resultados muy reveladores.

- b) *Repertorio*: el extenso legado musical de Bach, quintaesencia del barroco instrumental, sintetiza toda la tradición europea anterior y establece como precursor, las bases de la música venidera. En su amplio catálogo se pueden distinguir sonatas y *suites* para instrumentos solistas, como el órgano o el violín. De entre la producción para este último instrumento, ninguna de sus piezas muestra la mutua interrelación entre el pensamiento polifónico (contrapunto) y el armónico (acordes) como las escogidas para este programa: el primer movimiento *Adagio* de su *Sonata n.º 1 en sol menor BWV 1001*, el segundo movimiento *Andante* y el tercer movimiento *Fuga* de su *Sonata n.º 2 en la menor BWV 1003*, y, la partita para violín solo n.º 2 BWV 1004 en re menor, último movimiento *Chacona*.
- c) *Praxis experimental. Interrelaciones artísticas*: esta sección, articulada en tres fases, contempla inicialmente, un recorrido paralelo al repertorio programado en la audición de Mijail, relacionándolo con los elementos musicales alrededor de los que se articulará el guion (melodía, polifonía, color y ritmo), así como con los fundamentos del lenguaje visual. En la segunda parte de la investigación, la actividad se enfoca al estudio músico-lingüístico, a nivel primario, de las sinestesias *nota-color* y *partitura-color*, centrada concretamente, en el *Andante* de la *Sonata n.º 2 en la menor BWV 1003* de Bach. Finalmente, se lleva a cabo la interpretación visual del fenómeno sonoro mediante la estimulación sensorial, prestando especial atención a la extrapolación sistemática de las sinestéticas *color-sonido*, a través del estudio de las correspondencias de los elementos básicos del sonido musical (como la altura del tono, la intensidad, el timbre, la densidad o la duración) y del color (como la luminosidad, la saturación, la textura visual, el matiz o la extensión). La naturaleza de la experiencia sinestésica, conduce al empleo de técnicas procedimentales directas, ágiles e inmediatas como la acuarela y las tintas. Igualmente, para dinamizar el trabajo de los módulos se opta por diversos soportes –papel de alta gama Hahnemühle, pantallas verticales de papel vegetal–, que se adecuan a los diferentes componentes instrumentales creativos –pinceles, plumas Aquash Water Brush–. Las múltiples sensaciones evocadas por las líneas melódicas también habrían de ser captadas exclusivamente, solo mediante el sentido del tacto, agente encargado de la selección inconsciente del color vinculado a cada sonido.

## 4. Conclusiones

El análisis interpretativo de los resultados ha de abordarse desde dos perspectivas diferenciadas: por una parte, la experimentación interartística en sintonía con los hallazgos, y, por otra, el estudio del fenómeno sinestésico musicovisual. Respecto al primer planteamiento, se pone de relieve la capacidad del alumnado para plasmar por medio del pensamiento visual, correspondencias entre sonido-musical y color, y, la síntesis de las ideas a través de afinidades perceptivas y equivalencias sensoriales. Además, habría de evidenciarse como hallazgo –en un índice de porcentaje medio–, la idoneidad a la hora de discernir la relación transdisciplinar entre música y arte visual, basada en los elementos comunes que los unen estructuralmente, reflejando, así, la plasticidad del fenómeno musical. Al mismo tiempo, cabe destacar la relevancia de la exploración del color en el ejercicio estético, ahondando sobre todo en su conexión con estados emocionales. De modo generalizado, la evocación sonora se expresa visualmente con un grado de iconicidad mínimo. En casos concretos, el alumnado llega a alcanzar interesantes razonamientos sobre el encuentro entre las dos praxis comunicativas.

Acerca del fenómeno sinestésico musicovisual, se advierte, paralelamente a lo que sucede en la sinestesia cromática elicitada por la lectura de notas y partituras, un número considerable del alumnado percceptor de la sensación de color de las unidades o células musicales que escuchan (armónicas y melódicas), influidas por la heterogeneidad cromática de los sonidos y de los acordes aislados. Razón por la cual, el color sinestésico de la audición del conjunto de la frase, del fragmento o de la pieza musical se manifiesta como una combinación tonal cromática compleja, en la cual se distinguen los colores, en su mayoría, *tono a tono*, a menudo con un matiz predominante. La percepción de los sinéctetas *nota-color* y *partitura-color* con conocimientos de teoría musical viene a intensificar la cromaticidad de las sinestesias cromáticas sugeridas por su audición en los sinéctetas *tono-color* y *música-color*.

En relación con la sinestesia denominada *música-color*, se observan algunos casos que afirman percibir «con claridad» el color o los matices cromáticos de la audición de una parte específica de una pieza musical, así como el colorido global de la obra completa. Por ejemplo, algunos perceptores de este tipo de sinestesias coinciden en que el *Andante* de la *Sonata n.º 2 en la menor BWV 1003* de Bach, les produce la impresión de «movimientos ascendentes y descendentes, ondas en armonía, inmersión acuática, gamas cromáticas azuladas, fluidos, profundidad y la conexión con el interior».

A raíz de esta investigación desarrollada dentro del ámbito docente universitario, desde una perspectiva artística híbrida, se habría de evidenciar no solo los paralelismos a través de los cuales discurren dos

lenguajes comunicativos, en teoría dispares, sino también la posibilidad de reflexionar en torno a la creación visual de las formas musicales, claramente, favorecida por el legado instrumental de Bach como punto de encuentro estético.

## 5. Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1967). «“L’art et les arts”, Anmerkungen zur Zeit, n° 12, Berlín». En: Lauxerois, J. y Szendy, P. (1998). *De la différence des arts* (pp. 25-52). París: IRCAM, L’Harmattan.
- Ariza, J. (2008). *Imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo xx*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Arnaldo, J. et. Al. (2003). *Analogías Musicales: Kandinsky y sus contemporáneos*. Madrid: Fundación Caja Madrid-Museo Colección Thyssen-Bornemisza.
- Barce, R. (2009). «Entre plástica y música (1964)». En: Hernández, J. y Martín, E. (eds.). *Las palabras de la música: escritos de Ramón Barce* (pp. 153-158). Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Engbrecht, H. H. (2003). «Bach en la historia». *Anuario Musical*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Eggelhöfer, F. y Keller, M. (2013). «Teoría de la configuración pictórica». En: Eggelhöfer F., Keller, M. y Thöner, W. *Paul Klee. Maestro de la Bauhaus* [cat. Expo. Fundación Juan March, Madrid] (pp. 49-123). Madrid: Fundación Juan March.
- Gago, L. C. (1995). *Bach*. Madrid: Alianza.
- Hahl-Koch, J. (1987). «Kandinsky y Schönberg. Sobre los documentos de una Amistad entre artistas». En: Kandinsky, W. y Schönberg, A. *Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario* (pp. 187-179). Madrid: Alianza.
- Henry, M. (2008). *Ver lo invisible. Acerca de Kandinsky*. Madrid: Siruela.
- Hernández, A. (2013). *Paul Klee, el pintor violinista. Violín, piano, proyecciones, luces y narrador*. Madrid: Fundación Juan March - Departamento de Actividades Culturales.
- Jenny, P. (2013). *La mirada creativa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Jódar, A. (ed.) (2011). *Dibujando la música*. Granada: Eug.
- Kandinsky, W. (1973). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral.
- Klee, P. (1987). *Diarios, 1898-1918. Paul Klee*. Madrid: Alianza.
- Sanz, J. C. (2009). *Lenguaje del color*. Madrid: Akal.
- Sourieau, E. (1965). *La correspondencia entre las artes*. Méjico: Breviario del Fondo de Cultura Económica.
- Wolff, C. (2008). *Johann Sebastian Bach. El músico sabio*. Barcelona: Robinbook.
- Zugasti, A. (2007). «Dibujar el sonido». En: Gómez Molina, J. J. (coord.). *La representación de la representación. Danza, teatro, cine, música* (pp. 319-350). Madrid: Cátedra (Grupo Anaya).

# Las otras miradas didácticas- audiovisuales de Murillo

LAURA TRIVIÑO CABRERA

Universidad de Málaga (España)

[laura.trivino@uma.es](mailto:laura.trivino@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

## 1. Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga titulado «Alfabetización Audiovisual para la Práctica Performativa en la Universidad de Málaga. Hacia la coeducación de la mirada, las multiliteracidades y el artivismo desde la Didáctica de la Expresión Plástica y la Didáctica de las Ciencias Sociales» (PIE 17-172). Dicho PIE tuvo como principal objetivo el diseño de investigaciones educativas patrimoniales y artísticas que girasen en torno a un doble proceso de alfabetización audiovisual y práctica performativa en la formación inicial de maestras y maestros en educación primaria.

Teniendo como punto de partida esta finalidad, planteamos un trabajo por proyectos en la asignatura Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga que consistió en sumarnos a la Conmemoración del IV Centenario del nacimiento del pintor andaluz Bartolomé Esteban Murillo (1618-16820) desde el ámbito educativo durante el curso 2017-2018.

Bartolomé Esteban Murillo ha sido un artista reivindicado desde el siglo XVII por el poder de comunicación que tienen sus imágenes. Cuando se cumplen cuatrocientos años de su nacimiento, su ciudad quiere celebrar su genialidad y reivindicar su figura desde una perspectiva poliédrica que nos permita comprenderlo en su totalidad.

«Año Murillo» es un proyecto de ciudad y una efeméride multidisciplinar que implica a diversas instituciones para acercar la pintura barroca a los ciudadanos y a aquellos que nos visiten. Lo hacemos a través de un ambicioso programa de actividades culturales, restauraciones e investigación que tiene por objeto trazar nuevas rutas para el estudio del pintor y su tiempo (Murillo Sevilla 400 años, 2017).

Para ello, el proyecto vinculó el enfoque de los problemas sociales relevantes –entendiendo por estos las cuestiones que están abiertas a suscitar debates y controversias (Tutiaux-Guillon, 2011)– y al desarrollo del pensamiento histórico y, por consiguiente, al pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010) –con el estudio de la obra de Murillo–; a través de un doble proceso de *literacidad visual histórica* (Melo, 2008) y «práctica performativa» (Triviño y Vaquero, 2019). Se define *literacidad visual histórica* como:

O proceso de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas. (Melo, 2010, p. 5)

De manera que, en esta primera fase, el alumnado tuvo que proceder a una lectura e interpretación crítica de las obras de Murillo, desarrollando competencias de pensamiento histórico como son la interpretación histórica y la imaginación histórica (Santisteban, González y Pagès, 2010), ejerciendo un papel de receptor crítico visual.

Tras esta primera fase, se procedió a la *práctica performativa*, entendiendo por esta «una secuencia organizada de comportamientos con fines estéticos articulada principalmente en torno a la copresencia» (Contreras, 2008, p. 150). Aplicada a nuestro proyecto, esto es, el desarrollo de competencias de pensamiento histórico como son la conciencia histórico-temporal y la representación de la historia, a través de la figura del alumnado como emisor crítico-creativo audio/visual.

Por tanto, se propuso al alumnado que aplicase un proceso de *literacidad visual histórica-práctica performativa*, mediante el que deconstruyeran la obra murillesca y le proporcionaran una nueva interpretación, dando lugar a creaciones propias que propiciaran una «fusión de horizontes» pasado-presente que como apuntase Gadamer (1975/2007), consiste en «ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos, sino desde su propio horizonte histórico» (p. 373).

Por tanto, las preguntas de investigación establecidas para el desarrollo del proyecto fueron:

- ¿Cómo interpreta el alumnado del Grado en Educación Primaria la obra de Murillo?
- ¿Qué problemas sociales relevantes detecta el alumnado del Grado en Educación Primaria en el relato representado en la obra de Murillo y cómo los relacionan con su presente?



- ¿Cómo representa el alumnado del Grado en Educación Primaria los contrarrelatos que reinterpretan el relato de Murillo en la actualidad?

## 2. El proyecto de las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo

El proyecto se tituló «Las Otras Miradas Didácticas-Audiovisuales de Murillo» y fue implementado en la asignatura optativa Didáctica del Patrimonio y de la Cultura Andaluza de 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2017-2018. Para ello, desarrollamos una metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de caso con N = 68 estudiantes (40 alumnas y 38 alumnos). El alumnado trabajó fundamentalmente de forma grupal (se conforman un total de nueve grupos de 7-8 estudiantes). El proyecto comprendió tres fases, abarcando tres momentos en cada una de ellas:

### 2.1. Fase I: literacidad visual histórica sobre la obra de Murillo

Se procede a la lectura y a la interpretación crítica de Murillo y su obra.

- Ideas previas del alumnado sobre la obra de Murillo. Las preguntas fueron: ¿Quién era Bartolomé Esteban Murillo?; ¿Conoces alguna obra de Murillo? Señala aquéllas que conozcas. En el caso de no conocer exactamente el título, puedes comentar las temáticas que desarrollaba; ¿te gusta y/o te interesa su obra? Justifica tu respuesta; ¿en qué etapa educativa estudiaste a Murillo?, ¿has visitado alguna obra de Murillo en algún Museo?, ¿conoces pintores y/o pintoras de la misma época de Murillo?
- Propuesta de trabajo sobre diez temas sobre Murillo y su contexto histórico, social y artístico, así como su proyección en el presente. Los temas fueron los siguientes: Biografía de Murillo y biografía de pintoras de la misma época; IV Centenario Nacimiento de Murillo; Localización obras de Murillo principalmente en Andalucía; Murillo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria; Temáticas de las obras de Murillo; Contexto histórico, político, económico y cultural de la Andalucía de Murillo. Relacionando con el actual presente; Influencias de Murillo en la pintura hasta la actualidad; El arte barroco en Andalucía; ¿Quién era Murillo?; Itinerario didáctico sobre Murillo.
- Realización y exposición de los trabajos en clase.

## 2.2. Fase II: práctica performativa basada en la obra de Murillo

Se procede a la recreación de las obras de Murillo que planteen problemas sociales relevantes.

- Proyección de la exposición «Murillo Fotógrafo», comisariado por Laura León y José Antonio de Lamadrid y organizado por la Fundación Cajasol.
- Detección de problemáticas sociales relevantes de la actualidad que puedan ser reinterpretadas a través de las obras de Murillo: el racismo; la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres; el uso de las tecnologías (tres grupos eligen esta misma problemática); la situación laboral de la juventud; la violencia de género; Los vicios del siglo XXI: alcoholismo, tabaco y consumismo; y el distanciamiento familiar.
- Trabajo escrito sobre la realización de la práctica performativa. La estructura común a todos los trabajos fue la siguiente: imagen elegida de la obra artística de Murillo; título de la obra; ficha técnica: fecha, lugar donde se encuentra la obra, técnica utilizada y medidas; descripción de la obra: contextualización, hechos representados, personajes y perspectiva crítica que pretendía reflejar Murillo en dicha obra; ¿por qué habéis elegido dicha obra?, ¿ha sido vista en vuestro trabajo sobre Murillo? Menciona algunas obras de Murillo que habéis citado en el anterior trabajo grupal; imagen o captura de la creación audiovisual; título de la creación; ficha técnica: fecha, lugar donde se ha realizado y programa utilizado. Descripción de la obra: contextualización, hechos representados, personajes (nombre del alumnado y personaje al que representa / papeles desempeñados del alumnado en la creación) y perspectiva crítica que pretende reflejar el grupo de estudiantes en dicha reinterpretación de la obra de Murillo. En el caso del vídeo, adjuntar letra de la canción; ¿qué problemáticas sociales se abordan en vuestra reinterpretación?; ¿qué contenidos podrían trabajarse en el aula de Educación Primaria siendo utilizada vuestra creación como recurso educativo?; ¿qué es lo que más os ha interesado/gustado/sorprendido de vuestra creación?; ¿qué es lo que ha sido más difícil y que menos os ha gustado de vuestra creación?

## 2.3. Fase III: evaluación del proceso literacidad visual histórica-práctica performativa

- Difusión de las producciones a través de la página de Facebook: Las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo.
- Presentación de los contrarrelatos resultantes en la Muestra Audiovisual Cuartos Propios Conectados 6 de junio de 2018.
- Cuestionario Individual de valoración del proyecto.

### 3. Una fusión patrimonial de horizontes: de las obras murillescas a su mirada actual a través de las producciones de futuros maestros

La proyección de la exposición «Murillo Fotógrafo» fue fundamental para el proyecto, puesto que, explicando este proyecto, el alumnado comprendió adecuadamente el proceso de la práctica performativa cuyo resultado era una especie de «fusión de horizontes» pasado-presente, de la que hablaba Gadamer (1975/2007).



**Imagen 1.** Santa Justa y Santa Rufina de Murillo.




**Imagen 2.** Santa Justa y Santa Rufina de León y Lamadrid.

Dicha exposición partía de un interrogante como es: «¿Qué hubiera retratado Murillo si viviera?» (CanalSur Sevilla, 2018).

Laura León y José Antonio de Lamadrid son los responsables de este proyecto, dos fotógrafos sevillanos que reconocen en el pintor un maestro en el tratamiento del color y la luz, así como un narrador fundamental de la sociedad del siglo xvii. Con esta exposición, ambos se han propuesto dar respuesta a una pregunta: ¿qué personajes seleccionaría Murillo para sus cuadros? ¿qué pasaría si su estilo permaneciese intacto, pero no la sociedad? Mediante el lenguaje fotográfico, se pretende recrear sus cuadros previamente seleccionados, respetando el contexto, la luz y color. Ambos nos proponen redescubrir la obra de Murillo con la perspectiva y las técnicas del siglo xxi. Como si fuera la mirada del pintor barroco la que estuviese detrás del objetivo, a través de las 12 piezas que se exponen en esta muestra, se retratan algunos de los grandes temas de nuestra realidad actual. La fotografía toma el relevo del lienzo, cuatro siglos después, como vehículo para denunciar las injusticias, las desigualdades y la marginación. De esta forma, la María Magdalena de Murillo se convierte en el retrato real de una mujer víctima de la violencia machista. Y el cuadro de la Vieja con gallina nos recuerda en su nueva versión contemporánea una de las epidemias silenciosas de nuestro tiempo, como es la depresión. Los personajes, lo más afines posible a los originales representarán una realidad social de nuestro tiempo, como la emigración, las nuevas generaciones, la fugacidad de la juventud, la maternidad, la importancia de los abuelos en la actualidad, el empobrecimiento, la tradición cultural, el maltrato a la mujer, el empoderamiento de la mujer y la generación 2.0. Además, junto a estos temas, están el drama de los desahucios, los desafíos de las nuevas generaciones, la inmigración, la homofobia o el empoderamiento de la mujer. Esta exposición nos plantea de alguna manera un encuentro entre dos mundos, entre dos épocas históricas diferentes, entre dos técnicas artísticas distintas, pero con un hilo conductor que es la mirada sensible y siempre tan humana de Murillo (Fundación Cajasol, 2018).

**Tabla 1.** Prácticas performativas del proyecto «Las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo».

Obra seleccionada de Murillo o discípulos a deconstruir	Problemática Social para reinterpretar en el presente la obra de Murillo	Título de la práctica performativa del alumnado del Grado en Educación Primaria	Formato de la práctica performativa
<p><i>El regreso del hijo pródigo</i> (1666-1670). National Gallery, Washington</p> 	<p>Desempleo juvenil y emigración del talento.</p>	<p>He vuelto para no quedarme. Estación de Málaga María Zambrano.</p>	<p>GIF a través del efecto Boomerang de Instagram.</p> 
<p><i>La multiplicación de los panes y los peces</i> (1699-1670). Iglesia de San Jorge del Hospital de la Santa Caridad, Sevilla</p> 	<p>Lucha por la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	<p>Las otras voces ciudadanas.</p>	<p>Collage.</p> 
<p><i>Muchachas en la ventana</i> (1665-1675). National Gallery, Washington</p> 	<p>El uso perjudicial de las nuevas tecnologías.</p>	<p>Otra mirada desde la ventana. Exteriores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.</p>	<p>Fotomontaje.</p> 

*Sagrada Familia del pa-  
jarito (1650). Museo  
Nacional del Prado,  
Madrid*



La violencia de gé-  
nero y el empodera-  
miento de las muje-  
res a través de la  
sororidad

FEMIAARTE. Salón de  
actos de la Facultad  
de Ciencias de la  
Educación de la Uni-  
versidad de Málaga.

Secuencia fotográfica.



*San Diego de Alcalá  
dando de comer a los  
pobres (1646). Real  
Academia de Bellas Ar-  
tes de San Fernando,  
Madrid*



Crítica a las nuevas  
tecnologías

Honrarás a tu próxi-  
mo como a tu móvil  
mismo. Salón de ac-  
tos de la Facultad de  
Ciencias de la Edu-  
cación de la Univer-  
sidad de Málaga.

Fotografía.



---

*Cuatro figuras en un escalón* (1655). Kimbell Art Museum, Texas



Crítica a las nuevas tecnologías

Cuatro esclavas en un escalón. Aula de la FFCCEE de la Universidad de Málaga.

Fotografía.



---

*Tres muchachos* (1670). Dulwich Picture Gallery, Londres



Racismo

Murillo, un tipo nada sencillo. Alrededores de la Ciudad de la Justicia, Málaga.

Trap. Letra, música y videoclip.



---

*Santa Isabel de Hungría curando a los niños tíññosos* (1667-1670). Hospital de la Caridad, Sevilla



Los vicios del siglo xx: alcoholismo, tabaco y consumo.

La sociedad actual. Campus de Teatinos, Málaga.

Fotografía.



---

*Anciana espulgando a un niño (1660). Bayerischen Nationalmuseum, Múnich*



Distanciamiento de la familia a causa de las nuevas tecnologías.

¿Vida familiar?  
Aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Vídeo MovieMaker



---

Fuente: elaboración propia.

## 4. Conclusiones

Retomando las tres preguntas iniciales, podríamos decir que la mayor complejidad se encontró en cómo el alumnado interpretaba la obra de Murillo. El hecho de tener que desarrollar un trabajo que profundizase sobre un determinado aspecto acerca del contexto histórico, social y artístico de Murillo resultaba dificultoso, dado que el alumnado no estaba acostumbrado a desarrollar trabajos centrados en el enfoque de las disciplinas humanísticas. Propusimos la búsqueda de bibliografía especializada en Historia del Arte y el alumnado presentó dificultades para la selección de la información que necesitaban para sus respectivos trabajos.

En cambio, la detección de problemas sociales relevantes no entró en complejidad alguna. Creemos que esto fue posible dado la facilidad con la que el alumnado comprendió la fase de la práctica performativa a través del ejemplo de la exposición «Murillo Fotógrafo». El alumnado recreó sus contrarrelatos desde diferentes formatos exponiendo sus trabajos ante público asistente a la muestra; una situación muy beneficiosa para dar sentido e importancia a su trabajo al ser compartido con la comunidad universitaria y público de instituto de educación secundaria; y de esta manera, concienciar de problemáticas sociales relevantes a través de producciones propias concebidas como recursos educativos de futuros maestros.





Imagen 3. Cartel *Muestra Cuartos propios conectados*. Fuente: PIE 17-172.

## 5. Referencias bibliográficas

- Canal Sur Sevilla (2018). «Murillo Fotógrafo», en la Fundación Cajasol, hasta el 22 de abril [Youtube, 19 febrero de 2018]. <https://www.youtube.com/watch?v=RhApdWVr4GA&t=23s>.
- Contreras Lorenzini, M. J. (2008). «Práctica performativa e intercorporeidad: Sobre el contagio de los cuerpos en acción». *Apuntes*, 130, 148-162.
- Fundación Cajasol (2018). Exposición «Murillo Fotógrafo» en Sevilla hasta el 22 de abril. [Cultura, Exposiciones, 14 abril 2018]. <https://fundacioncajasol.com/la-fundacion-cajasol-se-suma-a-la-conmemoracion-del-nacimiento-de-murillo-con-una-nueva-exposicion>.
- Gadamer, H. G. (1975/2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Melo, M. d. C. (2008). «O Triunfo do Olhar sobre o “Triunfo da Morté” de Bruegel». En: Melo, M. d. M. (org.). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* (pp. 19-41). Ramada: Edições Pedagogo.
- Melo, M. d. C. (2010). «Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização». En: López Facal, R. et al. (coords.). *Pensar historicamente em tempos de globalização: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- Murillo Sevilla. *Murillo Sevilla 400 años*. <http://www.murilloysevilla.org/exposiciones/murillo-iv-centenario>.

- Santisteban, A. (2010). «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, 34-56. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf).
- Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, C. (2019). «Producción de recursos didácticos por parte del profesorado en formación a través de la alfabetización audiovisual y la práctica performativa». En: Ortega Navas, M. C., López González, M. A. y Amor Hernández, P. (coords.). *Innovación educativa en la era digital: libro de actas* (pp. 243-255). Madrid: UNED.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

# Arte, *design* e cidade: discursos e poéticas

BARTOLOMEU PAIVA

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal)

bpaiva@esec.pt

<http://orcid.org/0000-0001-5996-4507>

## 1. Introdução

As ecologias urbanas contemporâneas, influenciadas por dinâmicas culturais nos campos científico, artístico e tecnológico, exigem uma reflexão sobre o espólio patrimonial das cidades, reflexão que remete concomitantemente para os seus desígnios físico, social e simbólico, a que não são diversos os novos modelos de desenvolvimento urbano.

Neste sentido, é essencial um novo olhar sobre a morfologia e poética das cidades, designadamente sobre as suas coreografias, metamorfoses e utopias, num registo que concilie as paisagens natural e artificial, o desenho contemporâneo e o património cultural antigo, entre outras confluências formais, estéticas e funcionais.

Abordagem que elege a identidade cultural como tópico de ponderação para que, comprometendo a arte e o *design* em contexto urbano, se percebam os seus níveis de implicação no desenho de espaços e objetos orientados para uma cenografia social, ou seja, uma ponderação sensível sobre a dimensão e influência cultural da arte e do *design*, nas novas formulações sociais e educacionais da vida e da transformação urbana.

## 2. Cidade – património e cultura

A cidade é um acontecimento histórico e cultural e um produto do tempo e da natureza sujeita à ação humana, um conceito dinâmico e complexo de matriz ideológica, política e social que nos impõe um distanciamento preliminar da noção cultural que detemos dele, para que percebamos a cidade na sua mais profunda essência.

Desse distanciamento pleno de indagação sobre a origem e evolução múltipla do património, que povoa livros e se revela explicitamente perante o olhar crítico do leitor, emerge o território físico e conceptual da cidade sob a influência de espaços e objetos que convertem as suas morfologias contextuais em estados de alma e de cultura.

É no quadro desta circunstância que o património cultural das cidades, cada vez mais eclético e efémero, é hoje protagonista de diferentes léxicos e diálogos, num processo dialético de enriquecimento do seu espaço vivencial, reelaborando a história e abrindo a possibilidade de renovação urbana da arte, da arquitetura e do *design*. A aceitação deste indício é propiciador de novas linguagens em diferentes espaços e registos temporais, designadamente em centros históricos, sob a mediação crítica dos cidadãos, ao questionarem a legitimidade das novas correntes da arquitetura, da arte ou do *design* contemporâneos se imiscuírem em espaços tidos como sagrados, pela sua antiguidade e simbolismo patrimonial.

Convicção que nos remete para o espaço público, conceptualmente plural, aberto à manifestação de opiniões e ações de convergência e divergência, e assumindo na contemporaneidade um protagonismo acrescido face ao incremento das cidades e às ameaças que parecem obrigar a novas lógicas de (re)conceptualização.

Baseamos esta ideia no facto de o património resultar tendencialmente de dinâmicas em que as artes interpretam o presente e anteveem um futuro influenciador da forma como os objetos e os espaços, determinados pelas alterações sociais e materiais, se reelaboram em diferentes momentos da história.

Essas mudanças, por reação, provocação ou aceitação, foram projetando ao longo do tempo um reflexo que, embora nem sempre compreendido, transferiu para o acervo patrimonial das cidades atmosferas de crise, incitação ou progresso, como representação e resposta a fenómenos da vida das sociedades urbanas.

Julgamos assim que, independentemente da posição circunscrita dos cidadãos, compete à sociedade assumir e respeitar o seu património mas, sobretudo, desenvolver competências para novas formas de olhar, interpretar e participar na realização culta das suas cidades, numa atitude que remete para a possibilidade múltipla de considerar outros campos de influência, numa perspetiva de alternância e interculturalidade, ou seja, diligenciando a aceitação de diferentes formas de expressão, antigas e contemporâneas, promotoras de novas interações patrimoniais que, resultantes de diferentes lógicas, possam coexistir nos atuais espaços contemporâneos.

Consistirá numa noção ampla de património que deve remeter-nos também para a admissão de novas e alternativas formas de legitimação

social situadas no campo do efêmero, como a música, o teatro ou outras formas de expressão artística, que assumem o espaço público como palco das suas atuações, ao estabelecerem discursos e entendimentos em lugares de mútua implicação das novas conceções de valorização e dinamização das cidades.

Caberá às entidades gestoras das cidades, aos investigadores e aos autores dos antigos e dos novos espaços urbanos, refletir sobre estratégias que (re)conduzam a léxicos consentâneos com os diferentes registos patrimoniais em presença, potenciando a cidade comunicativa e integradora do passado e do presente, promotora de novas realidades urbanas que (cor)respondam às necessidades do presente e se afirmem como referência para os futuros cidadãos.

Será por isso que, entre outras razões, a preservação e reanimação da paisagem patrimonial será sempre um assunto em debate, desejavelmente numa atitude de distanciamento ideológico e de respeito pela história, permitindo-nos, desse modo, uma consciencialização mais apurada das razões que deram lugar ao património antigo e, simultaneamente, possamos aceder a novos entendimentos que potenciem e valorizem o património na contemporaneidade.

### 3. Arte e *Design* – dimensão pública

A comunicação e a invocação da paisagem como reduto das sociedades urbanas impelem-nos a considerar as territorialidades difusas em que se cruzam a arte e o *design* na cidade contemporânea, abordagem que encontra fundamento nas cumplicidades disciplinares que as duas áreas protagonizam e suas implicações histórica, estética e cultural na identidade das urbes.

Constitui uma perspetiva que suscita a possibilidade de novos símbolos feitos da subjetiva materialidade da arte e do *design* em contextos da cidade, qual manifestação alegórica que, entendida para além da mera expressão plástica e realista da coisa, garante a sua participação numa nova existência que faz da abstração um recurso lexical, que dota a obra de arte e de *design* de valor próprio, por sua vez reforçado pelo contexto e pelos sujeitos que o validam e lhe dão sentido. Assim, o advento dos novos tempos e desafios que se colocam à sociedade, complementado pelos novos comportamentos e contextos em mudança, justificam a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a participação (inter)disciplinar da arte e do *design* na realização da cidade conciliadora das paisagens natural e artificial.

Do sonho do artista em aceder ao museu, durante tempos reservado apenas às elites, e do designer em materializar o seu projeto em coisa física, assistimos hoje à transferência das produções artísticas e de *de-*

*sign* para o domínio público, sob o mote das ambiguidades simbólicas e utilitárias situadas na fronteira «difícil» entre a arte e o *design*.

Será no território da arte, enquanto utopia e partilha pública, e do *design*, enquanto indutor de comportamentos, que a cidade contemporânea se revela campo disponível para metamorfoses de uma materialidade (in)certa, com consequências sensíveis nas dinâmicas urbanas e, por consequência, na experiência e emoção dos seus fruidores. São fenómenos de um hibridismo contemporâneo até há pouco inviável ou supostamente inimaginável, projetos que desvendam novas mudanças operadas no campo científico, tecnológico e social, que convertem a cidade em ecologia experimental. É a cidade da semântica efémera, agitando as novas linguagens do tecnodigital, autónomas ou sobrepostas sobre cenários patrimoniais antigos que alteram as relações de aproximação entre espaço e tempo, pela (re)criação de novas imagens e de novos rituais urbanos.

Efemeridade e utopia que vêm alimentando novos referentes como condição para a afirmação da cidade sempre criativa, antecâmara para novos futuros, pela vocação alternativa e pelo carácter evolutivo da própria cidade, potenciada pelas tangências antes inusitadas entre a arte e o *design* urbanos e cujas fronteiras surgem agora ainda mais ténues, em face do diálogo interdisciplinar a que a cidade obriga.

Destes novos compromissos manifestados pela arte e pelo *design* em espaço público, importa recuperar a ideia das coreografias urbanas, para referir que constituem manifestações incontornáveis que pontuam e valorizam o imaginário das cidades, reforçam a identidade dos contextos nos quais resta sempre a expectativa de os podermos encontrar e com eles interagir na multideterminação dos seus efeitos.

É na aceitação dos diferentes discursos e no carácter público das manifestações objetivas e subjetivas que integram a arte e o *design*, do seu entendimento e da sua aceitação, que poderão residir novas formas de fazer cidade e valorizar os espaços de sociabilidade, como espaços de intercultura e de reflexão coletiva, tendo por referentes contextos e objetos que traduzem ideias e ideais, e que afinal são o reflexo de cada cidade e da sua sociedade.

A alma das cidades representará, por isso, a alma coletiva dos seus autores, cidadãos e fruidores, possibilidade e ambição de a podermos contemplar e dela retermos ápices que a nossa retina transforma na imaterialidade temporal da sua paisagem ou, talvez, na materialidade das funções que nos servem enquanto habitantes de um território (des)humanizador de tantas formas de vida e de ser (indi)gente na cidade.

## 4. Educação – vocação cultural

Da cidade, da arte e do *design*, desvelamos o compromisso interdisciplinar de se assumirem como fatores de aprendizagem e de reprodução do saber, a partir de ecologias que remetem para uma pedagogia cultural, na qual a educação se revela indispensável para a compreensão do cotidiano social, tendencialmente comprometido com a necessidade de uma renovação consentânea com os desafios que hoje se colocam às sociedades urbanas.

No pressuposto da linha de pensamento anterior, merece referência a ação determinante de artistas e *designers* na conceção de espaços e objetos que redundam na circunstancialidade da vida urbana, reinventando e conferindo novas roupagens conceptuais a um futuro reprodutor de novas formas de estar e de ser em sociedade.

Ora, estaremos assim, perante a possibilidade de se estabelecerem novas formulações assentes na ideia de que, para além da vocação formal da escola, existem artistas e *designers* que, atuando no universo amplo da cidade, se constituem consciente e inconscientemente enquanto agentes educativos que transferem, para os espaços e objetos por si gizados, um contributo essencial para uma cidade ajustada a uma cultura relacional comprometida com os valores da civilidade urbana.

Assim, a arte e o *design*, os artistas e os *designers*, constituirão fatores de desenvolvimento humano ao propiciarem ações qualificadas de interação social. É uma perspetiva que centra no indivíduo o pretexto para a legitimação da importância da arte e do *design* na configuração da cidade cívica, uma lógica transversal que repõe o acento tónico na relação entre realidade física e comportamento social, da qual emergem os atributos racionais e emocionais dos objetos, tão importantes para uma formação que sustente e equilibre os valores da educação para a sensibilidade.

É no quadro de uma ideia de educação pela arte e pelo *design* que importa considerar igualmente a sua componente didática, decorrente não só do modo de olhar e usar, mas também e simultaneamente da aquisição e consolidação de formas de agir que substanciem o seu efeito pedagógico, ou seja, não reduzirmos o seu papel à função estética ou à predeterminação técnica da coisa mas, antes, promovermos aprendizagens que possam contribuir para formas alternativas e qualificadas de ser crítico e criativo nos atos de interpretação e intervenção no espaço público.

Perspetivar assim a participação da arte e do *design* na cidade, qualificando comportamentos e consciencializando os cidadãos para a importância dos objetos urbanos, da sua preservação e importância que assumem na qualidade de vida urbana, implica considerar a arte e o *design* enquanto disciplinas do currículo informal presente no desenho

da própria cidade, ecologia funcional, simultaneamente afetuosa e estimulante, geradora de uma cultura de envolvimento, induzida pelas estruturas espaciais e pelas linguagens representadas.

Desta relação dinâmica, interdisciplinar e cultural da cidade, fica a possibilidade dúplice do seu reconhecimento por via da participação da arte e do *design* na construção das identidades urbanas, acentuando a dimensão informal da educação por via de processos imersivos de criação e inovação em territórios comuns e como condição para um entendimento mais aprofundado dos seus universos de ação, ao mesmo tempo que se acentua a dimensão e influência cultural(izante) da arte e do *design* nas novas formulações da vida urbana, materializadas através do uso e apropriação social das cidades e, desse modo, concorrerem para a existência de fenómenos integrados de relação social.

Convicções que nos obrigam a legitimar a dimensão cultural da educação, enquanto lastro fundamental ao reconhecimento dos valores da história e do património e, nesse sentido, enquanto imperativo cívico para uma formação comunitária orientada para os valores da ética e da estética, nos quais se devem incluir os princípios da ecologia humanamente responsável, tão relevantes no quadro da reflexão sobre as problemáticas do presente e como via para a sustentabilidade global do futuro.

## 5. Poesis Urbana – visões e narrativas

A «deriva» reflexiva sobre a arte e o *design* na cidade, com particular interesse sobre as morfologias e poéticas imanentes das suas objetividades e subjetividades em devir, induzem-nos ao reconhecimento das linhas com que se tecem as suas cumplicidades sob o efeito de uma poesis tão próxima da natureza íntima de cada cidade, de cada usufruidor, que vê no lugar e no objeto o efeito hologramático da sua atitude.

*MONDEGO [espelho de água]* é o texto e o contexto que aqui assume um rio como elemento patrimonial e simbólico do imaginário coimbrão, e como superfície de reflexão da realidade transfigurada pelo movimento hídrico e pela variabilidade da luz. cada imagem aqui descrita traduz um momento único, determinado pelo efeito improvável do instante.

Da leitura diferida fica o deslumbre sobre imagens instáveis, qual metamorfose visual em transumância sobre a água, que o leito do rio nos concede em diferentes nuances formais, cromáticas e texturais.

Da visibilidade à visualidade das coisas, é assim possível a «ancoragem» aos momentos que aqui se estabelecem sob o olhar de novos entendimentos, legitimadores de outras visões e de novos regressos ao tempo e ao modo de um outro Mondego.



*MONDEGO [espelho de água]*

O Mondego embarcado nas margens detém-se em frente à cidade... antes de se render ao mar... a veemência da silhueta urbana acentua a fâcias da romântica Coimbra.

Homens e mulheres pairam calados Tateando o sossego... outros... oferecem a sua imagem ao espelho que o rio lhes restitui em brilhos de intensidade variável.

Há uma pintura profunda que silencia a cidade sob o efeito indeciso da água... é um movimento que se aquieta na penumbra da noite e se exalta no brilho solar dos dias.

Essa ilusão fica no preciso lugar da paisagem reanimada pela saudade... que emerge entre as colinas tecidas do corpo... num erotismo liso de água submissa!

Quem nunca aqui chegou... procura nos reflexos do Mondego o amor de Pedro e Inês... beijos de sol e lua... a água afoga-lhe esse desejo eterno!

Na outra margem... na margem outra... há árvores que à tarde se penteiam escandalosamente sobre o dorso do rio... como se o rio fosse um espelho nu!

Quando o sol se põe sobre a orla da paisagem rasante... a água prepara-se para a líbido das noites cálidas... das noites gélidas de azul... antecipando o céu.

Ao anoitecer... delicada... a cidade deita-se no leito do rio... difundindo um luminoso manto de diferentes nuances e feições... sob o fascínio da obscuridade.

O bulício urbano ausenta-se e faz-se murmúrio... a tranquilidade tem o aroma hídrico das águas noturnas... da cidade adormecida.

A alvorada chama-nos à margem... mergulhamos o corpo no desejo... sentimos o prazer do tempo como se o tempo fosse água que nos cobre de luz e seda!

Pela matina... sob a grandeza da alvorada já ida... o Mondego despede-se de remanso... beijando as margens de pedra... e largando um rasto de luz que a brisa transforma numa tela efêmera de espelhos sobre a água!

*MONDEGO [espelho de água]*, texto e contexto, permitiu-nos o reenquadramento das nossas visões sob o efeito ampliado da realidade tan-

gível, encontrando no detalhe a possibilidade de um olhar mais profundo sobre o imaginário que cada um constrói a partir dos seus horizontes preferenciais.

A (in)visibilidade remete-nos, assim e frequentemente, para a abstração da realidade, feita de um todo decomponível e exposto a múltiplas interpretações, é essa possibilidade que encontra eco narrativo nestas imagens, quais fragmentos representativos de paisagens (in)finitas.

A leitura para além da realidade terá permitido ver para lá do tangível e, desse modo, aceder a novas lógicas sobre as razões e as emoções que suscitam em nós a dimensão oculta das coisas (in)visíveis.

## 6. Referências bibliográficas

- Bonsiepe, G. (2013). *Design, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Blücher.
- Gehl, J. (2014). *Cidades Para Pessoas*. São Paulo: Perspectiva [2.ª edição].
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación – ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Norman, D. (2004). *Emotional Design*. New York: Basic Books.
- Paiva, B. (2009) *Urbanidade e Educação Cultural – Supervisão e Formação em Educação Artística e Tecnológica*. Penafiel: Novembro.
- Schulz, S. (2008) *Estéticas urbanas. Da Polis grega à metrópole contemporânea*. Rio de Janeiro: LTC.

# Tras la obra perdida de Raffaello Sanzio, o *La Pequeña Madonna de Foligno*

JOSÉ CARDONA GARCÍA  
Abogado, Granada (España)

## 1. Una historia insólita

1983. Madrid. Incontables pinacotecas y museos celebraron el 5.º centenario del nacimiento de Raffaello Sanzio. Un vídeo emitido por la IYE, como tantos otros, mostraba una de las obras del Maestro de Urbino: la llamada *Madonna di Foligno vaticana* (3,20 m × 1,94 m).

Unos meses antes del 5.º centenario, en un traslado desde la tierra que vio nacer a Abderraman III a la ciudad de Madrid, una pintura de tamaño mediano (93,5 cm × 66,5 cm), homóloga a la *Gran Pala* de Raffaello, sufrió un desgarro en su lienzo. El vídeo que emitió IYE fue visto por la familia propietaria de la pequeña pintura, a la que ya los especialistas le arreglaban el desperfecto. Al examinar la obra, la restauradora encontró una calidad tan asombrosa que se dictamina la necesidad de hacer un estudio serio y profesional, incluso derivando la pintura hacia Italia.

La propietaria, una viuda anciana y no deseosa de molestias que le rompieran su rutina diaria, se negó a cualquiera otra cosa que no fuese la restauración del desgarro. La pintura volvió en silencio a su pequeño oratorio en un palacete de un pueblo de la Sierra de Córdoba.

## 2. Primeras sospechas

1995. Madrid/Cordoba. Un día de los de febrero sonó el teléfono en casa de la propietaria de la obra, y la especialista que en su día reparó el desgarro de la pintura vino a decir:

Deberían hacer un estudio científico de la pequeña Madonna; resulta que apenas existen antecedentes, ni del contrato de encargo de Segismondo de'Conti, ni de los modelos, cartones, bocetos o simplemente dibujos de

las figuras que aparecen en la pintura vaticana. Solamente se conoce que determinados profesores de primer nivel y especialistas en Rafael han manifestado que existió un modelo –«desgraciadamente perdido»– y del que no se conoce nada. Fue el modelo que se usó en el taller del Maestro para realizar la *Gran Pala* vaticana, pero ¿dónde está ese boceto? Vuestra obra se compró hace más de 150 años en una subasta en el Hotel Drouot de París, había venido desde Italia, y en los papeles adosados al bastidor mostraron una fecha y escribieron Belverede, que es el germen de los Museos Vaticanos, ¿qué más necesitáis para tomar en serio este asunto y comenzar su estudio?

### 3. El boceto perdido: historiografía

Dr. Santiago Sebastian

Dras. Luisa Becherucci, y Ana F. Tempesti

Drs. A Marabottini, G. Marchini, G. Becatti, F. Castagnoli, V. Golzio

Dra. Lidia Bianchi, Dr. G. Liverani, Dra. M. Putscher

### 4. Investigaciones en universidades y laboratorios

Desde entonces hasta hoy, Madrid, Córdoba, Udine, Universidad de Granada (España), Londres, París, Universidad de Sevilla (España), Universidad de Tucson (Arizona), y Universidad de Jaén (España), entre otras, cada una en trabajos puntuales, han ido aportando datos que reafirman positivamente la idea de que la *Pequeña Madonna de Foligno* es una obra de época, posiblemente el *modeletto* que usó Raffaello Sanzio para realizar la gran pintura que un día le encargó el donante Segismondo de' Conti y que hoy se muestra en los Museos Vaticanos con el nombre de *Madonna di Foligno*.

### 5. Los indicios

Con independencia de los estudios científicos (que van para otra parte), que han realizado equipos de catedráticos universitarios y que a través de publicaciones, conferencias o revistas científicas han dado a conocer los diversos resultados de la metodología empleada (fluorescencia de rayos X, FRX, espectroscopia Raman, microscopia electrónica de barrido, SEM, y difracción de rayos X por el método de polvo seco, PXRD), nosotros hemos reunido en un libretto denominado *Tras la obra*

*perdida de Raffaello Sanzio* una serie de indicios, que hemos encontrado al estudiar la pintura con los ojos de un profano, pero mezclando realidades contrastadas con intuiciones que la lógica convierte en verdades. En el estudio partimos de lo que hemos llamado *indicios*, que para nosotros solo son un «conjunto visual de datos ubicados en diferentes zonas del cuadro (bastidor, sustrato o gesso y capa de color)» que nos dan noticias de parte de la historia de la pintura.

## 6. Criterios que seguir para una explicación resumida de los resultados

A fin de sintetizar hemos agrupado los resultados de acuerdo con:

### 6.1. Indicios científicos

Son, por ejemplo, los análisis de laboratorios, además de los estudios analíticos de pigmentos, así como el uso novedoso de la cámara hiperespectral, por el Dr. José Luis Vílchez Quero (Universidad de Granada, Química Analítica), pruebas de carbono-14 realizadas por el Dr. Douglas Donahue (Universidad de Tucson, Arizona), y los análisis obtenidos por el nuevo método no invasivo SmART-scan del Dr. Giacomo Chiari (anterior jefe científico del Getty Conservation Institute, Los Angeles, EE. UU.), del Dr. Daniel Martín-Ramos (Universidad de Granada, Cristalografía y Petrografía), y del Dr. Philippe Sarrazin (NASA, EE. UU.), que nos han permitido traer resultados incuestionables respecto a los pigmentos usados en la realización de la capa pictórica de la obra.

### 6.2. Indicios visuales

Aportan coincidencias y controversias en la capa de color, o el estudio del rostro de Segismondo de' Conti (informe médico forense del Dr. Enrique Villanueva Cariadas, Catedrático de Medicina Legal y Forense), así como información y números arábigos situados en la cuadrícula del sustrato de la obra; de igual modo y como datos vitales para la demostración de que no es una copia de la *Gran Pala* vaticana, los numerosos arrepentimientos (*pentimenti*) encontrados en el dibujo subyacente (*gesso*); la cabeza del león; la posición de los dedos de la mano derecha de la *Madonna*; la cenefa de su vestido; la firma R. V. (Raffaello Urbina) en el «purio» del vestido de la Virgen; el instrumento músico del angelote; los ángeles nítidos; el acta del Louvre y un largo etcétera.

### 6.3. Indicios lógicos no visuales

Producen una conclusión lógica al tener en cuenta determinadas circunstancias y premisas que rodean la obra y que, una vez confirmadas, conducen a resultados congruentes.

## 7. Referencias bibliográficas

- Becherucci, L., Marabottini, A., Tempesti, A. F., Marchini, G., Becatti, G., Castagnoli, F., Golzio, V., Bianchi, L. y Liverani, G. (1985). *The complete work of Raphael*. Nueva York: Harrison House.
- Martín-Ramos, J. D., Zafra-Gómez A. y Vilchez, J. L. (2017). «Non-destructive pigment characterisation in the painting Little Madonna of Foligno by X-ray Powder Diffraction». *Microchemical Journal*, 134, 343-353.
- Martín-Ramos, J. D. y Chiari, G. (2019). «SmART\_scan: a method to produce composition maps using XRF, XRD or Raman data combined with visible or other types of images». *Journal of Cultural Heritage*, 39, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2019.04.003>.
- Martín-Ramos, J. D. y Chiari, G. (s. f.). «A new procedure to produce compositional maps by combining XRF, XRD or Raman data with visible and other types of images (SmART\_scan)». *NDT & E International* [en prensa].
- Martín-Ramos, J. D., Vilchez Quero, J. L. y Chiari, G. (2019). *Analytical study of «The Little Madonna of Foligno»*. Granada: University of Granada.
- Sebastian, S. (1966). «Nuevo Grabado en la Obra de Pereyngs». *Anales del Instituto de Arte Americana e Investigaciones*, 9(35), 45-46.
- Putscher, M. (1955). *Raphaels Sixtinische Madonna: das Werk und seine Wirkung*. Michigan: University of Michigan.

# Translating *The Little Madonna of Foligno*: a personal testimony, an academic document, and a scientific treatise

JEAN STEPHENSON

Universidad de Granada (España)

jeantstephenson@yahoo.co.uk

<http://orcid.org/0000-0002-2995-249X>

## 1. Introduction

In the spring of 2019, I was honoured to be asked by don José Cardona to translate a book he had written about a painting: *Tras la Pequeña Madonna de Foligno: La Obra Perdida de Raffaello Sanzio*. As you have heard in señor Cardona's presentation, the picture was in the possession of a family who asked him to ascertain if it was a smaller and possibly earlier version, painted by Raffaello himself, of the *Madonna di Foligno* (c. 1512-1513), now held in the Vatican. To that end, señor Cardona initiated a study to find out all the facts he could about the painting, and some of his findings are what you now see in this work.

Señor Cardona says, in the subtitle of his book, that it is «Un relato casi de ficción, pero basado en la realidad» and for me, these words describe in a nutshell many of the challenges I faced and solutions I would have to endeavour to offer as its translator from Spanish into English.

On reading the book, I found three main thematic strands on which to base my work: not only señor Cardona's personal testimony about his searches for facts about the painting, but also an academic document tracing the historical and geographical vicissitudes of *The Little Madonna*, as well as a scientific treatise on the pigments existing in the painting at the present time which testify to its age and authorship. These three strands implied using different kinds of translating techniques, and in all cases I attempted to comply with basic translation criteria such as conveying the meaning of the original text, matching

form wherever possible, reflecting the register (for example, reflecting levels of in/formality; using words and expressions associated with a specific context), transferring idioms (*locuciones*) such as similes, metaphors and culturally-bound expressions from the source to the target language, respecting the original style, and attempting to make my translated text sound as natural as possible (Duff, 1989).

Early in the book, señor Cardona says he has written «una narración que mitad datos fehacientes y mitad hipótesis producen “una media novela, media realidad” a la que yo he dado en llamar “Los Indicios”». There are nineteen of these, and rather than call them «chapters» or «sections», they are so fundamental to the structure of the work, that I thought I would actually leave this word in Spanish, offering three English nuances to help the reader understand its whole meaning:

A narrative that is made up half of reliable data and half of hypotheses, which together form a «half a novel, half a reality», which I have called the *Indicios* (indications, signs, or hints).

So, each «chapter», as it were, is called *Indicio* one, *Indicio* two, etc.

## 2. A personal testimony

Throughout the more «personal» aspects of the narrative, we naturally come across the author's feelings, reactions, and experiences, and these often give rise to informal, colloquial and slang expressions in Spanish, as well as culturally-based turns of phrase, which I have attempted to interpret accordingly in English. For example, when some words printed on the second canvas of *The Little Madonna* were indecipherable, a researcher advised the author to turn it upside down, and suddenly, they were readable. Señor Cardona writes «Durante unos minutos me “quedé en babia”...». To convey the surprise implied in this colloquial expression, meaning, according to a Spanish language learning webpage, «que alguien está despistado y no sabe lo que está pasando» (retrieved December 10, 2019, from Spanish Podcast.net at <https://www.spanishpodcast.net/estar-en-babia>), I used «I was gobsmacked», attempting to reflect both the colloquialness of the idiom and the unexpected moment of revelation suggested by the use of the *pretérito perfecto* in *Me quedé*...

A culturally-bound turn of phrase that I found particularly challenging comes from the lyrics of a song from a *zarzuela* (light opera), which señor Cardona quoted to disparagingly criticise many art experts who doubt the age of *The Little Madonna* in spite of scientific evidence:



Y es que las ciencias adelantan que es una barbaridad. (Bretón y de la Vega, 1894)

Even though *una barbaridad* is a colloquialism with apparently positive connotations meaning something like «a tremendous amount» I wished to convey the author's way of ironically expressing the very opposite. So, I opted to use the seemingly positive «mind-blowing» with the negative and colloquial «aren't half». «Today scientific advances aren't half mind-blowing».

On occasion señor Cardona employed puns, with which I had to take some liberties in rendering into English. When he said:

No sé si hoy pueden decir lo mismo los estudiantes de los primeros años de bachillerato, o de la ESO (perdón), o de la ESA, o de la OTRA...

I was faced with his play on *ESO* (the initials of *Educación Secundaria Obligatoria*, Compulsory Secondary Education), with its acronym humorously meaning *eso* («that», in masculine). In the same vein, señor Cardona introduced «new» kinds of educational levels: *ESA* («that» in feminine) and *OTRA* («the other one»), showing his dismay at current Spanish secondary education. In my translation I attempted to make a similar play on words, using the names of exams taken at «ordinary» and «advanced» stages in British secondary education (O-levels and A-levels). I replaced the three «new» Spanish secondary levels with two «new» British ones, attempting to trivialise them as señor Cardona had done:

I do not know if the same can be said today of students in secondary education or Baccalaureate, at Oh-level or Hey-level...

### 3. An academic document

As to the more academic features of the book, I found that I was working with two or sometimes three different languages and had to make sure of maximum clarity at all times. Following American Psychological Association (APA, 2002) conventions, I used italics to format foreign words, providing an English translation immediately afterwards, such as those printed in French on the second canvas during *The Little Madonna's* time in Paris:

BREVET D'INVENTION. TOILE ANHYGROSCOPIQUE DE VALLÉ, Rue de l'Arbre Sec N° 3 PARIS.

Industrial patent. Vallé's waterproof fabric. Rue de l'Arbre Sec 3, Paris.

Sometimes I was in doubt as to whether to format a word as «foreign» or not. APA recommends that if a foreign word does not appear in a primary English dictionary, then it should be italicised (or placed between quotation marks). For example, I translated the Spanish word *angelot* into the English *putto*. This word appears in principal dictionaries (for example, the *Collins English Dictionary*, retrieved January 7, 2020, from <https://www.collinsdictionary.com> > dictionary > English > putto, gives its definition as «(plural -ti (-ti) a representation of a small boy, a cherub or cupid, esp in baroque painting or sculpture)». But I wished to acknowledge that *putto* is an Italian loan word, so I italicised it the first time it appeared in the text, and from then on, I did not format it, as with any other English word:

...so Raffaello never knew the words de' Conti would have wished to be recorded on the plaque or cartello held by the *putto*.

...the donor Sigismondo de' Conti and the *putto*.

I distinguished the two *Madonna* paintings by always referring to the Vatican work as the *Madonna di Foligno*. As it is a foreign name, I used italics, even in shortened expressions such as the «Vatican Foligno». The painting that is the subject of the book I have called *The Little Madonna of Foligno*, not italicised, and with «The» in upper case.

I also found that the spelling of the name of one of the picture's main characters, the donor, has many variations. In different documents his name is given as Sigismondo de' Conti, Segismundo de' Conti, Sigismondo Conti, Sigismondo de Conti, and unbelievably on a British Museum research webpage as Segismodo de'Conti (retrieved December 19, 2019, from <https://research.britishmuseum.org> > collection\_online). I eventually opted for Sigismondo de' Conti, as it is spelt this way in a Vatican Museums report in English, which I thought was an authoritative and therefore acceptable choice.

(Raffaello Sanzio. *Madonna of Foligno – Vatican*. Retrieved January 6, 2020, from: [www.museivaticani.va](http://www.museivaticani.va) > Home > Collections > Museums > Pinacoteca)

## 4. A scientific treatise

A large part of *La Pequeña Madonna de Foligno, la obra perdida de Raffaello Sanzio* is indeed a scientific treatise, and I had to achieve accuracy and clarity from the most basic to the most complex considerations in translating scientific Spanish into scientific English.

Amongst other investigations carried out, señor Cardona describes how four laboratories (in Madrid, Italy, Sevilla, and Arizona) employed carbon-14 tests to assess *The Little Madonna's* age, and how scientists from the University of Granada, the Getty Institute and NASA employed a new non-invasive method to examine its pigments, called SmART\_scan, whose most important characteristic is that experimental data are obtained without making any physical aggression on works of art.

As regards basic scientific and mathematical terms, I had to avoid many obvious pitfalls when translating numbers, the most well-known example of which is translating decimal values: where a comma is applied in Spanish, by contrast English uses a decimal point.

...en Roma [el palmo] equivalía a 22,34 cm de nuestro actual sistema decimal, en España se unificó en 20,87 cm y en Nápoles en 26,36 cm.

...in Rome [the palm] was equivalent to 22.34 cm of our present-day decimal system, in Spain it was unified to 20.87 cm and in Naples to 26.36 cm.

In addition, I had to make sure that the scientific terms and abbreviations I used were internationally known and accepted (for instance, carbon-14 and its abbreviation are written in small case: c-14), and that minerals and pigments were also in small case, except where a proper noun was part of the scientific term: «lapis lazuli», «lead white», «Thénard's blue», «Prussian blue».

As far as the SmART\_scan is concerned, I knew nothing about its instruments or procedures. However, I was aided greatly in my translations by the fact that the scientists who had used it to examine *The Little Madonna's* pigments had published extensively in English and so I was able to glean many vocabulary items and expressions from their articles and books (Martín-Ramos, J. D.; Vílchez Quero, J. L.; Zafra Gómez, A.; Chiari, G, 2017; Martín-Ramos, J. D.; Zafra-Gómez, A.; Vilchez, J. L., 2017; Martín-Ramos, J. D.; Chiari, G, 2017, 2019):

Los análisis instrumentales que puede usar este método son fluorescencia de los rayos X (XRF), difracción de rayos X (XRD), espectroscopia Raman o cualquier otro método que permita realizar medidas puntuales sobre posiciones específicas de la obra de arte...

Instrumental analyses which this method may employ are X-ray fluorescence (XRF), X-ray diffraction (XRD), Raman spectroscopy or any other method that enables precise measurements to be made at specific points on the artwork...

## 5. Conclusion

In reading over this summary of the translation of the *La Pequeña Madonna de Foligno* into *The Little Madonna of Foligno*, I am concerned that readers may get the impression that the three main thematic and linguistic areas I have described are separate. They are not. Just as señor Cardona's researches have demanded many interrelated tasks in his quest to discover facts about the background, the history and the present state of the painting, I have had to employ many translating techniques and styles in order to elucidate the personal, academic, and scientific strands that are all interwoven and interdependent in this unique book.

## 6. Bibliography

- APA (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). (2001). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bretón, T. (composer); De la Vega, R. (librettist). (1894). *La verbena de la paloma ó El boticario y las chulapas y celos mal reprimidos. Sainete lírico en un acto*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Duff, A. (1989) *Translation*. (Series Ed. A. Maley). Resource books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Estar en Babia*. SpanishPodcast.net at <https://www.spanishpodcast.net/estar-en-babia>.
- Martín-Ramos, J. D.; Vílchez Quero, J. L.; Zafra Gómez, A.; Chiari, G. (2017). *Analytical study of «The Little Madonna of Foligno»*. Granada: University of Granada - Godel.
- Martín-Ramos, J. D.; Zafra-Gómez A.; Vílchez, J. L. (2017). «Non-destructive pigment characterisation in the painting Little Madonna of Foligno by X-ray Powder Diffraction». *Microchemical Journal*, 134, 343-353.
- Martín-Ramos, J. D.; Chiari, G. (n. d.). «A new procedure to produce compositional maps by combining XRF, XRD or Raman data with visible and other types of images (SmART\_scan)». *NDT & E International* [in press].
- Putto*. <https://www.collinsdictionary.com > dictionary > English > putto>.
- Raffaello Sanzio, *Madonna of Foligno - Vatican*. [www.museivaticani.va > Home > Museums > Pinacoteca](http://www.museivaticani.va > Home > Museums > Pinacoteca).
- The British Museum. *Collection online*. [https://research.britishmuseum.org > collection\\_online](https://research.britishmuseum.org > collection_online).

# Recuperación del patrimonio artístico negroafricano para su implementación en Educación Visual y Plástica

ALFONSO REVILLA CARRASCO  
Universidad de Zaragoza (España)  
alfonsor@unizar.es  
<http://orcid.org/0000-0002-0832-649X>

PILAR OLIVARES GÁZQUEZ  
Universidad de Zaragoza (España)  
olgazpi126@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-3969-9720>

## 1. Algunas culturas y reinos significativos de África

El continente africano está compuesto por 54 países donde reinan diversas lenguas, costumbres, tradiciones y sistemas de organización política, por lo que este territorio muestra una gran diversidad patrimonial casi inabarcable (Willett, 2000).

A partir de la primera guerra mundial los investigadores, antropólogos y etnólogos comenzaron a interesarse por las etnias y culturas africanas como campo de estudio (Huera, 1996). Las primeras manifestaciones artísticas que los colonizadores descubrieron en el territorio africano fueron tacharon de fetiches sin importancia y actualmente son uno de los referentes más importantes del patrimonio material de la humanidad (Huera, 1996). Las primeras investigaciones denominaron esta tipología estética *arte primitivo* o *tribal*. En la actualidad, estos vocablos han sufrido una disociación conceptual. Debido a estos cambios elementales, este tipo de práctica se debe denominar simplemente *arte africano*; de ese modo, nos alejamos de las connotaciones restrictivas del pasado (Bargna, 2000).

Todos los objetos colectivos de los hogares, tejidos, danzas o la decoración de sus cuerpos tienen una base espiritual, tanto de protección

como de identidad personal y social. Por tanto, las esculturas y las máscaras no ejercen solamente una función vicaria, sino que su recipiente es el cubículo en el cual los antepasados se vuelven visibles y tangibles (Bargna, 2000).

En el siglo xv, los primeros colonizadores portugueses encontraron el Reino de Benín. Esta región fue uno de los puntos álgidos del arte negroafricano y el primer contacto de los europeos con este mundo cultural. Esta población vivió el auge de dos grandes dinastías, los Ogi-so y los Oranmiyan. Este tipo de arte se caracterizó por el empleo del bronce en la mayoría de sus creaciones y el naturalismo de sus obras. Entre sus diversas representaciones artísticas tenemos que destacar las cabezas de bronce de los gobernantes. Estos bustos redondos representaban la fuerza, sabiduría y autoridad de la figura representada. Las primeras cabezas están datadas en el siglo xv. El bronce rojo le aportaba a la representación un cierto prestigio debido a su superficie brillante y pulida (Blier, 2011).

Durante el siglo xviii el Reino de Benín comenzó a asumirse en una decadencia que terminó en guerra con los ingleses y posterior aniquilación del reino. Asimismo, el reino yoruba de Ifé, situado al suroeste de Nigeria, fue uno de los exponentes de la técnica de la cera perdida en bronce para crear obras de arte. El reino yoruba de Ifé se remonta al 600 u 800 d. C., y su período de máximo esplendor se extiende a los siglos xi y xv (Huera, 1996). En 1937 el Oni (rey) desvela una máscara de latón que relaciona con «Obalufon» tercer Oni de Ife, quien promovió la fundición en metal (Basso y Vives, 1999). Esta comunidad decora su vestimenta con diversas cuentas de semillas que les aportaba una gran vivacidad a sus tejidos. El estilo escultórico, en general, presenta un gran naturalismo sobre todo en el rostro, aunque las proporciones corporales no son estrictamente naturalistas. Entre las figuras yoruba más destacadas están los *ere-ibeji* (Gillon, 1989).

Antes de continuar con los reinos más trascendentales de África debemos destacar a los bosquimanos del desierto de Kalahari, como uno de los pueblos más antiguos de esta sociedad. Su cultura de caza parece ser muy similar a la que caracterizó al paleolítico superior. Las pinturas policromas del sureste de Sudáfrica pertenecientes a esta cultura siendo uno de los conjuntos artísticos más importantes del arte africano. Se distinguen dos zonas principales: la prebantú y posbantú, es decir, antes y después del siglo xvii. Algunas figuras humanas están representadas por cabezas de animales, por lo que se cree que estas figuras representan espíritus de caza. Las primeras pinturas se caracterizan por la serenidad y el arte naturalista. Por lo general, es fácil distinguir bosquimanos, bantúes (estatura alta, pintados de negro y en brazos y piernas ornamentados, armados con lanzas y arcos) y europeos armados con armas de fuego (Willett, 2000).

A su vez, otro de los tesoros más ricos del arte africano nos lo legaron los pueblos pastores y son las pinturas rupestres del Sahara. El descubrimiento de estas pinturas y grabados rupestres reveló que son anteriores a las primeras expresiones artísticas europeas. La monocromía alterna con la policromía durante su desarrollo evolutivo, consiguiendo un gran naturalismo en sus representaciones. En 1754, al sur de África, continuaron los descubrimientos y se revelaron unas admirables pinturas bosquimanas. Los grabados del norte de África fueron descubiertos por el ejército francés que viajaba al sur de Orán en 1850, donde observaron varias incisiones en la roca de animales. Sucesivamente se han ido descubriendo grabados similares por todo el continente sobre todo en Tassili n'Ajjer.

Los grabados de roca encontrados en estas zonas se dividieron en cuatro períodos principales. En el período *de caza* (el neolítico hasta el III milenio a. C.) solo se representan animales salvajes como el extinto búfalo *Bubalus antiquus*. El período del vacuno se va alejando progresivamente del naturalismo. El período del caballo (de 1600 a. C al 200 a. C.) se divide en tres fases: la del *carro*, la del *jinete* y la del *caballo*. Por último, el período del camello va desde el 200 a. C hasta el 700 de nuestra era (Willett, 2000; Cortés, 2000).

Tenemos que destacar la cueva Apollo 11 en los montes Huns en el suroeste de Namibia, descubierta durante el siglo xx. Las excavaciones se dividieron en siete pequeños bloques de piedra, donde se encontraron figuras de animales estilizados con una antigüedad de 25 000 y 27 500 años. Este conjunto artístico se consideró *art mobilier*, porque las piezas se transportaban (Willett Mariani, 2000).

Prosiguiendo nuestro análisis de las culturas más significativas del continente africano tenemos que mencionar la cultura igbo-ukwu, situada en el territorio del pueblo igbo, en el sur de Nigeria. Los primeros hallazgos se producen en 1938, por parte del granjero local Isaiah Anozie. Sucesivamente, hasta el año 1959 no comenzaron las excavaciones arqueológicas. Este proyecto fue dirigido por Thurstan Shaw, quien publicó sus descubrimientos en 1977 (Blier, 2011). Las piezas descubiertas de aleación de cobre remarcaron la importancia de este reino, ya que su datación es anterior a las culturas africanas, mencionadas anteriormente.

Para finalizar, la cultura de Nok apareció en Nigeria aproximadamente en el año 500 a. C. y se desvaneció al final de primer milenio de nuestra era. Esta cultura es considerada una de las mayores productoras de terracotas del África subsahariana. Su descubrimiento llevo a los investigadores a pensar que esta sociedad estaba relacionada con los antiguo Egipto debido a la magnitud expresiva de sus formas artísticas. Las figuras de cerámica muestran un gran dominio de la volumetría y el gusto por la decoración de sus cuerpos (Gillon, 1989).

## 2. Tipologías artísticas

El arte africano está basado en una proximidad entre las personas de las diversas sociedades y los objetos que la forman. Las esculturas son parte esencial de los espacios, formando parte de su día a día. La libertad plástica de sus formas nos muestra el gran conocimiento de su visión espacial y el dominio de las técnicas de tallado, cerámica y bronce. Este tipo de arte se divide en las siguientes tipologías artísticas (Huera, 1996):

- Tallas antropomórficas para el culto de los antepasados: suelen responder a nos cánones muy hieráticos donde la rectitud y la rigidez son su signo de identidad. El rostro es solemne y sosegado. Los estilos van variando desde un cierto naturalismo de las formas a una estilización de las figuras como remarca la cultura de los Dogón. Tras finalizar la escultura el hechicero de la tribu invoca a las fuerzas requeridas para que acepten la ofrenda que les están haciendo y aporte a la estatuilla poderes sobrenaturales.
- Tallas antropomorfas relacionadas con la magia y las fuerzas sobrenaturales: estas estatuillas están marcadas por un simbolismo de protección ante peligros o enfermedades. A su vez se pueden emplear para la magia negra o como portavoz de espíritus. Por otro lado, los denominados *fetiches de clavos* o de *relicarios* son esculturas destinadas a fines maléficos y se suelen encontrar en la República Democrática del Congo.
- Máscaras: las máscaras africanas están destinadas a una función social al servicio de los sujetos que forman esa sociedad. La estética de las máscaras está definida por una identidad transitoria (Revilla, 2014). Esta identidad cobra vida durante los rituales y danzas del poblado, pero pierde su poder y belleza cuando se emplea de decoración.
- Representaciones de divinidades: esta tipología de escultura es extraña encontrarla en los pueblos africanos, ya que su religión no está destinada a venerar a uno o varios dioses. Pero tenemos que destacar a los yoruba, que aún tienen vestigios de los pueblos que los antecedieron. Cada divinidad se representa con sus atributos más característicos como ocurre en la representación de Shango (dios del rayo), donde su imagen está formada por un jinete montando a un caballo o un carnero.
- Representaciones de jefes o reyes: estas estatuas se remontan al siglo XVII como la del rey Shambo Bulongongo de los kubas de Zaire o la del rey Kata Mbula de principios del siglo XIX. Como su propio nombre indica podemos apreciar el retrato de los reyes de la época y los atributos que los identificaban.
- Figuras que sostienen copas, taburete, mesas etc.: una de las curiosidades de estas figuras es la representación de la mujer como porta-



dora del peso de una copa o de un plato. Estas representaciones poseen una gran belleza, ya que la definición de sus formas y la expresividad del rostro las dotan de una gran naturalidad.

- Relieves: en África occidental podemos comprobar la gran decoración de las puertas y columnas de las casas. Estas escenas muestran la vida cotidiana de los habitantes de esa región.

Las tallas antropomorfas y máscaras en madera son propias de las zonas donde la agricultura es el principal sustento de la sociedad. Estas zonas se limitan a la selva, sabana y estepa, que se extiende desde el Sahara Occidental hasta la costa del Golfo de Guinea, pasando por el río Senegal y la cuenca de Zaire (Huera, 1996).

### 3. La figura del artista y la simbología del arte

Las obras artísticas creadas por las diversas culturas africanas no son para exhibirlas en museos como objetos de adoración, sino que su propósito de creación es formar parte del día a día, para poder ser utilizadas en las labores cotidianas de tipo religioso. Estos artistas buscan el pragmatismo y la funcionalidad de sus obras. Asimismo, el color no refleja las tonalidades encontradas en la naturaleza, sino que hacen una interpretación de la realidad cromática. La tricromía más característica del mundo africano son el blanco/negro/rojo. El blanco puede tener diversas analogías: la representación del retorno de los muertos, la supresión de los negros o una conexión con la salud y la enfermedad. Por otro lado, el negro evoca las diversas pruebas del camino existencial del ser humano; por último, el rojo se asocia a la vida (Cortés, 2000).

Otro punto importante es estas representaciones altruistas es la simbología animalesca de las criaturas tanto domésticas como salvajes de la sávana y la selva. La serpiente es uno de los animales más importantes en el reino ancestral, ya que es un puente entre ambos mundos. En cambio, el perro es un mediador entre ambos universos. Por tanto, el antropomorfismo de la escultura africana responde al antropocentrismo de la visión del mundo. Lo que pretende el arte africano es una reciprocidad entre ambos mundos, una conexión espiritual en todas las obras, ya que han sido destinadas para ello, haciendo que «el arte relacione mito, rito e historia: lo que permanece y lo que cambia» (Bargna, 2000).

La figura del artista tiene diversas connotaciones dentro de las culturas africanas. En algunas culturas el escultor construye su conocimiento de forma autodidacta y cualquier persona puede desempeñar su oficio (como ocurre con los kalabari, los igbira, los idoma y los tiv),

en cambio en otras culturas como los senufos, los yorubas y los dan, la figura del escultor es determinante y su formación debe ser regida por una normativa específica. Existen dos grandes diferencias sexistas en torno al artista, la primera es la diferencia entre un trabajo u otro, ya que las mujeres son destinadas a trabajar la terracota y los hombres la madera y el metal (Blier, 2011).

Entre los tallistas más famosos de la cultura africana tenemos que destacar los artistas del pueblo yoruba, ashanti o kuba. Una de las características de los tallistas es que todas sus obras están realizadas por encargo y siguiendo las directrices de los mecenas. De ahí que cada obra sea singular y única y, por este motivo, encontramos diversas tipologías artísticas dentro de cada etnia. La gran diversidad de obras artísticas es uno de los grandes atractivos de este arte (Revilla, 2015).

Por consiguiente, la obra africana no tiene un estatus específico dentro de la sociedad, sino que se ve relegada a un sentido funcional o mercantil. La importancia del arte viene dada por la figura que encarga esa pieza escultórica, no por el artista que la realiza. La actividad artística no está pensada desde la creatividad, sino desde la transmisión de las tradiciones (Bargna, 2000).

## 4. El arte africano en las vanguardias

En los primeros años del siglo xx, los artistas occidentales tenían la necesidad de descubrir nuevos horizontes artísticos, por lo cual comenzaron a interesarse por el arte africano. Las formas puras y los cambios de luz en la superficie de las obras les aportó nuevos puntos de vista y les abrió nuevas formas artísticas. Estos conceptos se desarrollaron sobre todo en los movimientos estéticos del cubismo y el fauvismo.

Braque, Picasso y Juan Gris fueron los primeros en emplear este *arte tribal* en las representaciones artísticas de su obra. En el caso de Picasso podemos apreciar esta influencia en sus comienzos del cubismo sobre todo en las diversas representaciones de máscaras como es el caso de las señoritas de Avignon, en la distorsión de las figuras.

Otro grupo que destacó en el círculo parisino del mundo artístico fue Marquet, Derain, Matisse y Vlaminck. Estos artistas prescindían de la importancia de la forma para acentuar la tonalidad cromática de los colores. Al igual que el grupo de Picasso, se aprecia una fuerte influencia del arte africano en sus creaciones artísticas. Estos artistas se alejan de la importancia de las formas y recrean la expresión cromática africana en sus obras (Cortes, 2000).

Por otro lado, en Alemania surgió una escuela de artista vanguardistas interesados en el arte africano, aunque los valores más atrayentes de este arte eran el vigor y la expresividad de las estatuillas y de las máscaras.

ras. En Dresde se formó el grupo *Die Brücke* ('El puente'), constituido por E. L Kirchner, K. Schmidt-Rottluff y Erich Heckel, cuyo programa estético se centraba en representar los conflictos de la sociedad mediante colores vivos. Otro grupo fue *Der Blaue Ritter* ('El jinete azul') formado por Kandinsky, el alemán Marc y el suizo Klee. Su gusto se centró sobre todo en el característico color azul de sus obras y en el arte de las máscaras africanas que se alejaban del naturalismo de la época.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bargna, I. (2000). *Arte africano*. Madrid: Libsa.
- Blier, S. P. (2011). *Las artes de los reinos de África*. Madrid: Akal.
- Cortés, J. L. (2000). *Arte africano*. Madrid: Mundo negro.
- Gillon, W. (1989). *Breve historia del arte africano*. Madrid: Alianza Forma.
- Huera, C. (1996). *Como reconocer el arte negroafricano*. Barcelona: Edunsa.
- Revilla, A. (2014). «La identidad en el arte negroafricano a través del vínculo con la realidad». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 99-110.
- Revilla, A. (2015). «Elaboración de una didáctica en arte negroafricano para Educación Plástica y Enseñanzas Artísticas». *CLIO. History and History teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/Revilla2015.pdf> Accedido en 22/03/202.
- Willett, F. (2000). *Arte africano*. Barcelona: Destino.



# Diálogos en el espacio museístico a través de la improvisación performativa: Didáctica Experimental en los grados de Educación Infantil y Primaria

ROCÍO TEXEIRA JIMÉNEZ

Universidad de Málaga (España)

rociotxj@uma.es

<http://orcid.org/0000-0003-0670-3631>

CARMEN VAQUERO CAÑESTRO

Universidad de Málaga (España)

vaquero@uma.es

<http://orcid.org/0000-0003-2302-2600>

## 1. Introducción: transitando oportunidades entre aula y museo

Nos movemos a golpe de *scroll*, buscando lo inmediato tras la pantalla, la solución más rápida para satisfacer nuestros deseos y necesidades de forma constante y edulcorada. Y así, nos envuelve una realidad que apenas ofrece posibilidades para la calma, la observación, el disfrute del tiempo libre, el autoconocimiento o la interacción social saludable y constructiva. Una realidad siempre insatisfecha en la que, de forma progresiva, disminuye cualquier *alternativa de posibilidad reflexiva* (Zafra, 2010).

Desafortunadamente los contextos educativos no son una excepción, y pese a que los movimientos «innovadores» que se gestan en las escuelas, colegios e institutos, proliferan de forma aparente (Pérez; Rivas; Quijano; Leite, 2018), el alumnado que llega a nuestras aulas no viene libre de esta carga y acarrea con un lastre heredado de un sistema que prioriza la competitividad y premia la individualidad. De este

modo, seguimos encontrando estudiantes que manifiestan un gran interés y preocupación por la calificación, por el resultado, obviando la vivencia, donde reside el verdadero aprendizaje.

En el marco específico que nos ocupa y de acuerdo con Mesías (2019), entendemos que «ser conscientes de las metodologías obsoletas que hemos vivido en torno a la educación artística implica el primer paso para poder construir un nuevo modelo docente» (p. 35), y así, frente a este titán, nos posicionamos con una estrategia que pretende generar alternativas reales poniendo en valor la importancia de atender el proceso frente al resultado.

En el trabajo de tránsito hacia esa transformación de la Educación Artística, el espacio del museo y del arte contemporáneo se alzan como un espacio ineludible, un lugar que habitar en cada una de las asignaturas que conforman el itinerario en la formación de maestras y maestros, y donde, desde la creación artística, las acciones performativas en particular, nos permiten sentir el abismo, cruzar líneas y desprendernos de los filtros, avanzar hacia terrenos soñados y experimentales, en busca de una nueva concepción de nuestra identidad que se va redefiniendo durante el proceso. Mientras, avanzamos hacia utopías recapitadas y construidas desde la reflexión colectiva, entendiendo la relación entre *performance* y *utopía* según concibe Ferrer (2017), quien afirma:

Si la utopía es el lugar del abrigo total, donde se está protegido contra todo, el arte de la performance, por el contrario, es el arte del no-abrigo, tanto por lo que se refiere al *performer* como por lo que respecta a la performance en sí misma como obra. Ni el uno ni la otra están protegidos por nada. (Ferrer, 2017, p. 41)

Un modo didáctico de concebir el riesgo desde el cual la *performance* logra equilibrios: nos pone los pies en el suelo, nos sitúa en el instante presente, aquí y ahora; donde todo es real y no hay versiones editadas o corregidas, sino que todo sucede y existe genuinamente, donde todo es auténtico y «el *performer* no es un actor, no hay transposición posible. El *performer* presenta, no representa» (Ferrer, 2017, p. 43). Así todo deviene en oportunidad para reinterpretar el entorno en el que nos encontramos y las sensaciones que percibimos.

Es necesario redimensionar la importancia de los espacios y ambientes de aprendizaje y sus implicaciones en la calidad educativa. Estos nos permiten incorporar el misterio, la imaginación, la apertura, la participación, la convivencia democrática, la reflexión, la comprensión en todos los procesos que se viven (Soto, 2017, p. 172).

Por eso, cuando, como docentes, entramos en clase, sabemos que nuestro posicionamiento con el grupo ha de poner en marcha cada día

una maquinaria generadora de oportunidades. Es decir, un engranaje que accionamos de forma consciente como *arteducadoras* (Mesías, 2019) porque entendemos del mismo modo que lo hace el autor, que nuestra función reside en posibilitar la interacción de nuestro alumnado con el arte contemporáneo «de una manera orgánica, experiencial, y colaborativa» (p. 46) y desde un posicionamiento crítico (Arriaga, 2015) para descubrir nuevos modos de observar el entorno, encontrar alternativas y posibilidades y facilitar ambientes de creación contemporánea, reflexivos, cambiantes y comprometidos –y en muchas ocasiones, improvisados o aparentemente improvisados–.

Es crucial habilitar espacios para la búsqueda y el encuentro –pero, sobre todo, lo primero–, en donde el alumnado, y nosotras también, observamos, analizamos, reflexionamos y creamos durante el proceso. Así, las *oportunidades* son un despertador de instintos que genera experiencias y conocimiento, más que un posibilitador de respuestas; como un pulsador de preguntas que enciende el gusto por experimentar, probar y tomar del camino el avanzar como goce en sí mismo. Consideramos necesario propiciar estados de búsqueda y espera, de observación, silencio, tacto y paciencia en una sociedad automática, rápida y ultra-procesada, donde poder encontrarte con el «yo» interior acallado por el ruido exterior. Y, así, «ante los cambios, las persistencias y las desubicaciones constantes, un buen modo de avanzar en positivo consiste en crear un mundo propio, un engranaje particular que nos ayude a reflexionar y actuar desde nuestra mirada singular y extraordinaria» (Huerta, 2019, p. 110).

En las experiencias que traemos a colación de este trabajo, se muestran las derivas experimentales llevadas a cabo durante la visita al Centro de Arte Contemporáneo de Málaga en el primer cuatrimestre del curso 2019-2020, que culminaron en diálogos colectivos a modo de acciones performativas improvisadas, de carácter efímero y sensibles. Estas experiencias, además de encontrar su resonancia en el espacio del museo y en sus participantes, encontraron un eco inmediato en Instagram como espacio alternativo, virtual y como lugar de encuentro natural de nuestro alumnado. De este modo, la relación que se establece entre los no-lugares (espacio del museo y del aula, junto al de esta red social –no-lugar virtual–), se prolonga. Supone adentrarnos en un nuevo terreno que explorar desde donde visibilizar y proyectar lo que nos cautiva y sucede en estos encuentros. Sin duda, una oportunidad más que demanda una revisión crítica desde la cual «contradecir lo ya sabido, los relatos, las promesas y las formas de legitimación dominantes de la misma educación» (Mörsch, 2015, p. 26).

Las sociedades democráticas son tremendamente individualistas, hiperconsumistas y tecnológicas; provocan una ceguera hacia los otros, cuyo resultado es un egocentrismo extremo. Basta con observar la tira-

nía de las redes sociales en las rutinas cotidianas, como formas contemporáneas de visualidad, voyerismo y exhibicionismo exacerbado, donde los límites entre lo íntimo, privado y público son difusos, en donde el culto al cuerpo y la ostentación de una apariencia de vida feliz resulta ser la legitimación de vidas ficticias. Imágenes y vídeos publicados en Red para ser vistos por otros y con una clara falta de compromiso, de sensibilidad e indiferencia afectiva hacia los otros (Mesías, 2018, p. 20).

## 2. Del método a la improvisación: del plano narrativo a la acción

El punto de partida se establece desde el momento en que conocemos a los grupos de estudiantes, pero, cuando realizamos, tal y como tenemos establecido en los programas de las asignaturas, una visita a algún museo, centro de arte o centro cultural de nuestra ciudad (en nuestro caso, al Centro de Arte Contemporáneo de Málaga –CAC–), esta se convierte en una ocasión muy fructífera que tiene lugar durante el cuatrimestre y, sin duda, es un aliciente que fortalece la conexión con/en el grupo en la mayoría de las ocasiones. Realizamos las visitas en el momento que cada una considera oportuno y, aunque no son coincidentes en el espacio-tiempo, podemos hablar de cierta simultaneidad.

El hecho de poder aprovechar el espacio que nos ofrece el Centro de Arte desde su disponibilidad –en todos los sentidos– ya es toda una oportunidad, porque en la mayoría de los lugares nos encontramos con un entramado de directrices que pretenden controlar todo lo que sucede cuando un grupo –y más aún si es numeroso– acude, claro está, mirando por la preservación del espacio y de las obras expuestas (Ferrer, 2017). En cambio, en el CAC se ha forjado una relación de cercanía y confianza con el paso de los años que, además de educar en el cuidado y respeto de las obras, alude a cierta afinidad en el modo de concebir el arte y de su potencial didáctico más allá de la «visita» preconcebida y donde la improvisación puede tener cabida. Es esta una forma de alejarnos del aula adentrándonos en un nuevo concepto de ella en sí misma. Es decir, el vínculo entre aula y espacio expositivo se estrecha desde el momento en que nos sentimos como en nuestra casa/clase, pudiendo ocupar el espacio sin inconvenientes ni obstáculos.





**Imagen 1.** Testimonio visual del usuario: *angela.chaves.educacion* (20 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6S0HFpiNzs>.

Nos acercamos a las obras para experimentar y sentir y así poder interactuar con ellas y con el espacio y descubrir la relación entre nuestra presencia y ellas de una forma individual, en primera persona, y a la vez, grupalmente.

El objetivo, entre otros es el de indagar sin mediaciones, sin datos, sin interferencias (Gómez; Vaquero, 2014), disponiendo del tiempo que sea necesario, sobre aquellos aspectos e inquietudes que determinada obra despierte en cada participante (estudiantes y docentes).

Estas visitas comienzan al encontrarnos en el lugar acordado y al tratarse de grupos numerosos que, en la mayoría de las ocasiones, nunca han ido a este lugar, es común que nos reciba la persona responsable del equipo pedagógico del CAC –quien aprovecha para darnos unas recomendaciones básicas para la entrada al centro sin importunar al resto de los visitantes–. Seguidamente nos explica el funcionamiento del centro en la sala de conferencias enfatizando su potencial didáctico para maestros y maestras. Hasta entonces, no hemos entrado aún en las salas, cuando lo hacemos, se recomienda a los estudiantes pasear, deambular y dejarse llevar a través del espacio. El paseo inicial supone el punto de partida de la experiencia. Ese primer acercamiento libre genera primeras impresiones y a partir de ellas los animamos a pararse frente a aquella obra que de algún modo capte su atención. Es el momento del silencio, de la observación, la búsqueda, el diálogo y la espera.



**Imagen 2.** Testimonio visual y narrativo del usuario: pilarlinaresarte (10 de enero de 2020). <https://www.instagram.com/p/B7HDMDdIK0Q>.

Previamente, cada docente ha explicado a su grupo la estrategia a seguir para generar un relato, y aunque estas estrategias tienen matices distintos, se construyen de forma similar facilitando al alumnado aterrizar la vivencia que está experimentando para adentrarse en lo que percibe de la obra, lo que le despierta, inspira, recuerda o activa, para sentir. En varias ocasiones, estas dinámicas se han articulado a modo de relatos narrativos textuales o visuales derivados de la contemplación de las videoocreaciones, instalaciones, esculturas, pintura o fotografía que llenan el centro y que el alumnado escoge desde su propio instinto.



**Imagen 3.** Testimonio visual y narrativo del usuario: elenagonalez\_uma (17 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6LBINcCb1i>.



**Imagen 4.** Testimonio visual y narrativo del usuario: susanajimenez\_uma (17 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6K3rfeom7T>.

Recientemente, además de trabajar mediante el relato escrito, con los grupos en los que tenemos docencia y que son un total de 135 estudiantes de las asignaturas de Educación en Artes Plásticas y Visuales del Grado en Educación Primaria, y 48 estudiantes de la asignatura Educación Plástica y Visual del Grado en Educación Infantil, se trataba de entablar más que un simple diálogo, una confesión, toda una declaración de intenciones, y surgió la conversación íntima y también la pública, brotó la necesidad de ir más allá.



**Imágenes 5 y 6.** Testimonio visual del usuario: elenamaria\_educacioninfantil (17 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6K2HoQoq3P/> y <https://www.instagram.com/p/B6K2HoQoq3P/>.



**Imagen 7.** Testimonio visual y narrativo del usuario: sencionesysentidos (29 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6q3waqAqgw>.



**Imagen 8.** Testimonio visual y narrativo del usuario: carmeninfantil.uma (17 de diciembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B6Lhg1OKCHq>.

Así fue como, inesperadamente, se propició la posibilidad de que ese relato experiencial se materializase y traspasara el límite bidimensional para llegar hasta la dimensión corporal –y sucedió–. Surgió en cada grupo –indistintamente– la necesidad de realizar una acción performativa a modo de diálogo colectivo dirigido al centro o a alguna obra en particular. De forma espontánea e improvisada –y recordemos, no simultáneamente, ni previamente acordado– los grupos y nosotras mismas hicimos nuestro el espacio habitándolo y situándonos artísticamente al mismo nivel de comunicación que cualquiera de las obras allí presentes. Teníamos la inquietud de devolver, de este modo, lo recibido por aquellas obras, de manera efímera y trascendental. Este es el testimonio de una alumna de 3.º del Grado en Educación Infantil que expresó en su perfil de Instagram:

No tengo palabras para describir lo de hoy. Para mí, el arte es eso, sentir y dejar rastro. Una parte de mí se queda para siempre en @cacmalaga y en cada una de vosotras. Gracias por dejar que me sincere y desnude el alma, no hay mejor vía que el arte para ello. (Usuario: mamavoyasermaestra. (17 de diciembre, 2019). <https://www.instagram.com/p/B6LJ2ADiM8B>).

La metamorfosis del grupo, que pasa de un desconocimiento casi absoluto sobre arte contemporáneo y da un paso de gigante hasta la

autodeterminación valiente de adentrarse en el terreno de la *performance*, traspasa las fronteras de lo estrictamente académico y conquista terrenos personales y no tendría cabida en nuestra área si no fuese gracias al acercamiento de los distintos lenguajes contemporáneos del arte y al compromiso y al vínculo que se establece en el grupo-clase desde el primer día. Sin duda, estas experiencias no solo siguen confirmando el gran potencial que supone el arte contemporáneo en la formación de docentes, sino que, además, viene a aumentar la idea de «visita» reformulando su esencia para que, más allá de tratarse de ir para recibir, se convierta en oportunidad para ir a dar, para crear, que transforma a las personas de manera sustancial y consciente.

### 3. Con los pies –y todo el cuerpo en el suelo–: conclusiones acerca de la improvisación performativa

El trabajo en la formación universitaria nos permite observar desde una posición privilegiada las particularidades de los grupos que cada año llegan a la facultad. La gran cantidad de estudiantes que llenan las aulas no supone un impedimento –aunque sí un reto– para construir mecanismos por los cuales establecer una relación cercana y horizontal que nos permite desarrollar en mayor profundidad nuestros objetivos. Y pese a ello, seguimos reiterando la importancia de establecer vínculos con el alumnado para cuestionar y repensar el estado de la Educación y en especial la de la Educación Artística. En este proceso, el espacio del museo es siempre una *oportunidad* para el encuentro con la obra, con el arte contemporáneo y con nosotras mismas. Un lugar desde el que deconstruir(nos) en acción para generar nuevas redes desde la conciencia social. Es así cómo, desde esta forma de entender la relación entre el arte y la educación, entre la creación y la formación para el aprendizaje de las artes, entendemos que mediante la experiencia estética se transforman nuestros pensamientos y nuestra propia vida en experiencias artísticas en sí mismas (Mesías, 2019).

Nuestra práctica docente, en su trayectoria individual y personal –y con matices diferenciadores entre sí–, encuentra puntos en común que surgen en ocasiones de forma espontánea y que suponen el lugar de encuentro para la reflexión y la indagación sobre los procesos artísticos que en ella se dan. A lo largo de los últimos años, estas trayectorias han ido dibujando caminos en los que se han generado –a veces intencionadamente y la mayoría de las veces no– intersecciones ineludibles y necesariamente pertinentes en las que avanzamos para descubrir y experimentar con libertad en el amplio terreno de la Educación Artística



con el objetivo de trascender la Educación hacia un plano introspectivo y consciente que de un modo u otro se adentre en la construcción y reconstrucción identitaria de nuestro alumnado y de la nuestra propia, de forma palpable y sensible, real y tangible materializada a través de prácticas artísticas efímeras que calan hondo en gran parte de los grupos y en nosotras mismas. Sentimos el impulso de probar, buscar y experimentar al mismo nivel que nuestro alumnado.



**Imagen 9.** Rocío Texeira Jiménez en el taller dirigido por Azahara Úbera sobre Cuidados a través del cuerpo. SummerLab 2018: «Mis clases no son machistas, pero...». Organizado por Pedagogías Invisibles, Madrid.



**Imagen 10.** Carmen Vaquero participando en los intercambios de diálogos en el SummerLab 2018 «Mis clases no son machistas, pero...». Organizado por Pedagogías Invisibles, Madrid.



**Imagen 11.** Testimonio visual y narrativo del usuario: umaintrospectiva (5 de noviembre de 2019). <https://www.instagram.com/p/B4f1U2WlJvF>.

Es para nosotras de vital importancia, alimentar –y alimentarnos– de la experimentación artística, porque «enseñar a aprender artes es asumir el binomio de la sensibilidad-pensamiento, del cuerpo-acción y de experiencias artísticas-vida» (Mesías, 2019, p. 62). Por ello, tenemos la determinación de poner en marcha mecanismos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje generando experiencias vitales, físicas, inolvidables... que sirvan para cuestionarnos sobre nuestra propia identidad y lo que la define tanto individual como colectivamente, de forma privada y también pública para mantener la mirada despierta, porque necesitamos compartir las experiencias para encontrar puntos en común sobre los que cimentar futuras nuevas actuaciones.

## 4. Referencias bibliográficas

- Arriaga, A. (2015). «Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria». *Revista Matéria-Prima*, 3(2): 131-141.
- Ferrer, E. (2017). *Performance y utopía*. Murcia: CENDEAC.
- Gómez del Águila, L. M. y Vaquero, C. (2014). «Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico». *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3): 387-400.
- Huerta, H. (2019). *Arte para Primaria*. Barcelona: UOC.
- Mesías, J. M. (2018). «Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad». *Comunicar*, 57(xxvi): 19-28.
- Mesías, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Mörsch, C. (2015). «Contradecirse una misma». En: Cevallo, A. y Macaroff, A. (eds). *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Pérez, M., Rivas, I., Quijano, R. y Leite, A. (2018). «Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias». *Educatio Siglo XXI*, 36(3 nov - 1 feb): 299-318. <https://doi.org/10.6018/j/350011>.
- Soto, M. D. (2017). «Diversidad: Espacios y ambientes escolares humanizados». En: Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.). *Entornos informales para educar en artes* (pp. 167-179). Valencia: Universitat de València.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola.



# Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria

ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO  
Universidad de Málaga (España)  
echaves@uma.es

<http://orcig.org/0000-0001-7696-308X>

## 1. Introducción

La conceptualización del pensamiento histórico comienza a formularse hace más de tres décadas a partir de los estudios sobre innovación metodológica de la enseñanza de la historia, que supusieron la renovación de esta en el ámbito anglosajón. Estas investigaciones (Seixas, 1996; Lee y Ashby, 2001; Bryant y Clark, 2006; Barton y Levstik, 2004; Lévesque, 2011) se orientaron a favor de la evolución de los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, basados en la transmisión de contenidos y en la cronología, hacia aquéllos basados en competencias asimilables a los procedimientos del ejercicio disciplinar de los historiadores. Como establece Santisteban (2010), la historia, como ciencia social al servicio del debate democrático, debe ser definida por su complejidad, su pluralidad y la aceptación de la relatividad de su interpretación desde diversas perspectivas, y no por la presentación de un discurso concluso de los hechos históricos acaecidos.

Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (Santisteban, 2010).

Los profesores Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès (2010), del grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, han conceptualizado cuatro competencias sobre las que se asienta la formación del pensamiento histórico. Estas son la conciencia histórico-

temporal, la narración y la explicación histórica, la interpretación de la historia a partir de las fuentes primarias y secundarias y, finalmente, la empatía histórica.

## 2. Objetivo

El objetivo del estudio que presentamos es investigar la incidencia de la dramatización como estrategia metodológica de la educación patrimonial para la formación en competencias del pensamiento histórico, la visibilización de la alteridad en los relatos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; todo ello en el marco de la Educación para la Ciudadanía y a través de la relación que se da entre los museos y la educación formal, tanto en la etapa de Primaria como en la formación inicial del futuro profesorado.

## 3. Método

Dentro del contexto de la reconceptualización de la función social de los museos hacia la práctica de la educación patrimonial, especialmente a través de las sinergias generadas por su relación con aquella desarrollada desde la educación formal, podemos trazar el planteamiento de partida de esta investigación de carácter cualitativo, consistente en la posibilidad de que la dramatización, construida sobre diferentes etapas de la historia local, y elaborada sobre piezas históricas del Museo del Patrimonio Municipal de Málaga, pueda configurar un interesante estudio de caso en el que experimentar y explorar preguntas de investigación que permitan repensar los museos como espacios para el aprendizaje, volcados en su función educativa y social, especialmente en su relación con las aulas.

Podemos cuestionar como se construye conocimiento histórico y social a través de la relación entre la educación formal y el contexto museístico; y cuál es el papel de los museos en el desarrollo del pensamiento crítico de la ciudadanía desde la etapa de Educación Primaria, así como durante la formación inicial del futuro profesorado.

## 4. Desarrollo

También, debemos plantear si el patrimonio puede adquirir un nuevo papel, más allá de valores culturales y económicos, dirigido a la promoción del cambio social, la asunción de valores identitarios, el respeto intercultural, los valores cívicos y éticos y la conciencia social. Par-

tiendo de la premisa de que el patrimonio cultural se define como la relación de identidad entre los objetos y las personas, entendemos que, si esa relación no se da, los objetos patrimoniales conservados en los museos solo contienen lo que Fontal (2003) denomina *patrimonio potencial*, de manera que, para que ese *patrimonio potencial* se convierta en *patrimonio efectivo*, es necesaria la intervención educativa. Gracias a ella, se puede lograr en los sujetos la identidad consciente.

Tradicionalmente, esta intervención educativa ha desarrollado esa *conciencia de identidad* basando la conexión con el sujeto en la dimensión local del objeto, así como en su cualidad histórica, artística o religiosa. Ahora, en nuestra investigación, nos cuestionamos si, añadiendo en la intervención educativa una nueva cualidad del objeto patrimonial capaz de establecer la necesaria conexión con el sujeto, en este caso, la de sus valores sociales y democráticos, podemos contribuir al desarrollo de la *conciencia social y ciudadana*; y, si esta nueva manera de entender el patrimonio se convierte en algo más que consigue formar parte de él, entendiendo que un objeto patrimonial no es sino los nexos que es capaz de generar. Hasta ahora las investigaciones que exploran el potencial del patrimonio para la educación de la ciudadanía, se han basado mayoritariamente en el desarrollo de la *conciencia de identidad* y en los valores cívicos relacionados con su apreciación y su conservación.

En nuestra investigación, pretendemos ampliar este enfoque analizando el potencial del patrimonio cultural para la educación de la ciudadanía crítica y sensibilizada hacia las desigualdades e injusticias sociales de nuestro pasado común y de nuestro presente, para contribuir a la mejor gestión de las del futuro.

Desde la perspectiva de la educación patrimonial desarrollada en las aulas de Educación Primaria, en la formación universitaria de los futuros maestros y maestras y en los museos, se comprueba que están ausentes los contenidos sociales controvertidos, los discursos en torno a la historia de las mujeres, los niños, las minorías, los colectivos marginados, los vencidos, es decir, la historia omitida, silenciada en los discursos dominantes. No tienen apenas visibilidad en el currículo de Primaria, en los libros de texto y en las propuestas museográficas y didácticas los museos.

## 5. Resultados

Una vez formuladas estas reflexiones, nos planteamos una nueva cuestión a resolver de manera dual, es decir, tanto en la investigación sobre el alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Primaria como en la que aborda el estudio sobre el alumnado de Educación Primaria:

¿como responde el alumnado a los estereotipos populares y roles sociales construidos por la cultura dominante?

¿Puede la intervención educativa mediar para lograr, por un lado, la identificación (identidad social) y, por otro, la educación para la ciudadanía democrática y crítica (concienciación social)? Si en nuestra intervención aplicamos la dramatización y la didáctica del objeto como estrategias de la educación patrimonial, ¿qué beneficios se pueden obtener para la superación de la ausencia de discursos históricos, curriculares y museográficos excluidos de la oficialidad? Esto es, ¿cuál es su utilidad para hacer visible y dar voz a lo que está silenciado en los discursos dominantes? ¿Ayudan a la inclusión de la multiperspectiva? ¿Qué incidencia tienen en el desarrollo de la empatía histórica del alumnado y en la sensibilización sobre aspectos sociales de la memoria local? ¿Es posible trasladar esta sensibilización sobre temas sociales e históricos a cuestiones sociales relevantes vinculadas, presentes en las sociedades actuales, para construir una ciudadanía democrática y crítica?

## 6. Conclusión

Los datos recogidos a partir de esta propuesta didáctica arrojarán luz sobre todas estas cuestiones con objeto de aportar a la investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales la reflexión sobre propuestas y modelos de prácticas de dramatización histórica que puedan mejorar la formación del futuro profesorado, bajo la premisa de generación de conocimiento práctico, creativo y crítico en las futuras maestras y maestros de Educación Primaria.

## 7. Referencias bibliográficas

- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Foster, S. J. y Yeager, E. A. (1998). «The role of empathy in the development of historical understanding». *International Journal of Social Education*, 13(1): 1-7.
- Lee, P. y Ashby, R. (2001). «Empathy, perspective taking and rational understanding». En: Davis, O., Yeager, E. y Foster, S. (eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Lévesque, S. (2011). «Le pensée historique: pour le développement de le littérature critique en histoire». *Canadian Issues / Thèmes canadiens* (verano), 13-16.



- Santisteban, A. (2010). «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clio& asociados: la historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico». En: Ávila, R. M., Rivero, P. y Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.
- Seixas, P. (1996). «Conceptualizing the growth of historical understanding». En: Olson, D. R. y Torrance, N. (eds.). *The handbook of education and human development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.



# Patrimonio Cultural Inmaterial en Expresión Dramática con séniore<sup>1</sup>

FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal); Grupos de Investigación: HUM-672 AREA, Universidad de Granada (España) e IEF, Universidad de Coimbra/FCT (Portugal)

framos@esec.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7654-5638>

MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ-MOLINA

Grupo de Investigación: HUM-672 AREA, Universidad de Granada (España)

maortiz@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-2857-5992>

## 1. Introducción

En la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Coimbra (ESE-PC), venimos realizando, desde 2015, un proyecto de investigación y de intervención sociocultural por medio de la práctica estética de la Expresión Dramática con personas mayores.

La base del proyecto es doble. Por un lado, la institución de enseñanza superior referida (ESE-PC); por otro, un proyecto de educación no formal radicado en ella, la Escuela de Educación Senior de la asociación Instituto Humanus (EES-IH). Esta organización ha establecido un convenio con ESE-PC para funcionar como escuela destinada a aprendizajes no formales por parte de personas mayores, al par que se interaccúa con el alumnado de las diversas titulaciones y se posibilita el desarrollo de proyectos de investigación por parte del profesorado de ambas valencias educativas.

El proyecto tiene como centro operacional sociocultural el Club de Expresión Dramática Os Putos ('Los Chicos'), con sede en EES-IH. Con

1. Recuperamos elementos de anterior publicación descriptiva de la actividad del club: Sadio-Ramos; Ortiz-Molina (2019).

base en él, viene realizándose un proyecto I+DBP –Investigación y Desarrollo Basados en la Práctica– titulado ExeDraSen, *Expresión Dramática con Séniores*, que estudia, por medio de procedimientos biográfico-narrativos, el desarrollo personal y social de los miembros de l’Os Putos según su participación en las actividades de práctica estética de la Expresión Dramática.

De los resultados de este proyecto, daremos cuenta en una publicación prevista para 2021. Para lo que interesa en este capítulo, consideramos en especial la utilización del amplio patrimonio cultural inmaterial radicado en la vida estudiantil de la Universidad de Coimbra en su actividad para este curso lectivo de 2019-2020, más específicamente la movilización de la cultura universitaria y los valores estudiantiles para la producción teatral y la expresión dramática de l’Os Putos. Tiene como interesante esta movilización el hecho de que hayan reconocido la necesidad de que se reconozca la vida estudiantil conimbricense y sus rituales y tradiciones como patrimonio cultural inmaterial de la Unesco, aportando su grano de arena con este proyecto.

## 2. Método

El club nació, originariamente, del proyecto de innovación pedagógica SeCáPS –*Sostenibilidad Curricular y Aprendizaje en Servicio*–, que se desarrolla en ESE-PC desde 2015. El proyecto está soportado por los conceptos fundamentales de *sostenibilidad curricular*, perspectiva bajo la cual las actividades curriculares se conducen bajo un entendimiento integral y holístico de la educación, y de *aprendizaje en servicio*, perspectiva del aprendizaje por medio del cual se busca que los contenidos y actividades curriculares desarrollados por los alumnos tengan una inserción sociocultural y reflexiva (Sigmon, 1979, 1994; Kolb, 1984; Furco, 1996; CRUE, 2005; CER, 1994; Copernicus Alliance, 2011; Copernicus Campus, s. f.; Fernandes, 2018). Como instrumento pedagógico narrativo-reflexivo, se recurre al *Caderno de Experiências ApS (Aprendizaje en servicio)* (Ramos, 2020b, para la última edición).

SeCáPS presenta ya amplios resultados pedagógicos y socioculturales en la comunidad, habiendo dado origen a un número considerable de experiencias curriculares que permiten al alumnado diversas experiencias pedagógicas de intervención sociocultural con recurso a actividades de expresión física, musical y dramática con intención ciudadana.

El club Os Putos tuvo su origen en el mes de diciembre de 2015, en la secuencia de una experiencia pedagógica y curricular en el curso de 2014-2015. En su fase inicial, se concibió en la asignatura Educación No-Formal con Poblaciones Específicas (en la titulación de Teatro y Educación, de 3.º curso) (ENFPE-TE). El programa de la asignatura pre-

supone que los alumnos definan y desarrollen un proyecto de intervención sociocultural dirigido a una población específica, proyecto ese que puede ser realizado en el mismo cuatrimestre del curso de la asignatura o ser previsto para implementación en un momento posterior. Además de concebir el proyecto, se espera su realización y evaluación, proceso soportado por el referido instrumento pedagógico narrativo-reflexivo, *Caderno de Experiências ApS*.

Esa experiencia pedagógica y curricular tuvo como referencia el alumnado de EES-IH: personas mayores de 55 años. En el segundo cuatrimestre de 2014-2015 se elaboró un primer proyecto –*Ontem, Hoje e Amanhã*–, con la idea de *memoria* como inductor de las actividades previstas para ser realizadas con esa población. Para su implementación, se definió para el curso siguiente –ya fuera del funcionamiento curricular de la asignatura, o sea, en plena intervención sociocultural autónoma– el proyecto *Ontem, Hoje e Amanhã - Vem (Re)viver*, que se realizó en diciembre. Teniendo en cuenta la adhesión y suceso de la iniciativa, se decidió formalizar la existencia de un club de expresión dramática, iniciado en enero de 2016. Nació, así, el Club de Expresión Dramática Os Putos en la EES-IH, con el fin de posibilitar a sus miembros la práctica estética de la Expresión Dramática y así contribuir a su desarrollo personal y social, así como a la intervención sociocultural en la institución y comunidad. Se ha producido, a lo largo de estos años de funcionamiento, un portafolio considerable de piezas y performances públicas, al par que los miembros se forman tanto personalmente como en la especialidad artística en causa.

El club fue variando su composición, durante estos años. Lo constituye un equipo formador, variable según las posibilidades de EES-IH y disponibilidad voluntaria de los formadores, pero con la permanencia de su responsable e igualmente formador –Fernando José Sadio-Ramos–, así como de una formadora y responsable de la aplicación inicial del proyecto *Ontem, Hoje e Amanhã* que trabajó desde el inicio del club hasta el final del curso lectivo de 2018-2019, cuando, por motivos laborales perentorios, tuvo que dejar esta actividad voluntaria y no remunerada. El movimiento de entrada y salida de miembros no ha sido muy relevante durante estos años de actividad, para lo que contribuye la dinámica del trabajo efectuado y de las relaciones personales y grupales que se desarrollan en su transcurso. En total, en su agrupación máxima, ha integrado 12 miembros.

Como hecho perturbador y que podrá determinar el cierre del club en el próximo curso lectivo, tenemos que referir la pandemia de la COVID-19. En la respuesta a su peligrosidad, sobre todo en lo que concierne a una población mayor y con diversos y señalados problemas de salud, se cerraron desde mediados de marzo, tanto ESE-PC como EES-IH; a ese cierre lo siguió inmediatamente el confinamiento general

del país. A mediados de junio, ESE-PC retomó –muy limitadamente– algunas actividades presenciales, pero EES-IH no lo hizo, con lo que el club sigue cerrado.

Entretanto, el confinamiento general de la población tuvo también sus efectos secundarios en la salud de las personas que lo integran y, desafortunadamente, tenemos incluso que lamentar al fallecimiento del miembro decano del club el 25 de julio de 2020.

No estando definidas claramente las pautas de funcionamiento de ESE-PC para el próximo curso lectivo, y dado el panorama incierto que se va produciendo con los innúmeros rebrotes de la COVID-19 en el país, la actividad del club se presenta muy condicionada, ya que exige amplia proximidad e interacción física por parte de los participantes.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos a lo largo de estos años de desarrollo del proyecto son de dos órdenes: por un lado, el portafolio de actividades públicas y, por otro, el desarrollo personal y social de los miembros del club. En este apartado, tratamos del primero, procediendo a una breve referencia al segundo tema en la discusión y conclusiones.

El portafolio del club presenta un conjunto apreciable de obras realizadas. Los trabajos han sido presentados en ESE-PC, en actividades de EES-IH, así como en momentos culturales y académicos de congresos y simposios internacionales y también en actos de colaboración exterior con instituciones en las ciudades de Coimbra y Lisboa.

Indicamos las piezas y performances producidas y presentadas: 2015, *Ontem, Hoje e Amanhã – Vem (Re)viver* (17/12); 2016, *Há-de passar* (29/04) y *M(un)dificado Miguel* (15/06); 2017, *Sonho de uma noite de Verão* (adaptación del texto de W. Shakespeare (27/01); 2017, *Inquietações* (28/06, 16/10); 2018, *A Herança perdida* (16/05, 13/06); 2019, *Um dia no Mercado* (24/01) y *Rábulas do Passado* (15/05/2019).

El curso lectivo de 2019-2020 tuvo como proyecto de obra a presentar públicamente la producción de una pieza cuya temática se dedicó al patrimonio cultural inmaterial ligado a la Universidad de Coimbra y sus prácticas multiseculares, cultura estudiantil e instituciones reconocidas como Patrimonio Mundial de la Unesco desde 2013. La importancia de la Universidad de Coimbra y su Patrimonio Mundial tienen repercusión en todo lo que está relacionado con la cultura estudiantil, que es vista por la población local y nacional –y no solo– como algo único y a valorizar por sí mismo y como proyección de valor en la ciudad, su identidad y desarrollo. ¿Por qué no, entonces, avanzar con la sensibilización para el reconocimiento de esa cultura y prácticas, dentro del espíritu de la *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural*

*Imaterial*, de 2003 (CSPCI, 2003)? La EES-IH podría asumir ese papel ciudadano, en su entender.

En ese sentido, se decidió tomar como temática para la elaboración de una pieza teatral –destinada a presentarse públicamente en el segundo cuatrimestre del curso lectivo, en la Semana Cultural de la EES-IH, celebrada en el mes de mayo– la vida de los estudiantes de Coimbra y sus prácticas más conocidas.

La idea asume una importancia muy considerable por el hecho de que la ya larga vida de nuestros miembros les ha permitido un continuo contacto con los estudiantes universitarios, que integran mucho de su imagen de la ciudad y sus meritos colectivos y tradicionales. Un vasto conjunto de rituales estudiantiles hace parte de la vida de la ciudad y tiene una importancia considerable en su vivencia diaria y simbólica, así como en términos económicos, soportando una amplia economía de índole comun y turística. La «Latada»,<sup>2</sup> la «Benção das pastas», la «Serenata monumental», la «Queima das Fitas», el «Rasganço», las «Repúblicas», entre otras tradiciones, instituciones y prácticas socioculturales, asumen destaque en la vida de los ciudadanos conimbricenses y de los visitantes de la ciudad. Y, como no sería de extrañar, insertados en una institución de enseñanza superior e involucrados diariamente con sus estudiantes, además de su propia vivencia pasada, nustr'Os Putos han decidido tomar esta temática para su trabajo dramático.

Nació así la idea básica que estuvo en el origen de la propuesta de trabajo *Prolongando memórias – uma memória de Coimbra*. Al par que se miraba al presente –en el que no nos olvidemos ellos están inmersos al frecuentar ESE-PC y compartir el día a día de los estudiantes más jóvenes–, se regresaba al pasado, convocando las memorias de otros tiempos y personajes de la ciudad universitaria que han hecho parte de su vida.

Simultáneamente, en las sesiones de discusión de las ideas estructurantes del texto, no dejó de estar presente la última pieza llevada a escena, de la que se recuperó la figura de un artista cómico mayor de la cultura portuguesa del siglo pasado, cuya irreverencia y crítica política y social lo aproxima mucho de la actitud crítica de los estudiantes de Coimbra, en particular hacia el régimen totalitario anterior: Raul Solnado. Es un hecho ampliamente mitificado y celebrado la resistencia estudiantil en Coimbra, en el año de 1969, combinando la contestación política a las autoridades académicas y una resistencia señalada a la incorporación al servicio militar y consecuente participación en la guerra en curso en las posesiones portuguesas en África. Mucho de ese

2. No traducimos los nombres propios de estos elementos culturales. La explicación de cada uno de ellos, por corta que fuese, sobrepasaría mucho el ámbito del capítulo.

espíritu se encuentra en la vida y obra de Raul Solnado y se han incorporado elementos de su obra humorística congruentes con el tono juguetón y gamberro de los personajes estudiantiles del guión de la pieza preparar.

Así, se llegó al título final *Prolongando memórias... Uma memória de Coimbra e de Raul Solnado* (Ramos, 2020a). Se produjo en el texto una interesante mezcla de contenidos que permitieron analizar y discutir aspectos de la vida sociocultural portuguesa, trabajando al mismo tiempo la memoria –inductor inicial del proyecto originario– y su proyección hacia el presente.

A lo largo del primer cuatrimestre se elaboró el texto, a la par que se iba ensayando su puesta en escena, al nivel de actuación y aderezos escénicos. En simultáneo, se fue haciendo un trabajo de pesquisa fotográfica de prácticas culturales estudiantiles en el que se pudiese basar la producción de un vídeo de soporte a la presentación de la pieza.

El trabajo contó, esencialmente, con la intervención de los miembros del club y su responsable. Se realizaron igualmente dos sesiones de formación escénica con una alumna de la asignatura de ENFPE-TE, que desarrolló en el club su proyecto ApS de intervención sociocultural.

El inicio del segundo cuatrimestre se dirigió para el perfeccionamiento de la puesta en escena de la pieza, pero como se ha referido la COVID-19 se plantó en medio de nuestras vidas. El miedo de personas mayores a los contagios llevó al cierre cauteloso del club el 18 de marzo... Y el futuro dirá de su/nuestro destino...

## 4. Conclusiones

En club funciona desde el inicio como un centro de formación personal, social y cultural de sus miembros, al par que es un espacio de convivencia y disfrute. Las sesiones de formación son semanales (1,5 h). Como formadores de Expresión Dramática, hemos contado, siempre en régimen de voluntariado y, además del responsable, con una formadora más vinculada y permanente en estos años, como dijimos; en otros momentos, ocasionalmente, han colaborado otras dos formadoras, siendo una de ellas también una de las responsables de los proyectos originales.

Intervienen también otros formadores –profesores e investigadores de enseñanza superior–, que cubren otras necesidades formativas de los miembros de l’Os Putos o contribuyen para las producciones. Tuvimos intervenciones interdisciplinares por medio de artes plásticas por parte de dos miembros de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel y de Huesca), así como formación basada en la Pedagogía Dalcroze a cargo de una profesora de la Universidad de Valencia.



Hay que destacar que el club ha funcionado también, desde 2017-2018, como laboratorio de formación de alumnado de la titulación de Teatro y Educación. Así, les ha posibilitado el desarrollo de sus proyectos ApS de intervención sociocultural con l'Os Putos como sus formandos. El trabajo de formación, que han desarrollado gradualmente, ha sido amplio, versando sobre diversos componentes de la Expresión Dramática y del Teatro: presencia en escenario, miedo escénico, voz, representación e interpretación, luminotecnia, guionismo y escrita creativa, puesta en escena, asistencia a piezas teatrales, ejercicios de Pedagogía Dalcroze, etc., subrayándose los resultados señalados que se vienen obteniendo.

La EES-IH es también un espacio para el desarrollo de proyectos de investigación con sede en sus valencias y público. Así, vinculado con este club, tenemos el proyecto ExeDraSen, que conducimos por medio de procedimientos metodológicos biográfico-narrativos y en los que los aspectos de crecimiento y relación personal e interpersonal son estudiados. ExeDraSen utiliza dos instrumentos:

- a) Cuaderno reflexivo-narrativo «Ser um d'Os Putos...» (realizado en 2016-2017 y en 2018-2019). El cuaderno contiene una serie de temáticas para libre desarrollo de l'Os Putos, cubriendo su aprendizaje, sentimientos y valores.
- b) Cuaderno de notas de los investigadores, recogiendo datos de observaciones, conversaciones informales, fotografías y videogramas.

Presentaremos, como referimos, los resultados alargados de la investigación conducida en ExeDraSen en publicación prevista para 2021. En este capítulo, referimos apenas que se han detectado y reconocido señalados efectos de crecimiento y desarrollo personal a diversos niveles, además de la contribución sociocultural que su trabajo y actividad produce (Ramos; Ortiz Molina, 2019), en línea con otros estudios con poblaciones idénticas (Barros, 2014; Figueira, 2004). Es de señalar, en particular, el dinamismo revelado y traducido en una amplísima autonomía en la preparación de *Rábulas do Passado* y en la construcción del texto de *Prolongando memórias*, así como de su pretendida puesta en escena.

Una nota debemos dejar relativa al rol que ApS puede desempeñar en enseñanza superior. A pesar de las dificultades administrativas de la organización curricular en cuatrimestres, que no permite fácilmente llevar a cabo proyectos de intervención comunitaria, este ejemplo puede presentarse como símbolo de lo que la excepcional motivación y voluntariado del alumnado y de la población implicada pueden lograr.

## 5. Referencias bibliográficas

- CER – The Conference of European Rectors (1994). *Carta Copernicus. The university charter for sustainable development*. Ginebra: Unión Europea. <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/copernicus.pdf>.
- Copernicus Alliance (2011). *COPERNICUS CHARTA 2.0/2011 European Commitment to Higher Education for Sustainable Development*. [https://www.copernicus-alliance.org/images/Downloads/COPERNICUSCharta\\_2.0.pdf](https://www.copernicus-alliance.org/images/Downloads/COPERNICUSCharta_2.0.pdf).
- Copernicus Alliance (s. f.). *COPERNICUS Guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area. How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process*. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/information/COPERNICUS%20Guidelines.pdf>.
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. [https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- CSPCI (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-cultural-imaterial>.
- De M. Barros, G. B. (2014). *Teatro na Terceira Idade - possibilidades e limites de uma prática cênica* (Trabalho de Projeto-Mestrado em Artes Cênicas, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa). Lisboa: Universidad Nueva.
- Fernandes, J. L. de M. S. P. (2018). «Desafios e oportunidades para a comunicação das organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 14, 103-117. Doi: 10.30827/dreh.v0i14.7505.
- Figueira, A. P. C. (2004). «O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais». *Psicologia.pt*, 19-02-2004. [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0177](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0177).
- Furco, A. (1996). «Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education». En: Taylor, B. y Corporation for National Service (eds.). *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramos, F. J. S. (coord.) (2020a). *Prolongando memórias... Uma memória de Coimbra e de Raul Solnado*. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- Ramos, F. J. S. (org.) (2020b). *Caderno de Experiências ApS (Aprendizagem em Serviço)* [6.ª ed]. Coimbra: Fernando Ramos (ed.).
- Ramos, F. J. S. y Ortiz-Molina, M. A. (2019). «ExeDraSen: Expressión Dramática con Séniores. Un Proyecto I+DBP». En: *V Simpósio DEDiCA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. Sustentabilidade curricular: inovação e tradição. Livro de atas* (pp. 52-55). Coimbra: Fernando Ramos (ed.).

- Sadio-Ramos, F. J. y Ortiz-Molina, M. A. (2019). «El Club de Expresión Dramática “Os Putos”». En: Ruiz-Herrera, N., Guillén-Riquelme, A. y Guillot-Valdés, M. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 222-228). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Sigmon, R. (1979). «“Service-learning: Three Principles”». Synergist. National Center for Service-Learning». *ACTION*, 8(1): 9-11.
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve: Linking Service with Learning*. Washington DC: Council for Independent Colleges Report.



# La obra de arte y su función didáctica en la Mención en Lenguajes Creativos de la Facultad de Educación de Cuenca: la educación a través del arte

MARÍA JULIA GRIFO PEÑUELAS  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
Julia.Grifo@uclm.es  
<https://orcid.org/0000-0002-4018-4997>

## 1. Justificación

Mención en Lenguajes Creativos para la Educación Infantil, áreas de conocimiento:

- **Expresión Plástica:** trata de potenciar la creatividad y el sentido estético, tanto para la producción como para la apreciación de las obras de arte y el razonamiento crítico ante los mensajes que recibimos de los medios de comunicación y las redes sociales.
- **Educación Física:** considera el juego como eje fundamental en la práctica de la actividad física. Desarrolla actitudes positivas y de disfrute hacia la actividad física a través de los juegos motores y la expresión corporal. Movimientos y gestos de los guiñoles y de los propios alumnos durante la representación, coreografías.
- **Música:** ofrece conocimientos, recursos y estrategias didácticas para poder planificar la práctica de la enseñanza de la música en Educación Infantil con una visión práctica, abierta, innovadora y globalizada que permita una aproximación creativa al sonido y la música. Ambientación musical, sonorización, composición, interpretación, grabación. Música y efectos sonoros.
- **Lengua y Literatura:** el teatro posibilita la representación simbólica de la realidad, enriquece la elaboración de estrategias para la resolución de conflictos análogos a la vida cotidiana, favorece la construcción de la propia identidad.

Seis asignaturas que se cursan en 3.º y 4.º curso que participan en un proyecto interdisciplinar cuya finalidad es:

- Potenciar la capacidad para percibir, sentir, y crear manifestaciones artísticas en las que se conjugan los distintos lenguajes creativos, partiendo de obras de arte. Creación, expresión y comunicación.
- Desarrollar el sentido estético para la apreciación y producción de las distintas manifestaciones artísticas y culturales.

## 2. Objetivos

- Formar a los futuros maestros en el trabajo en equipos capaces de llevar a cabo proyectos interdisciplinares que partan de los diversos campos artísticos y sus posibilidades expresivas.
- Contribuir desde las artes a la adquisición de las competencias propias del Grado en Maestro.

## 3. Desarrollo del proyecto

- Reunión inicial de los profesores implicados para planificar la actividad conjunta.
- Desde el área de Plástica, los alumnos proponen varias obras entre las cuales se selecciona, junto con la profesora, la que se considera más adecuada y viable para su ejecución. Partimos de un cuadro.
- Una vez seleccionada la obra comienza la creación del texto con el profesor del área de Lengua, la ambientación sonora y la música con el profesor de Música y la expresión corporal con la profesora de Educación Física.

El número de personajes queda fijado según los componentes de cada grupo. Cada alumno diseña, realiza y maneja dos personajes mediante diversas técnicas de títeres.

## 4. Trabajo desde el Área de Plástica

### 1) Introducción teórica

- La obra de arte y su función didáctica.
- Análisis de diversas obras de la pintura universal.
- Los medios de comunicación.
- Análisis crítico-reflexivo.
- Elementos del lenguaje plástico y visual: punto, línea, luz, color, textura, volumen...

- 2) Creación de grupos de trabajo
- 3) Trabajo práctico

Selección de una obra. Trabajo grupal.

- Recrear el cuadro elegido: redimensionar.
- Creación de bocetos, traslado a escala a los cartones.
- Paso de 2 a 3 dimensiones.
- Materiales y técnicas pictóricas más adecuadas.

Creación de personajes, según el texto. Trabajo individual.

- Dos por alumno:
  - Títere de guante. Modelado y papel maché.
  - Otras técnicas: poliespán tallado y papel maché, *muppet*, objetos convertidos en personajes, etc.

### Ejemplo de una obra



**Imagen 1.** *La noche estrellada*. Vincent Van Gogh. 92 cm x 74 cm.

#### Dramatización: *La aldea encantada*

Vamos a ver el proceso de creación de los distintos elementos que aparecen en el cuadro:

- El ciprés: el primer plano.
- El fondo: el cielo.
- La constelación: sobre el cielo.
- Las casas, sobre las montañas, sobre el cielo.
- La luna: en el cielo, a la derecha.
- Las estrellas: alrededor de la constelación.

Tras seleccionar la obra, comienza el proceso de (re)creación.

- Redimensionar: 2 laterales ( $105 \times 75$ ), centro del cuadro ( $105 \times 1,30$ ).  
Obra original:  $92 \times 74$  cm. Vemos lateral derecho y centro.
- Crear bocetos.
- Trasladar a escala a los cartones.



**Imagen 2.** Pasar de 2 a 3 dimensiones.

- Materiales y técnicas pictóricas más adecuadas.

El ciprés: cartón reutilizado, papel de periódico, papel continuo como acabado final. Cola, dejar secar. Aplicar pintura matérica.

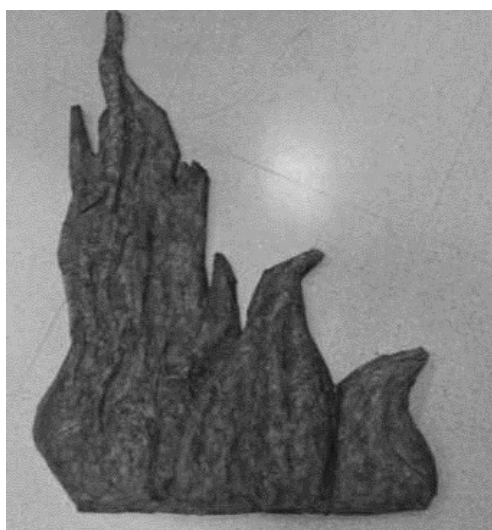


**Imagen 3.** Evolución de los materiales 1.





**Imagen 4.** Evolución de los materiales 2.



**Imagen 5.** Evolución de los materiales 3.

El fondo: base de color azul, pintura acrílica.

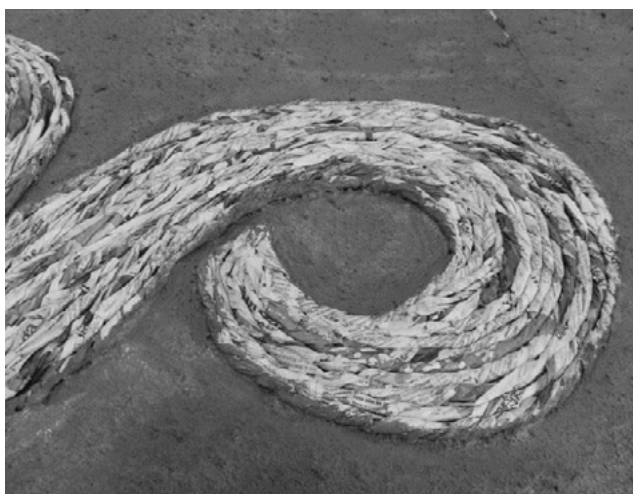
Textura del cielo: arena con cola y pintura.

La textura de la arena: primer paso hacia las tres dimensiones.



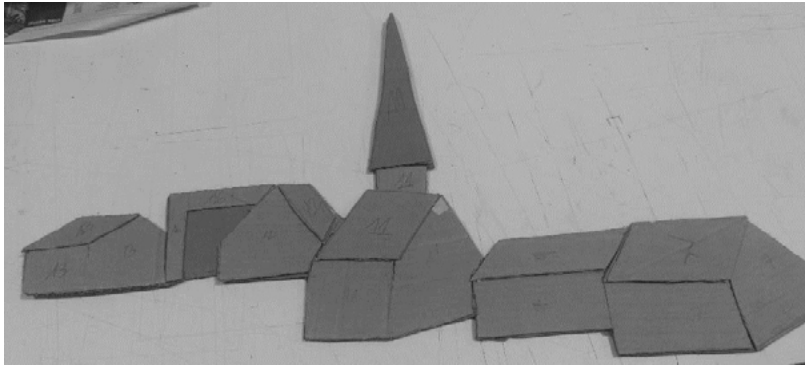
**Imagen 6.** Evolución de los materiales 4.

La constelación: opciones para el relieve: cuerda, periódico, etc.  
Elección: hojas de periódico partidas por la mitad verticalmente y enrolladas presionando bien para que no se deshicieran (turulos).  
Pegadas sobre el fondo, siguiendo el boceto a lápiz.



**Imagen 7.** Constelación.

Las casas y la montaña: dibujadas en cartón reutilizado.  
Distintos niveles: montaña, fachadas y tejados, consiguiendo, así, el volumen. Del fondo hacia el primer plano.

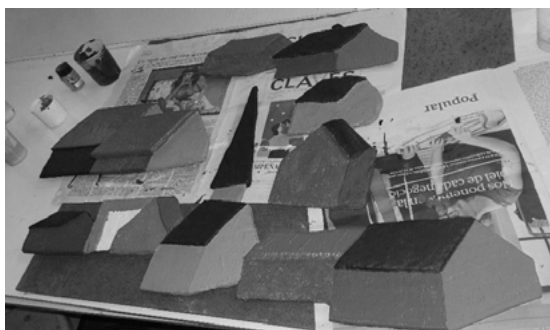


**Imagen 8.** Las casas y la montaña - a.

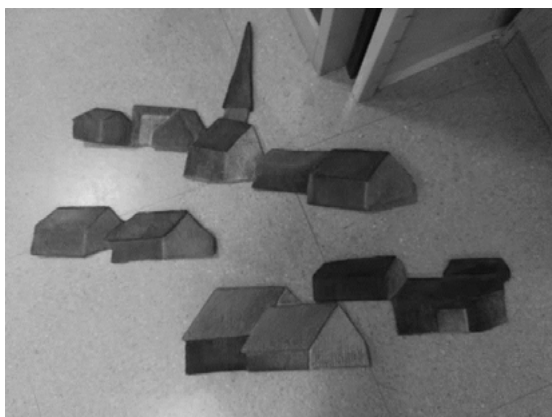
Cubrir con papel maché las casas. Dejar secar todo. Pintar con una base de pintura acrílica de diferentes colores. Una vez seca, crear luces y sombras con pinturas de cera, usando distintos tonos y difuminando para crear la ilusión del volumen.



**Imagen 9.** Las casas y la montaña - b.

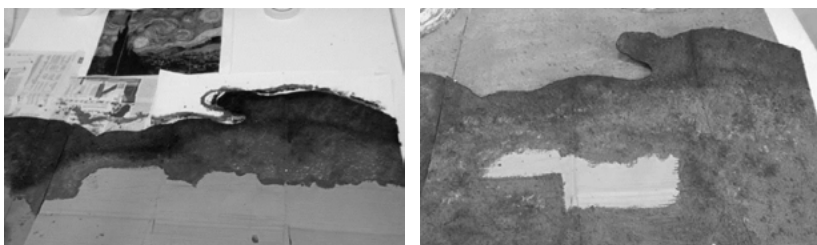


**Imagen 10.** Las casas y la montaña - c.



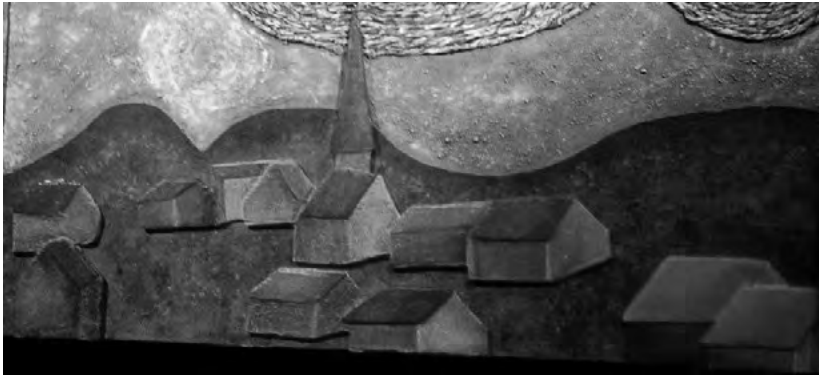
**Imagen 11.** Las casas y la montaña - d.

Añadir la textura matérica a la montaña.



**Imágenes 12 y 13.** Añadir la textura matérica a la montaña a y b.

Pegar las montañas y las casas sobre el fondo.

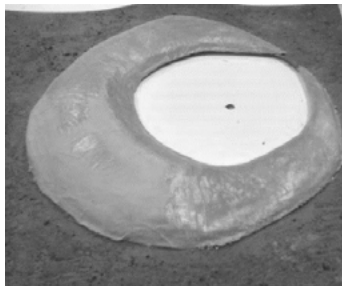


**Imagen 14.** Pegar las montañas y las casas sobre el fondo.

La luna: modelar en plastilina y cubrir con papel de periódico y cola. Una vez seca, vaciar y pegar sobre el fondo, tras hacer un agujero por donde aparecerá uno de los personajes, Flumi el selenita. Ampliación del espacio escénico. Fantasía, ¿qué hay detrás? Pintar.



**Imagen 15.** La luna - a.

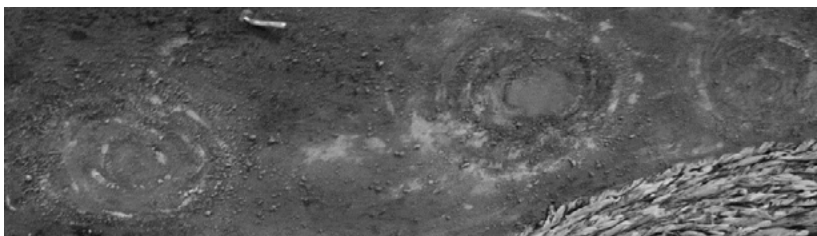


**Imagen 16.** La luna - b.



**Imagen 17.** La luna - c.

Las estrellas: aplicar pintura acrílica, mediante distintos procedimientos: esponja para los contornos, luz reflejada, pequeñas pinceladas para las estrellas de diferentes tonos: azul, morado, negro y blanco. Toques finales con ceras.



**Imagen 18.** Las estrellas.

Por último, unir los tres paneles y aplicar a todo una veladura que unifica el color, obteniendo el resultado final.



**Imagen 19.** Unión de los 3 paneles [montañas y casas, luna y estrellas].

Los paneles montados en la estructura. Espacio escénico.



**Imagen 20.** Los paneles montados en la estructura. Espacio escénico.

Dramatización: *La aldea encantada* (María Serrano, Ester García, Susana Cano-Triguero, Sonia Hortelano)



**Imagen 21.** Panel expuesto en la facultad.

Puede verse en la entrada de la Facultad de Educación de Cuenca.  
Obra final: 280 × 105 cm.

### Ejemplos de creación de personajes: distintas técnicas

- Modelado y papel maché.

Personaje: Monserrat Caballé, de Laura Pascual.

Modelar en plastilina (técnica grasa). Cubrir con periódico y cola (técnica magra). Dejar secar y vaciar.





Imágenes 22, 23 y 24. Modelado en papel maché.

- Otras técnicas: goma EVA, calcetín, esfera de lana, globo y papel maché. (Almudena Torijano, Sonia Hortelano, Ester García)

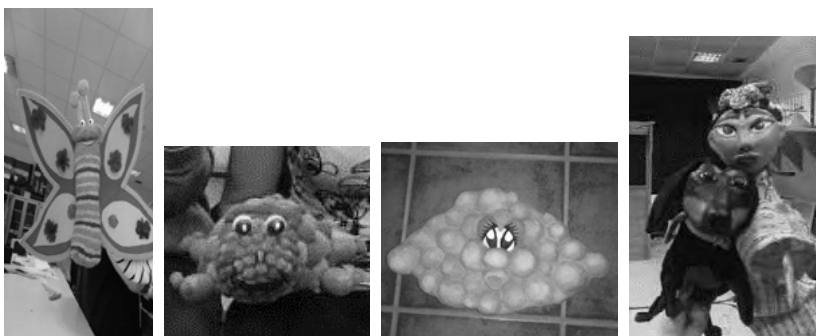
Camarero. Flumi el Selenita. Venus. Duende (Andrea Montero)



Imágenes 25, 26, 27 y 28. Otras técnicas de modelado.

Calceñín-GEVA. Pp-pompones. Pp-p. maché. Pp tallado- ppapel maché (Alba Martínez, Andrea Montero, Patricia Mena, Eva Morales, Lucía García).

Marisabia. Tortuga. Nube Perezosa. Frida y su perro.

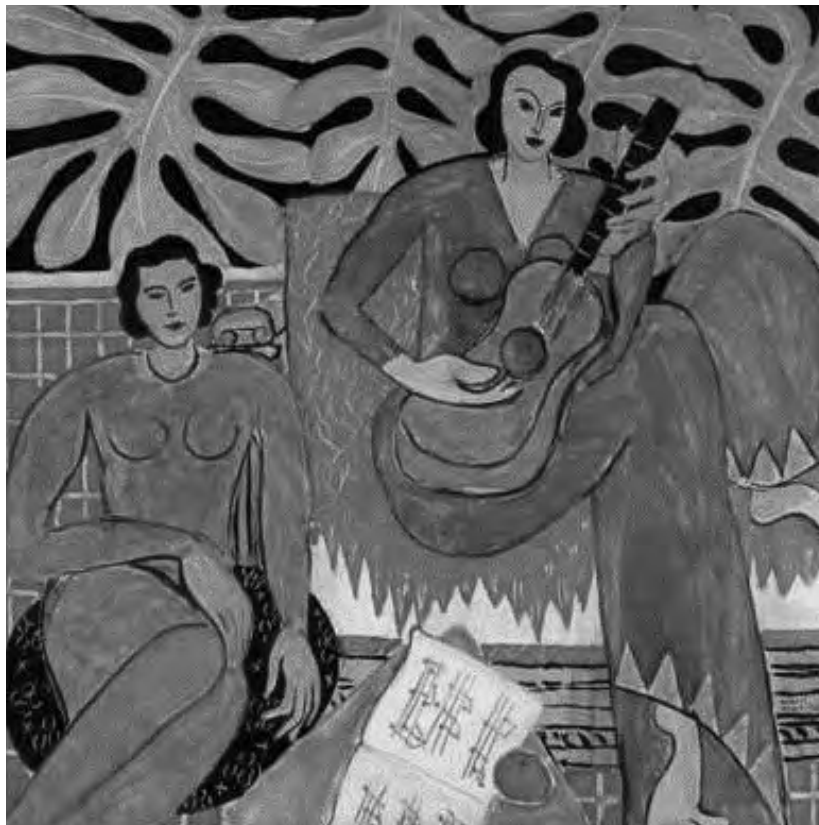


Imágenes 29, 30, 31 y 32. Otras técnicas de modelado - b.

Ejemplos en los que se trabajan determinados contenidos y valores

El grupo seleccionó tres cuadros que representan distintas escenas relacionadas con la música, como hilo conductor de su proyecto.

### *La musique, Matisse*



**Imagen 33.** *La musique*, Matisse.

Al ver este cuadro nos resultó interesante introducirlo en el decorado, ya que aparecen dos mujeres músicas y esto nos iba a dar juego en la obra de teatro para explicar que las mujeres también pueden ser grandes músicas. (Candelaria Trigo)

Montserrat Caballé, mujer y cantante de ópera, habla del cuadro con Paco de Lucía, guitarrista. La canción y la guitarra.  
Compositoras, interpretes, cantantes.

### *Los cuatro músicos, Botero*

Este cuadro podemos usarlo en el ámbito educativo para fomentar la inclusión, ya que la estética de los personajes no se corresponde con el prototipo de belleza establecido en la sociedad. (Candelaria Trigo)

No ser esclavos de las modas y las medidas perfectas. Los valores de la sociedad y los modelos que se nos muestran en la publicidad y en los medios en general.

Vivaldi, la referencia al violín

Por otro lado, desde el punto de vista emocional, este cuadro nos transmite alegría y festividad en relación con la música y la pintura. (Candelaria Trigo)

*Los tres músicos*, Picasso

Tres músicos que representan un arlequín, un pierrot y un monje. El autor quiere representar los arquetipos de la comedia tocando un instrumento musical. (Candelaria Trigo)

Teatro y música en una pintura

Louis Armstrong nos habla del cuadro: «Hay una trompeta como la que toco yo».

La diversidad como valor, la unión, el respeto a la diferencia, lo que nos enriquece a todos.

Para su lectura y dramatización, el grupo creó cuatro personajes principales que son músicos muy conocidos (que acabamos de mencionar) y quienes interactúan con las diferentes obras expuestas en la sala de un museo, mientras los otros cuatro personajes, ladrones, intentan robarlas:

- Montserrat Caballé quiere representar a la mujer en el arte.
- Paco de Lucía, flamenco, fusión de músicas de distintas procedencias, y con ello se quiere representar la multiculturalidad.
- Louis Armstrong apela a la no discriminación racial.
- Antonio Vivaldi, la música clásica, «música culta», la democratización del arte.

**Modelado.**

**Goma EVA caliente  
sobre cabeza tallada.**

**Pompones sobre  
esfera de poliespan.**

**Modelado.**

Laura Pascual.

Candelaria Trigo.

Elena García.

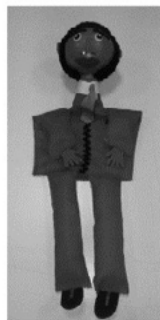
Cristian Culebras.

Montserrat Caballé.

Paco de Lucía.

Louis Armstrong.

Antonio Vivaldi.



**Imagen 34.** La mujer en el arte, la fusión de músicas, la no discriminación racial y la democratización del arte.

### *Resultado final*

Obra original, (re)creación.

En este caso no hubo necesidad de redimensionar. Se mantuvieron las proporciones, ya que los cuadros iban a estar en un museo.

El espacio escénico está delimitado por las paredes de la sala y una puerta al fondo por donde aparecen y desaparecen los personajes, ampliando las posibilidades de movimiento.



**Imagen 35.** El espacio escénico con los montajes.

*Dramatización: Los sonidos del arte*

(Cristian Culebras, Candelaria Trigo, Elena García, Laura Pascual)

Fotografía: Laura Pascual.

Otros proyectos que se exponen en la Facultad de Educación de Cuenca, continuando con la tarea de difusión:

- de las obras de arte y
- del trabajo de nuestros alumnos.

Puesta en valor:

- la comunidad educativa;
- visitas guiadas con grupos de colegiales;
- otros visitantes.

*Dramatización: La importancia del tiempo.*

(Carmina Iáñez Sevillano, Esperanza López Honrubia, Andrea Montero Ortega).



**Imagen 36.** *Terraza del café por la noche*, Van Gogh.

*Terraza del café por la noche*, Van Gogh

Dramatización (Elena Cuesta, Guadalupe Ramos, Almudena Torijano)

Ejemplo de la representación que cada año hacemos para distintos colegios la última semana lectiva de diciembre en la Facultad.



**Imagen 37.** Ejemplo de representación en colegios.

Más información:

Grabación de taller de títeres en la Facultad de Educación...

[www.makinguclm.es](http://www.makinguclm.es) > mencionititeres

Grabación del Taller de Títeres 2018

en la Mención...

[www.cuencaon.com](http://www.cuencaon.com) > grabacion-del-taller-de-titeres-2018-en-la-mencion-l...

Making UCLM - Photos | Facebook

<https://www.facebook.com> > ... >

Community > Making UCLM > Photos

Albums. See All · Grabación del Taller de Títeres 2018 en la Mención Lenguajes Creativos.





# Identidad y diversidad cultural en las sociedades democráticas: el reto de la educación intercultural

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO  
Universidad de Málaga (España)

mjalcaladelolmo@uma.es

<http://orcid.org/0000-0003-1796-3287>

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA  
Universidad de Málaga (España)

juanleiva@uma.es

<http://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

## 1. Introducción

Los centros educativos actuales constituyen espacios en los que hay que afrontar problemas en muchos casos no resueltos por la sociedad, que incluso pueden resultar irremediables.

Nos referimos, en concreto, a la llegada masiva de personas procedentes de otros países y culturas a nuestro país, y, en concreto, a aquellos colectivos que requieren una escolarización en situaciones normalizadas.

En los Estados modernos, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en el encuentro entre mayorías y minorías, planteándose, entre sus propósitos prioritarios, la promoción de conductas fundamentadas en la tolerancia, respeto, solidaridad y convivencia conjunta.

La función clave de cualquier sistema educativo consiste en garantizar como principio fundamental la igualdad de oportunidades para todos, lo que significa reconocer el derecho a la diferencia y considerarla como un valor.

Para lograr este propósito, es necesario que todos los individuos, pueblos y culturas, sean aceptados objetivamente.

La educación ha de ser capaz de contribuir a que la escuela se convierta en escenario propicio para construir una sociedad intercultural,

que haga posible el respeto mutuo entre los individuos y los pueblos, buscando, ante todo, una mayor igualdad social y promoción del pluralismo cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos encontramos con escenarios educativos cada vez más heterogéneos, en los que la presencia de alumnado procedente de diferentes culturas hace innegable la necesidad de hacer realidad una educación intercultural.

Como profesionales de la educación, nuestros esfuerzos deben ir destinados a fomentar el acercamiento entre culturas, como realidad educativa enriquecedora, deseable e inclusiva, a la vez que óptima oportunidad para transmitir valores de cooperación, respeto y tolerancia.

Para reflexionar sobre la importancia y necesidad de hacer realidad la educación intercultural en los centros educativos, ha de prestarse atención a algunas de las casuísticas más comunes que presentan los estudiantes procedentes de otros países y culturas a su llegada a nuestro sistema educativo (Leiva, 2017).

Buena parte de ellos presentan grandes desfases curriculares, derivados, en cierta medida, de tratarse de alumnado cuyas familias presentan bajas expectativas educativas y escasos recursos económicos.

A todo ello puede sumarse el desconocimiento del idioma, lo que, además de afectar al rendimiento académico, genera repercusiones afectivas y emocionales de indudable magnitud.

Atendiendo a esta realidad compleja y en ocasiones caracterizada por un cierto desarraigo, es necesario impulsar una educación capaz de construir un diálogo intercultural, en una sociedad cada vez más heterogénea y plural como la que estamos inmersos.

En este trabajo se pretende poner de relieve no solo la importancia de atender a la diversidad cultural en las aulas, sino también perfilar cómo ha ido evolucionando la educación intercultural en el contexto educativo español, junto a las repercusiones que todo ello genera en el profesorado, como artífice principal al servicio de la conformación de estructuras educativas solidarias.

## 2. La educación intercultural en el sistema educativo español: evolución terminológica y esencias principales

La educación intercultural en España ha evolucionado de forma palpable en las últimas décadas. De centrarse en las minorías, se ha transitado a una educación comprometida con el paradigma inclusivo, destinado a mejorar la convivencia, trabajando para que ese ambiente de entendimiento pudiera transferirse a todos los espacios de la sociedad

(Cernadas, Lorenzo y Santos-Rego, 2019; Escarbajal, Izquierdo-Rus, Aznar-Díaz y Cáceres-Reche, 2019).

Asistimos, por tanto, a una evolución terminológica en el territorio español en lo que a iniciativas y programas de corte pedagógico e intercultural se refiere. Esta evolución queda patente en la modificación del término de integración por el de inclusión, trabajando para trascender toda mirada asimilacionista, para, en su lugar, abogar por la coexistencia y conformación de sinergias entre grupos sociales, identificando en la diversidad un factor de mutuo enriquecimiento.

La apuesta, por tanto, es promover acciones educativas tendentes a hacer realidad la plena inclusión de todo el alumnado, buscando la conformación de estructuras educativas solidarias, que se enriquecen gracias a la diversidad cultural presente en ellas (López-Belmonte, López-Meneses, Vázquez-Cano y Fuentes-Cabrera, 2019).

La cada vez mayor presencia de personas extranjeras en el territorio español ha llevado a la redefinición de las políticas sociales, para ofrecer respuesta a esta nueva realidad. Teniendo en cuenta la repercusión que todo ello ha generado en los espacios educativos, las políticas educativas se han visto obligadas a reformularse, buscando dotar al profesorado de la formación necesaria para atender a un alumnado que, en muchos casos, llega con grandes carencias curriculares y desconocimiento de la lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El acento, así pues, recae en la necesidad de diseñar un sistema educativo capaz de asegurar la equidad e inclusión, el trabajo coordinado con las familias y la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su procedencia socio-cultural (Essomba, Guardiola y Pozos, 2019).

La década de los noventa en España sería determinante en el marco de la interculturalidad, ya que en ese período tendría lugar una masiva llegada de población inmigrante. A partir de entonces, esta temática iniciaría su andadura científica, estudiándose profundamente las normas, iniciativas y propuestas educativas de esencia intercultural (Vicente da Silva y Goenechea, 2016).

En la legislación española se iniciaría un proceso marcado por la necesidad de incorporar alusiones a la interculturalidad, para responder a los cambios por los que estaba atravesando una sociedad que, como la española, era cada vez más pluricultural.

En lo que a educación se refiere, las referencias normativas apuntaban la relevancia de hacer realidad una educación intercultural, capaz de luchar contra toda forma de discriminación e identificar en los conflictos instrumentos que habrían de resolverse de forma positiva para mejorar la convivencia. También, se hacía hincapié en el recurso a metodologías de corte innovador y participativo, para intensificar los procesos interactivos en las aulas (Jiménez y Goenechea, 2014).

En España, la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo ha tenido lugar de diferentes formas (Peñalva, 2009).

En primer lugar, ha de hacerse referencia a aquellos estudiantes no nacidos en el territorio español y llegados a las aulas una vez iniciado el curso. Este alumnado suele proceder de familias con trabajos itinerantes, lo que los obliga a cambiar frecuentemente de provincia de residencia.

También hay alumnos que no nacieron en España y se incorporan en las aulas desde que el curso comienza, prosiguiendo su escolaridad, iniciada en su país de origen, pero trasladados a España por motivos de trabajo de sus progenitores.

De la misma forma, hay casos de alumnado extranjero nacido en España, lo que da lugar a una segunda generación de inmigrantes.

Atendiendo a las diversas casuísticas señaladas, el abordaje de la interculturalidad en el sistema educativo español se nutre de principios psicopedagógicos que subrayan la necesidad de hacer realidad una escuela en la que se trabaja a favor de la cooperación y corresponsabilidad social (Pozos, 2018).

De acuerdo con los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, durante el curso académico 2018-2019, en el territorio español 797 618 estudiantes de origen extranjero estaban escolarizados en todos los niveles educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España, s. f.).

Dicho alumnado es integrante de un sistema educativo que en las últimas décadas se ha esforzado considerablemente en garantizar la equidad, aunque no siempre se han conseguido los resultados esperados (Essomba, Guardiola, y Pozos, 2019).

No obstante, puede afirmarse que el sistema educativo español es equitativo en su conjunto, en la medida en que asegura el acceso universal a la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años, responsabilizándose además en escolarizar a menores con edades comprendidas entre los 3 y 6 años.

### 3. Promoción de competencias interculturales en los escenarios educativos

La diversidad cultural del mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias con las que aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa (Unesco, 2017).

Las competencias interculturales se definen como aquellas habilidades para navegar en ambientes complejos marcados por la cre-

ciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, es decir, habilidades para desempeñarse de forma efectiva al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo (Fantini y Tirmizi, 2006). La comprensión de la diversidad cultural como elemento pedagógico de primer orden supone una clave de revitalización para sociedades democráticas avanzadas que deben estar prevenidas ante cualquier tipo de involución totalitaria o populista (González Falcón, 2018). La invisibilidad o indiferencia ante la diversidad cultural y religiosa son, a todas luces, un riesgo para la democracia, la concordia y el diálogo intercultural (Johannessen y Skeie, 2019).

Siguiendo a Aguaded, De La Rubia y González-Castellón (2013), son competencias interculturales aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural, permitiendo la negociación, comunicación, autoaprendizaje y resolución de problemas que consideren otras culturas.

Deardorff (2011) hace referencia a los requerimientos mínimos para alcanzar estas competencias: respeto, autoconsciencia, apertura a otras perspectivas, escucha, adaptación, construcción de vínculo y humildad cultural.

De esta forma, se establecen relaciones de igualdad, ejercicio de derechos, cumplimiento de deberes y participación en el conjunto social, evitando situaciones de exclusión y segregación.

La educación intercultural, pues, potencia la diversidad como un valor y es una apuesta por la pluralidad como elemento dinámico y creativo de la sociedad.

Por ello, es fundamental que en los contextos educativos se trate de hacer realidad una propuesta transversal para trabajar de forma global e integradora las competencias interculturales, de manera que repercuta en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

## 4. Profesorado y educación intercultural

Atender a la figura del educador es necesario para responder a la realidad intercultural existente en nuestra sociedad actual.

Fomentar en las escuelas un espíritu tolerante, de respeto y convivencia hace que la formación del profesorado revista un carácter prioritario, lo que ha de aplicarse a todo el profesorado en general, y no solo a aquellos docentes que trabajan con una población heterogénea culturalmente, ya que cualquier estudiante deberá saber convivir en una realidad social que en muchas ocasiones será diferente a la suya y a la de su entorno inmediato (Arroyo y Berzosa, 2018).

El docente debe modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente genera en torno a alumnos minoritarios, puesto que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal y conformación de su identidad.

Las actitudes del profesorado son, pues, prioritarias, tanto en términos de interés como de reflexión y flexibilidad (Leiva y Bracons, 2019).

Además de las actitudes, no debe olvidarse la importancia de la formación del profesorado en este contexto, lo que exige el esfuerzo de acercar la política educativa a todo aquello que suponga una defensa de las necesidades sociales, para promover el desarrollo de procesos interculturales en las aulas.

A tal fin, los docentes deben estar formados para ser capaces de crear climas de aprendizaje que favorezcan la construcción de significados diferentes para los individuos (Cernadas, Lorenzo y Santos-Rego, 2019), y, de esta forma, percibir que los seres humanos en nuestra experiencia cotidiana vivimos en situaciones interculturales.

Los programas de formación del profesorado, así pues, deben contemplar no solo competencias pedagógicas y cognitivas relacionadas con la diversidad cultural, sino que es también imprescindible atender al conocimiento y compromiso de la filosofía de una educación intercultural.

## 5. Conclusiones

Los cambios por los que atraviesa la sociedad, vislumbrados en la propia escuela, no solo están motivados por la presencia de alumnado de diversos países y lenguas, sino que nos encontramos ante una situación de cambio global que lleva a la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con esta realidad, la educación intercultural se configura en una herramienta ideológica con la que garantizar una verdadera inclusión educativa y social.

Esa educación intercultural es una forma de hacer escuela y de educar, en la que el intercambio y la convivencia entre culturas se convierten en puntos de encuentro obligatorios.

Actualmente, el reto es superar propuestas educativas de corte intercultural para alentar modelos asentados en una educación democrática e inclusiva (Passiatore, Pirchio, Carrus, Maricchiolo, Fiorilli y Arcidiacono, 2019), en la que la interrelación, cooperación, diálogo y entendimiento, se convierten en elementos imprescindibles al servicio de una escuela tolerante y solidaria con la diversidad.

Toda propuesta educativa intercultural, por tanto, ha de caracterizarse por el intercambio cultural como promotor del reconocimiento y la aceptación de la alteridad. Para ello, es necesario que exista una total

implicación de los agentes educativos, articulando propuestas pedagógicas que acentúen el valor del intercambio y la convivencia entre culturas como punto de encuentro obligatorio.

Es necesario, en definitiva, conformar prácticas inclusivas en los centros educativos, con objeto de mejorar la convivencia y propiciar la construcción de espacios ricos en heterogeneidad y cultura.

Ello permite caminar hacia una educación intercultural inclusiva asentada en la diversidad y no en la homogeneidad. La familia humana requiere transitar desde la globalización de las indiferencias a la concreción de las diversidades, encontrando en la escuela su principal valedora.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguaded, E. M., De la Rubia, P. y González-Castellón, E. (2013). «La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales». *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 17(1): 339-365.
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). «Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso». *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos-Rego, M. A. (2019). «Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores». *Educar*, 55(1), 19-37. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.961>.
- Deardorff, D. K. (2011). «Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence». *Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills*. Unesco.
- Escarbajal, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M. P. (2019). «Intercultural and Community Schools. Learning to live together». *Sustainability*, 11, 1-9. <http://www.dx.doi.org/10.3390/su11133734>.
- Essomba, M. A., Guardiola, J. y Pozos, K. (2019). «Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 43-62.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). «Exploring and assessing intercultural competence». *World Learning Publications*. Paper 1. [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1).
- González Falcón, I. (2018). *Understanding Cultural Diversity in Education: Perceptions, Opportunities and Challenges*. Nueva York: Nova Science Publishers.
- Jiménez, R. A. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Johannessen, Ø. L. y Skeie, G. (2019). «The relationship between religious education and intercultural education». *Intercultural Education*, 30(3): 260-274.
- Leiva, J. J. (2017). «Estilos de aprendizaje y Educación Intercultural en la escuela». *Tendencias Pedagógicas*, 29, 211-227.

- Leiva, J. y Bracons, H. (2019). «La educación intercultural en la formación inicial del profesorado: la voz de los docentes universitarios». *CECS-Publicações/eBooks*, 28-45.
- López-Belmonte, J., López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Fuentes-Cabrera, A. (2019). «Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1): 331-350.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España (s. f.). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado (Conjunto de datos)*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>.
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C. y Arcidiacono, F. (2019). «Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development?». *European Journal of Psychology of Education*, 34(1): 209-224.
- Peñalva, A. (2009). «Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico». *Migraciones*, 26, 85-114.
- Pozos, K. V. (2018). «The kaleidoscope of immigration in Spain: From sending country to host country». En: Koehler, C. *et al. Qualitative Study on Migrant Parent Empowerment. European Forum for Migration Studies*. Institute at the University of Bamberg, Alemania. Bruselas, Comisión Europea. <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Qualitative-Study-on-Migrant-Empowerment.pdf>.
- Unesco (2017). *Diálogo intercultural, competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. Cátedra Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>.
- Vicente da Silva, D. C. y Goenechea, C. (2016). «Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes». *Educ. Pesqui, São Paulo*, 42(4): 1093-1108. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612162742>.



# Control actuarial y población en exclusión social: el caso de Los Asperones

FLORENCIO CABELLO FERNÁNDEZ-DELGADO  
Universidad de Málaga (España)  
fcabello@uma.es  
<https://orcid.org/0000-0001-8480-8063>

MARÍA TERESA RASCÓN GÓMEZ  
Universidad de Málaga (España)  
trascon@uma.es  
<http://orcid.org/0000-0002-9635-7228>

## 1. Introducción

El presente escrito indaga precisamente en cómo se ha llegado a tales condiciones de marginación. Para ello abordaremos una fracción específica (la vinculada al control social) de las políticas públicas desplegadas por los distintos Gobiernos competentes que erigieron esta «barriada de transición» allá por 1987. Dichas políticas de control social, de las que aspiramos simplemente a bosquejar algunas líneas de fuerza, llevan a su culmen una neutralización que identificamos como subyacente a las políticas públicas que afectan al barrio, siempre con la excepción de las políticas educativas. No en vano, estas son identificadas como ampliamente promotoras de la justicia social y de la resiliencia en otras publicaciones surgidas del proyecto (Juárez, 2017; Ruiz-Román *et al.*, 2018, 2019).

## 2. Metodología

El diseño de nuestra investigación sigue un modelo mixto, que combina técnicas propias de los paradigmas cuantitativo y cualitativo con el fin de salvar las limitaciones que conlleva su uso aislado. Así, para el

presente escrito se emplean tanto datos destilados de un estudio estadístico realizado por RIEDU<sup>1</sup> en 2016 (Juárez, 2017, 125-129) como, fundamentalmente, la triangulación de la información proporcionada por técnicas cualitativas basadas en 7 grupos focales, 54 entrevistas abiertas y semiestructuradas realizadas entre 2014 y 2016 con una muestra de personas vinculadas al barrio, y la observación participante de los investigadores.

### 3. Control actuarial y población en exclusión social

Este apartado traza algunas tendencias generales de las políticas de control social, entendido como «conjunto de saberes, poderes, estrategias, prácticas e instituciones, a través de las cuales las élites del poder preservan un determinado orden social, esto es, una específica “geografía” de los recursos, de las posibilidades, de las aspiraciones» (Giorgi, 2000, 37). Para ello, esbozaremos «el tránsito entre una serie de pares de categorías interrelacionadas» que se apuntan en las citas iniciales y que, en última instancia, constituyen vectores distintivos pero coexistentes del campo de fuerzas en el que opera la intervención oficial.

En primer lugar, destacamos cómo el análisis de Spitzer (1975, 645-646) sobre el tratamiento gubernamental de las «poblaciones desviadas» retoma la distinción entre la «basura social» y la «dinamita social»: mientras que la primera entraña una «amenaza pasiva» proveniente de su «incapacidad para competir y su retirada del orden social predominante», la segunda, que tiende a ser «más juvenil, alienada y políticamente volátil», contiene un potencial para desafiar activamente el orden establecido.

En segundo término, y directamente emparentado con lo anterior, se identifica un progresivo desplazamiento de la consideración de estas personas como sujetos «en riesgo» (habitacional, sanitario, de exclusión social, etc.) a su catalogación como población «de riesgo», una suerte de agentes patógenos de los que cuidarse antes que a los que cuidar.

Y ello nos lleva finalmente al tránsito de una «gestión de residuos humanos» más paliativa y «reactiva» (Spitzer, 1975, 645) a un «control» más sostenido y preventivo que, en la medida que apunta a una población de riesgo (aquella «dinamita social») que se da por descontada, se torna inapelablemente calculador en sus manifestaciones represivas.

1. (*Resiliencia, Inclusión y Educación*) I Proyecto de Investigación que aborda diferentes estudios con relación a colectivos en desventaja social.

Para dar cuenta de esta deriva específica en la citada racionalidad gubernamental neoliberal, introducimos el concepto de *control actuarial* (Giorgi, 2000, 2007). Ello nos retrotrae a los modernos mecanismos y compañías de aseguramiento surgidos en Europa al calor de la difusión del liberalismo y de sus «dispositivos de seguridad» (Foucault, 2008, 58-61):

En el dispositivo de seguridad [...] se trata justamente de no adoptar ni el punto de vista de lo que se impide ni el punto de vista de lo que es obligatorio, y tomar en cambio la distancia suficiente para poder captar el punto donde las cosas van a producirse, sean deseables o indeseables. [...] En otras palabras, la ley prohíbe, la disciplina prescribe y la seguridad [...] responde[r] a una realidad de tal manera que la respuesta la anule: la anule, la limite, la frene o la regule. [...] Un dispositivo de seguridad [...] solo puede funcionar bien con la condición de que se dé algo que es justamente la libertad, en el sentido moderno que [esta palabra] adopta en el siglo XVIII: [...] la posibilidad de movimiento, desplazamiento, proceso de circulación de la gente y las cosas [...]. Me parece que hay algo absolutamente esencial en una física del poder o en un poder que se piense como acción física en el elemento de la naturaleza y [...] como regulación solo capaz de producirse a través de la libertad de cada uno y con apoyo en ella. (Foucault, 2008, 58-61)

En suma, la asignación al control social del calificativo *actuarial* la enmarcamos en la *evolución contemporánea* que Foucault identifica hacia una penalidad concebida y ejercida según una lógica crecientemente securitaria donde «la cuestión fundamental es la economía y la relación económica entre el costo de la represión y el costo de la delincuencia» (Foucault, 2008, 21). En definitiva, nos hallamos ante la disyuntiva apuntada por Graeber (2012, 117) sobre las «bases morales» de nuestra sociedad, la cual contrapone al *mutualismo*, por el que cada cual aporta según su capacidad y recibe según su necesidad, la *reciprocidad* de los intercambios fundados en el «*Do ut des*» (Graeber, 2012, 134-135).

Para examinar cómo el «control actuarial» define y aborda el «riesgo» social partimos de la caracterización sintética que Robert (2005) ofrece del concepto seminal de *justicia actuarial* para tratar luego su declinación en las políticas de control contemporáneas.

Cuatro son las divisas fundamentales que Robert (2005, 11-12) asocia a la justicia actuarial:

- 1) «La desviación es normal». La criminalidad se ve así despojada de cualquier connotación moral o social y reducida a mero «subproducto de las sociedades modernas».

- 2) «Perfiles de riesgo más que individuos». Se prescinde del examen personalizado de los sujetos desviados para clasificarlos según una serie de variables de medición de riesgo.
- 3) «La gestión más que la transformación». La respuesta ante tal amenaza estadística evidencia la penetración del cálculo de coste y beneficio en lo que es cada vez más administración de la desviación y no «diagnóstico y tratamiento» de las personas desviadas.
- 4) «El futuro más que el pasado». La principal preocupación de la justicia actuarial no es sancionar actos pretéritos atendiendo a sus condicionantes y motivaciones, sino explotar las posibilidades prospectivas de las técnicas estadísticas para «incapacitar y regular conductas futuras».

Una buena síntesis de estas características la ofrecen Brandariz y Fardalo (2007, 21) al afirmar que:

Se tiende a adoptar una lógica más de redistribución que de reducción del riesgo, que era el objetivo básico en la etapa anterior, y que hoy se asume como inabordable, aunque solo sea porque se normaliza la existencia de segmentos sociales permanentemente marginalizados, excedentarios.

De este modo, se hace recaer sobre las poblaciones más vulnerables toda suerte de sobrecostes en términos de vigilancia y control con el fin de dotar de cobertura a las poblaciones más acomodadas, que pueden así minimizar su exposición al riesgo. Esta tendencia es reconocible en el caso de Los Asperones:

Cumplen su función aquí en el barrio y ya está. [...] Su función es garantizar la seguridad de todos los que viven fuera de aquí. ¿Me explico? Ellos interceptan en la rotonda a todos los que ponen en peligro la vida fuera de Asperones. Fuera del barrio, no aquí. A eso me refiero. [...] Que cumplen su función robótica. [Grupo focal de maestros]

En este punto deseamos enfatizar que los ejes teóricos de la racionalidad securitaria y el control actuarial expuestos aquí beben de hallazgos conceptuales formulados por los propios maestros a medida que discurre su grupo focal. Aludimos concretamente a dos aspectos: el escepticismo hacia una gestión de la desviación del barrio que reduce a sus habitantes a un «número administrativo» procesado de forma «robótica», y el reconocimiento de que dicha gestión apunta a la interceptación de «todos los que ponen en peligro la vida fuera de Asperones», otra variante de nuestra idea de la neutralización.

Una dimensión muy significativa de dicha neutralización institucional atañe a las medidas de (in)movilidad urbana en Los Asperones, que se traducen en la carencia de vías para el tránsito peatonal y en la

accesibilidad reducida al transporte público, bien por motivos de precio y de rutas (en el caso de la línea 23 de la Empresa Malagueña de Transportes, la única que tiene parada en el barrio), bien por la ausencia de parada en el barrio (en el caso del Metro de Málaga). Así, el testimonio de una vecina ante la pregunta de por qué cree que el Metro de Málaga pasa junto al barrio en superficie, pero no realiza paradas allí refleja lo expuesto acerca de la redistribución regresiva del «peligro» (en este caso, la patente preocupación vecinal ante los posibles atropellos, sobre todo de niños, al cruzar las vías):

Pues yo que sé, será para el bienestar pa ellos, lo habrán puesto para el bienestar de ellos, porque aquí no hay parada, entonces no será para beneficiarnos nosotros. Para nosotros el peligro y para ellos beneficiarse. [Concepción, grupo focal familia Pérez]

Las implicaciones políticas de esta «conciencia socioespacial conflictiva englobable bajo la rúbrica de frontera» (Cabello y Rascón, 2019) queda dramáticamente de manifiesto cuando en el grupo focal de adolescentes (y pese a que casi todos son menores de edad) se pregunta por cómo acudir al colegio electoral en los días de votaciones:

A1: [Hay que coger] el 23 y el 25. / A2: O andar hasta el cementerio y coger el 25. / A3: Pa ahorrar. / A1: El que no tenga pa coger [dos] autobuses. / [...] A2: Si tenemos un colegio aquí, ¿por qué no votamos aquí? [...] Se vota en los colegios y ¿por qué no votamos en este colegio? [Grupo focal de adolescentes]

En otro testimonio, un maestro se retrotrae a la fase de diseño del trazado del Metro (Ferrary, 2010) para certificar que desde su misma concepción existió la preocupación por *esquivar* a la población del barrio:

De hecho, no sé si sabéis que la fila de casas que se ven aquí a la izquierda en el plano original, iban a ser tiradas. [...] Y por no meterse en líos, desviaron el plano e hicieron una curva. Es verdad, y eso iba cruzando por el medio. Y se decidió, por no meterse en follones, se desplazó el proyecto original por el tema del metro. [Grupo focal de profesores veteranos]

Un elemento destacable de estos testimonios es la efectividad de los artefactos arquitectónicos para la aludida estrategia de neutralización, la cual no deriva tanto de su inexpugnabilidad cuanto de lo que Foucault (2008, 36) denomina la «irrupción de la naturalidad de la especie dentro de la artificialidad política de una relación de poder». Se trata, en definitiva, del elemento de «autoejecución» (Lessig, 2009, 532) vinculado a la regulación arquitectónica a diferencia de la legal o incluso normativa:

La ley y las normas son tanto más eficaces cuanto más subjetivas son, pero necesitan de un mínimo de subjetividad para llegar a ser efectivas. [...] Una ley que castigase secretamente a las personas por delitos cuya existencia desconocen no sería efectiva a la hora de regular la conducta que castiga. Pero esto no sucede con la arquitectura. La arquitectura puede restringir sin necesidad de ningún mínimo de subjetividad. [D]el mismo modo que no es necesario que ningún agente imponga la restricción, tampoco lo es que el sujeto la comprenda. (Lessig, 2009: 536)

Otra vertiente del tratamiento institucional dispensado al vecindario de Los Asperones como población de alto riesgo es reconocida por el Defensor del Pueblo Andaluz (2005, 123) cuando alerta ante la idea de que, dado que es sabido que en el barrio se dan ciertas actividades ilícitas (especialmente de venta de estupefacientes), es funcional concentrarlas allí, porque «en algún lugar tienen que estar y [...] al menos en estos sitios están controlados». La crítica más obvia que el Defensor recoge de los colaboradores del barrio apunta a la línea de flotación de la lógica actuarial al reponer simplemente que «no se puede juzgar por unos cuantos que realizan actividades ilícitas a toda la población» (Defensor del Pueblo Andaluz, 2005, 123). Pero es que además los entrevistados impugnan la propia efectividad de semejante control poniendo como ejemplo «los casos en los que la policía se persona para ejecutar las Órdenes de Desamparo para retirada de menores, que son imposibles de ejecutar, dado que los ocultan en la misma barriada y no los encuentran» (Defensor del Pueblo Andaluz, 2005: 123).

A1: Ayer entraron en mi casa, sin una orden, y registraron tó mi casa entera y ponerme a mí boca arriba también, yo estando viendo la tele comiendo un bocaiño. [...] Es que esto es como si fueran sus casas, es que no piden permiso. Aquí entran y como te pillen, si estás en cueros, o estás bañándote, haiga niños, haiga quien haiga. [...] Y entran y entran a lo loco, a ver si me entiendes, que no entran de buenas, y un niño chico lo puede asustar y le puede pasar algo. [...] Primero te pegan y después te dicen «Dame el DNI». [Grupo focal de adolescentes]

La perspectiva actuarial nos permite reinterpretar esta aparente ineficacia bajo otra luz. Así, si Robert (2005: 12) señala que se privilegia «la incapacitación y regulación de conductas futuras», resulta coherente que se responde a una desviación estadísticamente construida con registros aleatorios que transmiten un mensaje nítido: la persistencia de una vigilancia que, incrementando la percepción del riesgo de delinquir, contribuya a una futura inhibición de las conductas ilícitas hasta situarlas dentro de *parámetros normalizados* ajenos a cualquier proyecto de transformación social.

Salvando las innegables distancias, ello recuerda a la «prisionización de las viviendas de protección oficial» que Wacquant (2001, 107) describe en el marco de los guetos estadounidenses, más concretamente a un testimonio del libro *Search and Destroy*, de Jerome G. Miller (citado en Wacquant, 2001, 108), donde un anciano de un bloque protegido interpreta la finalidad de estas redadas en clave de futuro: «Es como si estuvieran preparando a los niños de aquí para su encarcelamiento, de modo que cuando los pongan en una situación real de encierro, estén habituados a verse confinados».

## 4. Conclusiones

Para caracterizar la referida *neutralización* que identificamos en el presente texto como subyacente a las políticas públicas que afectan a Asperones, se ha partido de la siguiente acepción del verbo que recoge el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014): «Anular, controlar o disminuir la efectividad de algo o de alguien considerados peligrosos».

De dicha entrada destacan varias claves: la primera es la dimensión conflictiva y antagónica que implica; junto a ello, cualquier tentación de escamotear de dicho conflicto la agencia subalterna queda invalidada por la evidencia de que esta despliega una «efectividad»; directamente vinculada a lo anterior, aparece la calificación de dicha efectividad con la noción de peligrosidad, lo cual determina que se la pretenda atajar o al menos reducir. Finalmente, esta definición descarta concepciones de las políticas públicas marcadas por la mera omisión (llámense *abandono*, *olvido*, *negligencia*...) y constata en su lugar una intervención jerárquica que, ejecutando maniobras de control de dicha «efectividad» (de las causas nada se dice), apunta a estrategias preventivas de minimización de daños de matriz actuarial.

## 5. Referencias bibliográficas

- Brandariz, J. Á. y Faraldo, P. (2007). «Postfordismo y nueva economía política de la pena». En: De Giorgi, A. *El gobierno de la excedencia* (pp. 13-34). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cabello, F. y Rascón, M. T. (2019). «Horizontes socioespaciales y temporales de la marginación: El caso de Los Asperones». *Andamios*, 16(41): 355-383.
- De Giorgi, A. (2000). *Tolerancia cero*. Barcelona: Virus.
- De Giorgi, A. (2007). *El gobierno de la excedencia*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2006). Informe del Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento de Andalucía sobre la gestión realizada durante 2005.

- [http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/Informe\\_Anual\\_2005.pdf](http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/Informe_Anual_2005.pdf).
- Ferrary, M. (23 de mayo de 2010). «La Junta modifica el enlace del metro con los talleres para no atravesar Los Asperones». *La Opinión de Málaga*. <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2010/05/23/junta-modifica-enlace-metro-talleres-atravesar-asperones/342132.html>.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Curso del Collège de France (1977-1978). Madrid: Akal.
- Graeber, D. (2012). *En deuda. Una historia alternativa de la economía*. Barcelona: Ariel.
- Juárez, J. (2017). *La resiliencia en barrios marginales a través de la educación de calle. Estudios de casos en Los Asperones. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Universidad de Málaga*. Junio de 2017 [tesis doctoral dirigida por Dr. Cristóbal Ruiz Román]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Lessig, L. (2009). *El Código 2.0*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Real Academia Española (2014). Neutralizar. En: *Diccionario de la lengua española* [23.ª ed.]. <http://dle.rae.es/?id=QsS3oPZ>.
- Robert, D. (2005). «Actuarial Justice». En: Bosworth, M. (comp.). *Encyclopedia of Prisons and Correctional Facilities* (pp. 11-14). Thousand Oaks (California): Sage. <https://marisluste.files.wordpress.com/2010/11/actuarial-justice.pdf>.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). «Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de Secundaria en desventaja social». *Profesorado*, 22(3): 453-474. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8011>.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2019). «“We Have a Common Goal”: Support Networks For the Educational and Social Development of Children in Disadvantaged Areas». *British Journal of Social Work*, 49(6): 1658-1676. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz063>.
- Spitzer, S. (1975): «Toward a Marxian Theory of Deviance». *Social Problems*, 22(5): 638-651.
- Wacquant, L. (2001). «Deadly Symbiosis. When ghetto and prison meet and mesh». *Punishment and Society*, 3(1): 95-133.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto*. Buenos Aires: Siglo XXI.



# Índice

1. Medina Azahara: escenario para la integración de niveles educativos y conocimientos disciplinares en educación patrimonial . . . . .	11
1. Introducción . . . . .	11
2. El marco teórico de la experiencia formativa en educación patrimonial . . . . .	12
2.1. Educación patrimonial en la enseñanza secundaria: la alianza escuela y museos . . . . .	13
2.2. Los elementos patrimoniales del entorno y el conocimiento del pasado . . . . .	13
2.3. La didáctica del objeto . . . . .	13
2.4. La integración Ciencias Sociales y Matemáticas . . . . .	14
3. Propuestas para la dinamización de los objetos patrimoniales. . . . .	14
4. El desarrollo de la experiencia formativa en Medina Azahara. . . . .	16
5. Resultados y conclusiones . . . . .	17
6. Referencias bibliográficas . . . . .	20
2. Medina Azahara desde un proyecto colaborativo: el resultado de trabajar el currículum en el yacimiento . . . . .	23
1. Introducción . . . . .	23
2. ¿Realmente tenemos opciones para tender puentes entre el patrimonio y el currículum? . . . . .	23
3. El momento nos lo «exige» . . . . .	24
4. La legislación nos respalda (casi siempre) . . . . .	25
5. Y con todo esto propusimos... . . . . .	28
6. Resultados de la propuesta . . . . .	29
7. Conclusión . . . . .	30
8. Referencias bibliográficas . . . . .	30

3. Trabajar el patrimonio en Educación Infantil a partir de los Patios de Córdoba (España) . . . . .	33
1. Introducción . . . . .	33
2. Propuesta para la educación patrimonial en torno a los Patios de Córdoba . . . . .	34
2.1. Situación desencadenante . . . . .	36
2.2. Guion de interrogantes . . . . .	36
2.3. Carta a las familias . . . . .	36
2.4. Actividades de documentación. . . . .	36
2.5. Actividades de producción. . . . .	37
2.6. Evaluación. . . . .	40
3. Conclusiones . . . . .	40
4. Referencias bibliográficas. . . . .	40
4. Educación patrimonial en la universidad para prevenir los prejuicios de los estudiantes hacia el alumnado con diversidad funcional y cultural . . . . .	43
1. Introducción . . . . .	43
2. La educación patrimonial en las universidades para el fomento de la inclusión educativa . . . . .	45
3. Metodología . . . . .	45
3.1. Objetivos. . . . .	46
3.2. Procedimiento . . . . .	46
4. Resultados . . . . .	46
5. Discusión de los resultados . . . . .	48
6. Conclusiones . . . . .	49
7. Referencias bibliográficas. . . . .	50
5. A literatura como memória e património: uma sugestão de leitura intertextual para a educação básica portuguesa . . . . .	53
1. Memória, património e <i>intertextualidade</i> . . . . .	53
2. A intertextualidade na aula de Português – uma sugestão para o ensino básico . . . . .	55
3. Conclusões . . . . .	58
4. Referências bibliográficas. . . . .	59
6. La implementación de la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas en el marco del EEES: el caso de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia (2014-2019) y el patrimonio cultural de la Región de Murcia . . . . .	61
1. Introducción . . . . .	61
2. Un repaso a la historia legislativa (1990-2013) . . . . .	62
3. El TFE y la implementación de los procesos de investigación en la ESAD de Murcia . . . . .	65

4. Conclusiones . . . . .	70
5. Referencias bibliográficas. . . . .	71
7. La formación del público y la difusión del patrimonio musical según Oscar Esplá . . . . .	73
1. La música es un lenguaje universal . . . . .	73
2. Promover la música en la sociedad durante la Segunda República (1931-1936). . . . .	74
3. La prensa como medio para estimular la vida musical . . . . .	75
4. Papel de la crítica en la formación del público . . . . .	76
5. Conclusiones . . . . .	80
6. Referencias bibliográficas. . . . .	80
8. Modernidad y tradición en las <i>Cinco piezas para pequeña orquesta y piano</i> de Rafael Rodríguez Albert . . . . .	83
1. Antecedentes . . . . .	83
2. Método . . . . .	87
3. Resultados . . . . .	87
4. Conclusiones . . . . .	91
5. Referencias bibliográficas. . . . .	93
9. Elaboración de un programa didáctico-musical para el desarrollo de competencias clave en Primaria. . . . .	95
1. Introducción . . . . .	95
2. Diseño de un programa didáctico-musical. . . . .	97
3. Conclusiones . . . . .	100
4. Referencias bibliográficas. . . . .	101
10. Educación y patrimonio: propuesta didáctica para trabajar la igualdad de género a partir del <i>Cancionero de la Sección Femenina</i> . . . . .	103
1. Introducción . . . . .	103
2. Propuesta didáctica. . . . .	104
2.1. Comunidad autónoma de Andalucía . . . . .	105
2.2. Comunidad de Madrid . . . . .	107
3. Conclusiones . . . . .	109
4. Referencias bibliográficas. . . . .	110
11. Canciones populares para la Educación Infantil. . . . .	113
1. Introducción . . . . .	113
2. Repertorio de canciones en el aula . . . . .	114
3. La asignatura Canciones para la Educación Infantil en la Universidad de Almería. . . . .	115
4. La recopilación de canciones . . . . .	116

5. Haciendo un popurrí . . . . .	117
6. Nuestro cancionero. . . . .	118
7. Conclusiones . . . . .	118
8. Referencias bibliográficas. . . . .	119
12. Patrimonio al aparato: ¿Es usted la alarma del móvil? . . . . .	123
1. Introducción . . . . .	123
1.1. El hecho . . . . .	123
1.2. Tema y finalidad . . . . .	124
1.3. Las obras elegidas. . . . .	124
1.4. Breve historia de los móviles y sus tonos. . . . .	125
1.5. Algunos datos de interés sobre el móvil y la vida diaria . . . . .	125
1.6. Resumen . . . . .	127
1.7. Recorriendo el territorio . . . . .	127
2. Método . . . . .	128
3. Resultados . . . . .	128
3.1. Algunas plataformas y marcas . . . . .	128
3.2. Localizaciones y características. . . . .	129
4. Conclusiones . . . . .	131
5. Referencias bibliográficas. . . . .	132
13. Herramientas didácticas para el análisis de música antigua . . . . .	133
1. Introducción . . . . .	133
2. jSymbolic de jMIR, desarrollado por la McGill University . . . . .	134
3. <i>The Josquin Research Project</i> y <i>Verovio Humdrum Viewer</i> de la Stanford University. . . . .	136
4. Los proyectos CRIM y <i>The Lost Voices</i> del CESR. . . . .	138
5. Otras aplicaciones útiles para el análisis musical . . . . .	138
6. Conclusiones . . . . .	139
7. Referencias bibliográficas. . . . .	140
14. Bach como punto de encuentro estético: reflexiones en torno a la creación visual desde una perspectiva artística híbrida. . . . .	141
1. Introducción . . . . .	141
2. Pseudocorrespondencias entre la música y las artes visuales . . . . .	144
3. El color del sonido musical en Bach: hacia una educación artística sensible . . . . .	146
3.1. ¿Por qué Bach? . . . . .	146
3.2. Explorando posibilidades sinestésicas a partir de la música de Bach . . . . .	147
4. Conclusiones . . . . .	149
5. Referencias bibliográficas. . . . .	150

15. Las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo . . . . .	151
1. Introducción . . . . .	151
2. El proyecto de las otras miradas didácticas-audiovisuales de Murillo . . . . .	153
2.1. Fase I: literacidad visual histórica sobre la obra de Murillo . . . . .	153
2.2. Fase II: práctica performativa basada en la obra de Murillo . . . . .	154
2.3. Fase III: evaluación del proceso literacidad visual histórica-práctica performativa . . . . .	154
3. Una fusión patrimonial de horizontes: de las obras murillescas a su mirada actual a través de las producciones de futuros maestros . . . . .	155
4. Conclusiones . . . . .	160
5. Referencias bibliográficas . . . . .	161
16. Arte, <i>design</i> e cidade: discursos e poéticas . . . . .	163
1. Introdução . . . . .	163
2. Cidade – património e cultura . . . . .	163
3. Arte e <i>Design</i> – dimensão pública . . . . .	165
4. Educação – vocação cultural . . . . .	167
5. Poesis Urbana – visões e narrativas . . . . .	168
6. Referências bibliográficas . . . . .	170
17. Tras la obra perdida de Raffaello Sanzio, o <i>La Pequeña Madonna de Foligno</i> . . . . .	171
1. Una historia insólita . . . . .	171
2. Primeras sospechas . . . . .	171
3. El boceto perdido: historiografía . . . . .	172
4. Investigaciones en universidades y laboratorios . . . . .	172
5. Los indicios . . . . .	172
6. Criterios que seguir para una explicación resumida de los resultados . . . . .	173
6.1. Indicios científicos . . . . .	173
6.2. Indicios visuales . . . . .	173
6.3. Indicios lógicos no visuales . . . . .	174
7. Referencias bibliográficas . . . . .	174
18. Translating <i>The Little Madonna of Foligno</i> : a personal testimony, an academic document, and a scientific treatise . . . . .	175
1. Introduction . . . . .	175
2. A personal testimony . . . . .	176
3. An academic document . . . . .	177
4. A scientific treatise . . . . .	178
5. Conclusion . . . . .	180
6. Bibliography . . . . .	180

19. Recuperación del patrimonio artístico negroafricano para su implementación en Educación Visual y Plástica . . . . .	181
1. Algunas culturas y reinos significativos de África . . . . .	181
2. Tipologías artísticas. . . . .	184
3. La figura del artista y la simbología del arte . . . . .	185
4. El arte africano en las vanguardias . . . . .	186
5. Referencias bibliográficas. . . . .	187
20. Diálogos en el espacio museístico a través de la improvisación performativa: Didáctica Experimental en los grados de Educación Infantil y Primaria . . . . .	189
1. Introducción: transitando oportunidades entre aula y museo . . . . .	189
2. Del método a la improvisación: del plano narrativo a la acción . . . . .	192
3. Con los pies –y todo el cuerpo en el suelo–: conclusiones acerca de la improvisación performativa . . . . .	200
4. Referencias bibliográficas. . . . .	203
21. Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria . . . . .	205
1. Introducción . . . . .	205
2. Objetivo . . . . .	206
3. Método . . . . .	206
4. Desarrollo . . . . .	206
5. Resultados . . . . .	207
6. Conclusión . . . . .	208
7. Referencias bibliográficas. . . . .	208
22. Patrimonio Cultural Inmaterial en Expresión Dramática con séniore. . . . .	211
1. Introducción . . . . .	211
2. Método . . . . .	212
3. Resultados . . . . .	214
4. Conclusiones . . . . .	216
5. Referencias bibliográficas. . . . .	218
23. La obra de arte y su función didáctica en la Mención en Lenguajes Creativos de la Facultad de Educación de Cuenca: la educación a través del arte. . . . .	221
1. Justificación . . . . .	221
2. Objetivos. . . . .	222
3. Desarrollo del proyecto. . . . .	222
4. Trabajo desde el Área de Plástica . . . . .	222

24. Identidad y diversidad cultural en las sociedades democráticas: el reto de la educación intercultural . . . . .	241
1. Introducción . . . . .	241
2. La educación intercultural en el sistema educativo español: evolución terminológica y esencias principales . . . . .	242
3. Promoción de competencias interculturales en los escenarios educativos . . . . .	244
4. Profesorado y educación intercultural . . . . .	245
5. Conclusiones . . . . .	246
6. Referencias bibliográficas. . . . .	247
25. Control actuarial y población en exclusión social: el caso de Los Asperones . . . . .	249
1. Introducción . . . . .	249
2. Metodología . . . . .	249
3. Control actuarial y población en exclusión social. . . . .	250
4. Conclusiones . . . . .	255
5. Referencias bibliográficas. . . . .	255

## Educación y Patrimonio: perspectivas pluridisciplinarias

La presente obra incluye capítulos con aportaciones de autores de diferentes especialidades que se dedican a la investigación y docencia en instituciones de educación superior españolas y portuguesas y, como tales, presentan los resultados de su trabajo en ambos ámbitos.

Contiene, en total, veinticinco trabajos que abordan el tema del patrimonio cultural material e inmaterial y la educación patrimonial desde los más diversos enfoques y significados. Se trata de un amplio abanico de opciones teóricas y prácticas que reivindican el patrimonio cultural material e inmaterial que subyace a los trabajos presentados y que permiten abarcar un gran espectro de propuestas científicas y pedagógicas.

La lectura de estos trabajos posibilita disfrutar de aportaciones innovadoras e imaginativas, no solo considerando las diferentes disciplinas y áreas académicas por sí mismas, sino, sobre todo, por la interacción entre las diversas materias y especialidades, en un ejercicio que creemos especialmente fructífero e inspirador y con implicaciones útiles para la práctica docente en varios niveles educativos. Los textos presentan una prolífica conjunción entre teoría y práctica, encaminada a robustecer las propuestas y proyectos presentados de tal manera que puedan trasladarse a nuevos contextos de práctica educativa y a otras relaciones disciplinares de tenor académico.

**Fernando José Sadio-Ramos.** Profesor e investigador en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Coímbra. Doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas por la Universidad de Granada, Máster en Filosofía Contemporánea y licenciado en Filosofía por la Universidad de Coímbra. Miembro de los Grupos de Investigación IEF (Instituto de Estudios Filosóficos), de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología / Universidad de Coímbra, y HUM-672 AREA (Análisis de la Realidad EducativA), de la Junta de Andalucía / Universidad de Granada. Director de *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*. Profesional equiparado a periodista.

**María Angustias Ortiz-Molina.** Catedrática E.U. de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Granada, licenciada en Historia del Arte, profesora de Educación General Básica, Título Superior de Conservatorio en la especialidad de Piano. Miembro del Grupo de Investigación HUM-672 AREA (Análisis de la Realidad EducativA), de la Junta de Andalucía / Universidad de Granada. Responsable científica de *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*.

