Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios

* * * * *

María Dolores López Martínez
Eva C. Mesas Escobar
Eva Santos Sánchez-Guzmán
Coordinadoras

NAUllibres

Colección Linterna Pedagógica, 10

Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*

© *Los autores*, 2019

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València
Tel.: 96 360 33 36
Fax: 96 332 55 82
E-mail: nau@naullibres.com
web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:
Pablo Navarro, Carol López, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:
Eva C. Mesas Escobar

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-18047-00-8
Depósito Legal: V-3366-2019

ISBN_ePub: 978-84-18047-01-5
ISBN_mobi: 978-84-18047-02-2
ISBN_PDF: 978-84-18047-03-9

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

FOTOCOPIAR LIBROS
NO ES LEGAL

Índice

Participantes en el libro 11

Presentación 17
Mª Dolores López Martínez Eva C. Mesas Escobar y Eva Santos Sánchez-Guzmán

1 Cine y educación. A propósito de Janusz Korczak 23
Juan Sáez Carreras, Andrés Zaplana y Marta Gutiérrez

1. Introducción 23
2. El cine y Korczak, el hombre extraordinario 24
3. Objetivos pedagógicos 27
4. Visión comprensiva de la película: *Korczak* 29
5. Janusz Korczak: una aproximación biográfica 32
6. La obra escrita de Janusz Korczak 36
   6.1. El importante papel de la afección en la educación del niño.- 6.2. La infancia siempre permanece en la persona.- 6.3. Una condición de partida inexcusable: el respeto al niño
7. Para trabajar pedagógicamente en el aula 44
   7.1. La práctica educativa en el compromiso con el niño.- 7.2. El conocimiento del niño abandonado.- 7.3. La construcción del grupo y la organización de la comunidad
8. El valor del teatro y otros recursos artísticos para educar 54
   8.1. El poder del teatro.- 8.2. Otros recursos educativos relacionados con el arte
9. Sugerencias para el debate 58
10. Referencias bibliográficas 60

2. Película sobre película. Una experiencia educativa de mediación artística a través del vídeo para la mejora del autoconcepto 65
Anna Borisova

1. Introducción 65
2. Desarrollo de la propuesta 67
   2.1. Contextualización de la intervención planteada.- 2.2. Actividad *Película sobre película*.- 2.3. Procedimiento de evaluación de la intervención.- 2.4. La puesta en práctica de la intervención

3. Conclusiones 91
4. Referencias bibliográficas 94

3. Acerca de la educación musical en secundaria: arte, relaciones y emociones 97
Jesús Sáez Molero

1. Algunas consideraciones contextualizadoras y objetivos 97
   1.1. La música como arte y como recurso educativo.- 1.2. Objetivos perseguidos y metodología utilizada.- 1.3. Y una necesaria consideración personal
2. Música, subjetividades y relaciones 104
   2.1. Música y educación: un binomio poderoso.- 2.2. La música en el aula es una cuestión de relación.- 2.3. La educación musical: ¡Que tenga lugar la experiencia!
3. Música, educación no formal y culturas juveniles 110
4. La metodología Martínez 112
   4.1. ¿En qué consiste el método Martínez?.- 4.2. El método en el aula
5. The Botet's Band. Algo más que un proyecto colaborativo . 118
   5.1. Cronología del proyecto.- 5.2. La evaluación del proyecto
6. A modo de sugerencias pedagógicas. Música, educación y configuración de la identidad 123
7. Referencias bibliográficas 126

4. Danza en contextos inclusivos, educativos y comunitarios . 131
Mª Luisa Brugarolas Alarcón

1. Introducción 131
2. Deriva social del arte. Comunidad en flujo. Inclusión 132
   2.1. Consideraciones sobre los términos Inclusiva/ Integrada en el área de la danza
3. Danza, educación y comunidad 137
   3.1. Danza inclusiva.- 3.2. Los contextos educativos de danza.- 3.3. Los contextos profesionales.- 3.4. La Danza Comunitaria.- 3.5. Relaciones y márgenes entre los aspectos inclusivos, educativos, comunitarios y profesionales de la danza

4. Aspectos metodológicos de la danza en contextos inclusivos y comunitarios 150
4.1. Aspectos metodológicos inclusivos generales.- 4.2. Metodología específica para las sesiones de grupos heterogéneos donde hay personas con y sin diversidad funcional.- 4.3. El espacio en permanente construcción de la danza.- 4.4. Estructura de las sesiones y actividades
5. Propuestas para usar en diferentes contextos 165
5.1. ¿A quién le doy el poder de iluminar mi vida?.- 5.2. Otras propuestas
6. El proyecto Ruedapies 171
7. Conclusiones 172
8. Referencias Bibliográficas 174

5. Uso de los materiales artísticos en el aula y su vinculación al desarrollo de la mediación artística a través de la creación y la práctica 177
David López Ruiz
1. Introducción 177
2. La revolución de los materiales artísticos en el aula 181
3. Los materiales en la actualidad 185
4. Desarrollar el trabajo a partir del juego y la mediación 189
5. Uso de materiales en el aula a través de la mediación artística en la formación de futuros docentes 193
5.1. Creaciones a través del arroz.- 5.2. Creaciones a través de la harina
6. A modo de conclusiones 202
7. Referencias bibliográficas 204

6. Construir, animar e imaginar. Los títeres y los muñecos como recurso en el aula y en la mediación artística 207
Eva Cristina Mesas Escobar
1. Introducción 207
2. El títere como recurso educativo integral 208
2.1. El títere como expresión artística multidisciplinar.- 2.2. El títere como herramienta para el desarrollo de la subjetividad y el pensamiento crítico del infante.- 2.3. El títere como vehículo para dar lugar al juego y la espontaneidad

del infante en el aula.- 2.4. El títere como intermediario de la expresión individual y la capacidad de narrar historias.- 2.5. El títere como elemento para construir vínculos y trabajar la interculturalidad y la diversidad en el aula
3. Algunas sugerencias para el trabajo con títeres en el aula y en la mediación artística. Un camino iniciático hacia la exploración con títeres 220
3.1. Dentro del títere. Máscaras, títeres de dedos y títeres de guantes.- 3.2. Un soporte de palo que despliega un mundo imaginario. El títere de palo.- 3.3. Explorar con luces y sombras. Teatrillos de sombras y otros títeres proyectados.- 3.4. Muñecos para crear juntos. Los títeres colectivos
4. Consideraciones finales 235
5. Referencias bibliográficas 237

7. La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil 241
Mª Dolores López Martínez y Lydia Moreno Zayas
1. Introducción 241
2. Diseño de la intervención 245
2.1. Enfoque metodológico.- 2.2. Descripción del proyecto
3. Conclusiones. Implicaciones socioeducativas y de investigación 257
4. Referencias bibliográficas 264

8. De cómo tejer una bolsa con agujeros. Estrategias de mediación y coeducación a través del arte textil 267
Eva Santos Sánchez-Guzmán
1. Introducción 267
2. Bordados por bandera 269
2.1. Cruce.- 2.2. Agujero
3. Puntada hueca. Relaciones intergeneracionales en una cueva 272
4. La cabaña anudada 274
4.1. Nudo.- 4.2. Oquedad
5. *Gagata* 278
5.1. Nudo.- 5.2. Agujero

6. Sexto nudo. ¿Por qué no nos enseñan esto en el cole? 282
7. Séptima vuelta. Diálogos creativos 285
8. Coser para coeducar 286
9. Conclusiones 291
10. Referencias bibliográficas 293

Participantes en el libro

Juan Sáez Carreras

Es licenciado en Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Director del "Equipo de Intervención Socioeducativa" y del "Máster de Inclusión-Exclusión Social y Educativa: políticas, programas y prácticas" así como coordinador de las colecciones *Educación Social* y la *Linterna Pedagógica* (Edit. Nau Llibres). Ha publicado sobre pedagogía y educación social; educación y personas mayores; la educación de las mujeres en las prisiones o la coeducación en enseñanza secundaria; literatura, cine... Capítulo especial es el dedicado a la universidad y a su relación con las profesiones y sus procesos de profesionalización. Con agrado recuerda su participación en la investigación para la comunidad sobre: "la educación para la paz a través del cine de guerra".

Andrés Zaplana Marín

Es Catedrático de Enseñanza secundaria y Profesor Asociado en la Universidad de Murcia. Ha pertenecido al grupo de investi-

gación titulado "intervención socio educativa". Actualmente jubilado. En la Facultad de Educación ha asumido la responsabilidad de varias materias relacionadas con la teoría de la educación y la política social, con especial atención a la educación de las drogodependencias y, sobre todo, la educación artística. Ha mostrado desde siempre un interés expresivo por las relaciones entre el cine y la educación. Su tesis, dirigida por Juan Sáez Carreras (con el que ha publicado varios artículos relacionados con el cine y la educación), profundizó en este binomio tan apasionante, con una temática orientada a estudiar "los profesores en el cine" llegándose a publicar en una excelente edición en el Servicio de Publicaciones de la Diputación de Badajoz ("Entre pizarras y pantallas",2005). Además de compartir varios artículos con colegas del equipo de investigación como Juan Sáez y Margarita Campillo (por ejemplo, los dedicados a Truffaut, los hermanos Dardenne , Korczak...) ha publicado un número muy amplio de artículos en Versión Original: Revista de cine dedicados a la infancia, la educación, la paz...

Marta Gutiérrez Sánchez

Estudió Magisterio y Pedagogía, obteniendo Premio Extraordinario fin de carrera. Comenzó su trayectoria investigadora como becaria Predoctoral de la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, acreditación a partir de la cual se doctora en Ciencias de la Educación con la máxima calificación. Es funcionaria de carrera del cuerpo de maestros, pero, tras una experiencia intensa, ejerce actualmente como profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación al tiempo que asume las funciones y responsabilidades de Vicedecana de Proyección Social y Estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tiene publicados una serie de libros y artículos destacando sus dos últimos trabajos que coinciden con dos de sus líneas de investigación-mención especial a su interés por el binomio pobreza/educación o al de mayores/educación- como son "El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios" y "La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social". Varios trabajos y textos, de carácter

político, educativo y social, coronan un proyecto profesional que asume grandes retos intelectuales e investigadores urgentes.

Anna Borisova

Es graduada en Bellas Artes por la Universidad de Murcia. Cursó dos carreras de postgrado en la misma universidad: Máster en Producción y Gestión Artística y Máster en Formación del Profesorado. Artista multidisciplinar e investigadora, actualmente desarrolla sus estudios predoctorales en EIDUM (programa de Artes y Humanidades) al amparo del contrato FPU del Plan Propio de la Universidad de Murcia. Su investigación tanto académica, como artística se centra en el poder transformador del arte en su dimensión participativa, mediadora y contextual.

Jesús José Sáez Molero

Ingeniero Técnico Superior de Telecomunicaciones por la UPV. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Castilla La Mancha. Profesor Técnico de Sistemas y Aplicaciones Informáticas desde 2005. Actualmente imparte Formación Profesional Básica en el IES José Rodrigo Botet. Dispone además de una amplia experiencia en el mundo de la música como gestor (Tranquilo Niebla), periodista musical (Mondo Sonoro, Go-Mag, Levante, Las Provincias...) y como músico (Polar, Llum, The Stand by Connection...).

María Luisa Brugarolas Alarcón

Doctora en Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Cursó el Master de Artes Interdisciplinares (San Francisco State University). Coreógrafa e investigadora. Directora del proyecto inclusivo Ruedapies Danza. Especialista en Danza y Diversidad en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

David López Ruiz

Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Murcia. Trabaja como profesor en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Murcia. Artista plástico. Sus principales líneas de investigación se centran en arteterapia, mediación artística y didáctica sobre educación artística, cultura visual y materiales artísticos en diferentes niveles educativos.

Eva Cristina Mesas Escobar

Es licenciada en Bellas Artes y trabaja desde 2009 como mediadora artística y arteterapéuta con personas con síndrome de Down. Es profesora del *Curso de creación integrada con personas con síndrome de Down,* que se imparte desde 2014 en la Universidad de Murcia. Colabora en la docencia del *Máster en Terapias creativas* (Universidad de Murcia) y en el *Máster de Arteterapia. Aspectos educativos, sociales y terapéuticos del arte como experiencia acompañada* (Universidad Politécnica de Valencia). Es presidenta de MURARTT (Asociación profesional de arteterapeutas de la Región de Murcia).

María Dolores López Martínez

Es docente en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Universidad de Murcia desde el año 2002. Doctora en Bellas Artes realizó el Máster Universitario en Arteterapia y Mediación Plástica. Arteterapéuta y Mediadora de procesos creativos participativos. Su labor tanto de docencia como de investigación están enfocada a la Educación y Mediación Artísticas, el Arteterapia y el Desarrollo Comunitario.

Lidia Moreno Zayas

Es educadora y quiromasajista. Diplomada en Educación Infantil, realizó el Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Con formación en pedagogías activas, centra su labor en el acompañamiento respetuoso de la primaria infancia y creación de espacios para la experimentación y el desarrollo de la capacidad creadora.

Eva Santos Sánchez-Guzmán

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Arteterapia por la Universidad de Murcia. Actualmente es profesora Titular del área de Escultura de la Universidad de Murcia. Artista plástica, costurera y mediadora de procesos creativos de colaboración. Recurre a la creación plástica como herramienta de cambio social y al tejido como técnica reivindicativa para dar visibilidad a colectivos vulnerables.

Presentación

Mª Dolores López Martínez
Eva C. Mesas Escobar y
Eva Santos Sánchez-Guzmán

"El arte nos invita a reconocer las complejidades de nuestro mundo, a replantearnos nuestras suposiciones y a conocer posturas individuales diferentes de las nuestras. El arte no "enseña" dando lecciones, sino ampliando nuestra percepción de lo que es posible"[1].

Las acciones artísticas son un proceso de vida imprescindible para el bienestar personal y social. Movilizan los procesos de creación trazando itinerarios improvisados hacia el descubrimiento, el conocimiento y la apertura. Establecen espacios que acogen la confluencia de formas de ser y estar en el mundo. Conforman una fusión de placeres desde la más temprana edad, más allá de la apropiación de valores estéticos estereotipados.

A pesar de los grandes beneficios que el arte puede aportar al ámbito educativo, su presencia en los currículos de todos los niveles docentes –Infantil, Primaria y Secundaria– es deficitaria. Además, en los planes de estudios universitarios como los Grados

1 Julius, A. (2002). *Transgresiones. El arte como provocación*. Barcelona: Destino, 32-33

de Maestro de Infantil y de Primaria, Educación Social, Pedagogía, etc., donde futuros profesionales pueden llegar a aplicarlo de forma interdisciplinar, también se encuentra marginado. La subestimación de la educación artística queda totalmente injustificada ante una sociedad que de forma progresiva demanda, cada vez más, aptitudes creativas.

Este hecho otorga una atención especial al arte como medio de enseñanza, no solamente como un fin en sí mismo, y requiere una revisión del estatus que mantiene en los circuitos educativos formales.

Desde esta perspectiva, el contenido de *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* pretende dar a conocer diversas perspectivas de trabajo donde los medios artísticos –Cine, Video, Música, Danza inclusiva o Artes Plásticas– se configuran en la construcción de escenarios que impulsen la conexión entre cultura, arte contemporáneo y educación hacía un avance social y comunitario.

El libro se estructura en ocho capítulos donde los autores y autoras nos presentan experiencias educativas desde el enfoque integrador que posibilitan los diferentes lenguajes artísticos cuando actúan como agentes mediadores en los procesos de aprendizaje.

En el capítulo 1, Juan Sáez Carreras, Andrés Zaplana y Marta Gutiérrez centran el texto en las poderosas relaciones que existen entre el cine y la educación a la hora de enseñar. Se basa en una película en particular como es "Korczak", con el fin de trabajar pedagógicamente con alumnado de diferentes niveles. La imagen de este educador, cuidando a niños en condiciones extremas, en plena segunda guerra mundial, en un contexto límite dominado por la exclusión, la pobreza y el hambre, y educando por medio de técnicas y recursos múltiples (teatro, cine, música, periodismo...), ofrece una gran oportunidad para pensar con nuestros chicos sobre toda una serie de problemas, hechos y acontecimientos, no solo de nuestro pasado, sino también de nuestro presente y más inmediato futuro.

En el capítulo 2, Anna Borisova presenta un ensayo sobre los fundamentos teóricos, el diseño y la puesta en práctica de una

experiencia educativa que incorpora los principios metodológicos de la mediación artística a través del vídeo con el fin de fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo en el alumnado. La tarea que se sugiere a los estudiantes consiste en la creación de una "película sobre película", el tráiler de un cortometraje de ficción que incluye los fragmentos más significativos de la trama ideada por ellos y las escenas que reflejan el curso de la producción colectiva.

Jesús Sáez Molero enfatiza, a lo largo del capítulo 3, las poliédricas posibilidades educativas de la música, destacando aquellas que la hacen una materia única por su condición artística especial: la identidad, las emociones y el grupo. A través de la propuesta metodológica de Julio Martínez "Todos tocan", se pone en evidencia dichas potencialidades, aprovechando, para sacar a relucir, algunos de los caracteres que deberían definir la nueva escuela: la creación de experiencias emocionales, el desarrollo de la identidad cultural y emocional del individuo, y las relaciones pedagógicas que multiplican todas estas posibilidades y permiten al individuo crecer en reflejo y en compañía del resto, bien sean alumnos o profesores.

En el capítulo 4, Mª Luisa Brugarolas Alarcón plantea cómo la apertura del arte hacia lo real, el desarrollo del término comunidad hacia un espacio de producción de significado, la expansión del paradigma de la inclusión y su repercusión en la educación y el arte colaboran en el desarrollo de nuevos espacios para la danza a través de la danza inclusiva y la danza comunitaria. Expone propuestas prácticas de creación en danza desarrolladas en el proyecto *Ruedapiés* y en el Departamento de Pedagogía de la Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante usando metodologías inclusivas como eje transversal que vertebra la danza comunitaria, educativa y profesional.

David López Ruiz aborda, de forma generalizada, a lo largo del capítulo 5, cómo las manifestaciones visuales, así como las diferentes formas de expresión y el lenguaje artístico, constituyen un recurso de gran valor en la práctica docente. Destaca las potencialidades que tiene el uso de los materiales artísticos aplicados al arte en general y más concretamente desde una perspectiva educativa. Tanto la creación como la utilización de estos contienen la capacidad de poder ser explorados y apreciados dentro de un

mundo tremendamente sensorial durante la etapa de la educación infantil y primaria. Además, son un gran vehículo de mediación y de autoexploración personal capaz de generar un amplio abanico de nuevas experiencias.

En el capítulo 6, Eva Cristina Mesas Escobar comienza con una aproximación teórica en torno a la utilización del títere en la escuela, a través del análisis de autores que han trabajado la materia, para recoger las posibilidades del títere como recurso en el aula y en otros ámbitos sociales y educativos. Más adelante, presenta herramientas prácticas y diversas propuestas para iniciar el trabajo de construcción de títeres en la escuela, huyendo de las metodologías clásicas de la construcción de títeres, e impulsando la exploración y la hibridación de técnicas para una investigación creativa que favorece la expresión libre del infante y el uso del títere como elemento posibilitador.

Mª Dolores López Martínez y Lydia Moreno Zayas explican, en el capítulo 7, una propuesta educativa, en el tramo de Educación Infantil, basada en la Instalación Artística. Corroboran que las acciones artísticas realizadas durante el proceso de construcción de la Instalación facilitan la apertura de encuentros para la cooperación y las relaciones interpersonales de los participantes a través del Arte Contemporáneo. Se plantean la necesidad de la inclusión curricular de acciones artísticas que abran la posibilidad de dar espacio a nuevas estrategias y recursos en la práctica docente y la importancia de la figura del *atelierista* como agente mediador y transformador entre cultura, escuela y sociedad.

En el capítulo 8, Eva Santos Sánchez-Guzmán nos narra cómo el arte contemporáneo, especialmente las mujeres artistas, han recuperado para la elaboración de sus creaciones, diferentes técnicas textiles que dotan a sus trabajos de un fuerte carácter simbólico. De un lado, reivindican el valor que estas labores han tenido en la cultura en todas las sociedades, y con ello reconocen la imprescindible aportación de la mujer, habitualmente la costurera, en la transmisión cultural. Así mismo, coser, tejer o bordar nos permiten comprender el mundo mediante la escucha, la atención y el cuidado, y si cosemos en compañía los eventos se entrelazan y multiplican y se interrelacionan las subjetividades. En el texto

presenta diferentes experiencias de educación y mediación artística que emplean estas técnicas. Se concluye con una reflexión de su uso como herramientas de coeducación.

Queda ahora agradecer a todas las personas que han participado en las diferentes experiencias que se describen en el texto y dedicárselo a quienes creen en los enriquecedores vínculos entre el Arte, la Educación y la Cultura.

1 Cine y educación. A propósito de Janusz Korczak

Juan Sáez Carreras, Andrés Zaplana y Marta Gutiérrez
Universidad de Murcia

> Si un niño te pide que repitas un cuento, otra vez el mismo, una vez más, nunca te niegues... El mismo cuento de hadas repetido hasta la saciedad es como una sonata, como un soneto predilecto, como una escultura que nos alegra el día.
>
> Korczak, 2018:49.

1. Introducción

La publicación en castellano del famoso *Diario del gueto* (2018) de Janusz Korczak vuelve a poner de actualidad una figura que, en España, por razones muy diversas y desde luego injustamente, no ha tenido el eco que han tenido otros pedagogos y educadores a los que se les ha prestado más atención. La universidad, salvo excepciones muy particulares, no ha sido proclive a explorar el potencial político y pedagógico de la obra del educador polaco, ni mucho menos a difundirla. También desgraciada e injustamente. Este documento de valor incalculable, que muestra el carácter extraordinario de este hombre capaz de haberse entregado a la infinita tarea de ayudar a la infancia abandonada y desarraigada en situaciones de conflicto y destrucción, como la que se desarrollaba en el gueto de Varsovia bajo

"El día que estéis furiosos, cansados, cuando los niños son insoportables y os sacan de quicio, cuando gritáis y os enfadáis, cuando les pegáis en un arrebato, o por falta de imaginación. La cámara nos muestra a la niña en primer plano y luego, en plano de detalle, sus pulmones y su corazón latiendo. Observad bien y recordad: así es y así reacciona el corazón de un niño".

Pronto, acontecimientos que todos conocemos, pondrán en peligro el corazón de niños, jóvenes y adultos. Septiembre de 1939: Hitler invade Polonia. Estalla la guerra y un año después se crea un barrio o gueto donde deben irse a vivir todos los judíos de Varsovia. Eso incluye a Korczak y a todos sus niños. Maryna, amiga del educador que dirige otro orfanato, este de niños católicos, se lleva fuera del gueto a una niña judía, quitándole el brazalete que la identifica. Korczak se niega a llevar este signo obligatorio de reconocimiento, por considerarlo ignominioso. Será golpeado salvajemente, una vez más, por ello. En el gueto se encontrará con el director de la emisora de radio, que también ha sido recluido y que reconoce la actitud políticamente correcta y tibia que tuvo con los nazis, y sus consecuencias. El pedagogo le manifiesta que no le guarda rencor por el incidente, y asevera: "Creo que, en el futuro, jamás se repetirá esto, que un polaco nunca más perseguirá a su hermano sólo porque sea judío", afirmación que muestra el carácter humanista e idealizador de Korczak, un hombre muy querido en su contexto, que llega a recibir consejo para que, dada las relaciones que posee, abandone el gueto. Tal es el caso del oficial alemán, médico que siente por él una gran admiración –pues en una ocasión le escuchó durante una conferencia en un congreso berlinés– pidiéndole que se vaya de aquella cárcel, aduciendo que está enfermo. El pedagogo se niega y también lo hace al hablar en alemán con el oficial.

Es una decisión firme que tomará una y otra vez, descuidando su seguridad personal, como cuando se enfrenta, con riesgo de su vida, a un soldado nazi que está pegando a un pequeño, o cuando se muestra horrorizado ante la visión de cadáveres de niños por las calles: de ahí que trate de conseguir que sus chicos salgan a la calle lo menos posible inventando actividades que los retengan dentro. La película recoge con sensibilidad su personalidad responsable y su compromiso real con los niños: trabaja con ellos, los cuida

A estas alturas de nuestra colaboración, no extrañará una de las conclusiones de nuestro relato: tiene sentido, pues, hoy todavía más que en épocas pasadas, la reivindicación que hacemos de una figura como la de Janusz Korczak, que no solamente defendió, amó y comprendió a los niños, sino que hizo de esa actitud el sentido casi único de su existencia. Ello podría evitar, como dice Bellerate (1986: 298), que su ejemplo "no resulte, una vez más como ya tantas otras veces en el curso de la historia, una voz en el desierto". Somos pesimistas porque las direcciones que está tomando la vida en las naciones, dominadas por la lógica mercantil y económica, no es nada tranquilizante, pero también pensamos que la historia no está escrita y que ello introduce una variable existencial compensadora de los desmanes que los poderosos, del signo que sean, están provocando a lo largo y ancho del *mundo mundial*.

Del *Diario del gueto*, una terrible introspección acerca de una de las mayores infamias acaecidas a la humanidad, surgen un buen número de reflexiones, utilizadas en películas, documentales y otras artes que han bebido de esta fuente maravillosa de sinceridad. Una buena reflexión del educador polaco, que nos narra la película *Sie sind frei, Dr. Korczak* (Aleksander Ford, 1974) propicia que sigamos aumentando nuestra comprensión de la enorme figura humana que representa el pedagogo Korczak:

> Un día cualquiera de este verano de 1942. Cinco de la mañana. Los niños duermen: doscientos en esta casa. A nuestro alrededor, el gueto. Medio millón de personas apiñadas en una superficie pequeña. Alrededor, el muro que divide Varsovia, sobre las calles y puentes, para que los judíos no entren en contacto con los otros, aunque han nacido y crecido aquí como los demás. Los niños mueren a miles de tifus, de frío y de hambre. Tampoco mis niños tienen suficiente para comer, pero lo que yo les ofrezco es un paraíso comparado con el infierno de la calle.
>
> ¿Tengo realmente derecho a salvar solamente a estos niños?, ¿de dónde saco yo ese derecho? Acaso, ¿no escribí una vez?: "Adultos, amad a los niños. Aprended cómo se ama a los niños. Un tercio de la humanidad son niños. A ellos les pertenece la tercera parte de los bienes, de la belleza de este mundo. ¿De dónde sacas tú el derecho, viejo loco, de escoger un par de centenares de niños entre cientos de miles?

Como apunte reflejo de su preocupación por los niños, que Korczak decía conocer a través de la *observación continua*, el *Viejo Doctor* redactó un breve informe titulado *Sobre el proyecto el niño y la policía*, en la que establece "una Categoría de niños que el Servicio de Orden Público encuentra por la calle, recoge en los patios y en las viviendas de particulares" (Korczak, 2018: 241-242). Curiosa categorización y significativa en la medida que la construye nuestro educador utilizando criterios situacionales.

Estos análisis anteriores, por último, remiten al viejo, clásico y repetido tema de los **fines de la educación**. Este tema del hacerse, de hacer llegar, de construir... va ligado en toda tarea educativa a una promesa, a una expectativa que se cumplirá (o no) en el tiempo. Esta *enfermedad* de poner el fin o la meta en el futuro descarga, a muchos educadores y a las instituciones que se dedican a la educación, de muchas responsabilidades: si no se llega, la culpa siempre es de quien no fue capaz de alcanzar el éxito y la meta y propició su propio fracaso. Nunca será la del profesor o educador.

Las cosas están cambiando en este sentido. En el caso del gueto, Korczak sabe que no hay futuro. La meta está en el presente, en el día a día y en las experiencias que en cada momento pudiera recrear. Silverman (s/f) señala que la meta final y última de las actividades de Korczak fue el profundo humanismo que lo impulsaba a actuar. Ocupándose de la educación de los niños de familias disfuncionales, Korczak respondía a ese "humanismo radical, inclusivo, transnacional, transétnico y transreligioso que abrazó desde bien chico"; un humanismo que, a diferencia de otros humanismos, se caracteriza por el respeto incondicional a los niños ignorados y oprimidos, su apoyo incansable a ellos, y el cuidado y el amor que demandaban sus ojos. Korczak, según Silverman (s/f: 1-2),

> tenía una misión o era consciente de ella, cuando se propuso ofrecerse a "las personas reales en sus particularidades concretas, físicas y mentales", lo que daba una gran consistencia al discurso y a la práctica en su intento por mejorar la vida de los niños, que es lo mismo que trabajar por mejorar el mundo y hacerlo más humano.

nes que fuesen dignas para ellos a través de la música, la danza, la pintura, la literatura, la filosofía, el deporte y el ajedrez como juego (Urdaneta y Dairy, 2014: 388).

> Datos que treinta años antes, Kurzweil (1968: 19-28), en su exploración sobre "los escritos educativos de Korczak y las imágenes del niño", apuntaba de modo sintético: "De todo ello surgieron diversos coros infantiles, teatros de títeres y representaciones dramáticas interpretadas por los propios niños con obras escritos por ellos mismos o por sus maestros" (ídem). Ciertamente, en el orfanato se desempeñaron múltiples actividades, mostrando una capacidad de innovación y creatividad sorprendente para su época y para las condiciones en las que se movieron los protagonistas del orfanato y del gueto a donde los niños fueron trasladados a partir de 1940, viviendo en condiciones deplorables. La edad de un niño, solía decir, es "una acumulación de dolor", por lo que "el gueto convirtió a los niños en ancianos decrépitos" y la Casa de Huérfanos en "una casa de Ancianos". A pesar de todo, de tales condiciones materiales y humanas, la educación tuvo lugar en el gueto.

8.2. Otros recursos educativos relacionados con el arte

Además del teatro, Korczak fue rompedor al utilizar toda una serie de recursos que hoy pueden ser considerados muy normales, pero en aquel momento no lo eran. En el "Diario", Korczak argumenta sobre el cine y otros medios de educar. Así en 1942, en pleno gueto y conflicto bélico, escribe:

> ¿Qué sentido tiene rodar una película si los niños saben que los están filmando? La cámara está siempre a punto [...] Hay que filmar repetidas veces a niños conflictivos, desagradables e impopulares y muchas escenas sin interés [...] El educador que no lo sabe es un analfabeto, el que no lo entiende es un imbécil. En un futuro, cualquier educador tendrá que ser etnógrafo y operador de cámara. ¿Y el parlógrafo y la radio? (Korczak, 2018: 43).

Cine, radio, literatura, títeres, periodismo, teatro, conferencias, diario escolar... Korczak se adelantó con mucha antelación

Ficha de las otras películas

Ford, A. (1974). *Sie sind frei, doktor Korczak* [DVD].Top-pic/ccc-filmkunst. (Trad. Soledad Zaplana).

Wajda, A. (1990). Korczak. (Video grabado de televisión, en versión original y con subtítulos en castellano), película del director polaco no editada en VHS ni en DVD. De difícil acceso a ella.

Wajda, A. (director). (1990). Korczak. Official website of *Polish-movie director Andrzej Wajda.* URL: http://www.wajda.pl/en/filmy/film29.html. [Consultado el 10 abril de 2019].

Weiβ, K. (1988). *Ich bin klein, aber wichtig – Janusz Korczak*[DVD]. Eilwangen: Media-Versand. (DVD en alemán). Traducido por Soledad Zaplana.

2 Película sobre película. Una experiencia educativa de mediación artística a través del vídeo para la mejora del autoconcepto

Anna Borisova

1. Introducción

Hoy en día el proceso educativo formal se enfoca sobre todo al desarrollo cognitivo del alumnado, ofreciéndoles múltiples oportunidades de aprendizaje en el marco de las diversas asignaturas que versan sobre la historia, las matemáticas, las ciencias, etc. No obstante, en este maratón por trasmitir el conocimiento, se presta poca atención a los aspectos emocionales de la experiencia educativa, a pesar de la existencia de los estudios que confirman la relación entre el bienestar psicológico de los estudiantes y su rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012; Correa Reyes, del Refugio Cuevas Martínez y Villaseñor Ponce, 2016). A su vez, los investigadores como Costa y Tabernero (2012), Goñi Palacios (2009), Montt y Uloa Chávez (1996) y Villarroel (2011) subrayan la importancia de profundizar en el autoconocimiento, y mejorar el autoconcepto y la capacidad de gestionar las emociones de los alumnos para optimizar sus resultados de aprendizaje. A ello hay que añadir los beneficios que la atención a la parte afectiva de las vivencias escolares puede aportar al desarrollo integral del alumnado.

grupo-clase. Existen infinidad de posibilidades en el diseño de las tareas para la videocreación, barajando diferentes temas (el retrato, el autorretrato, la violencia, la indiferencia, etc.), enfoques (individual, grupal y participativo) y técnicas (*stopmotion*, la animación 3D, croma, etc.). Hay que remarcar que, en la mayoría de los casos, las actividades que integran el vídeo como medio de expresión se realizan en equipo y, en el curso de mediación artística o arteterapia en educación, se combinan con las técnicas de video-espejo para aumentar el beneficio para la formación del autoconcepto positivo en los estudiantes (Mampaso Martínez, 2004).

2.1.3. ¿Por qué un corto de ficción?

El proceso creativo de una narrativa audiovisual de ficción posee una serie de características que convierten este formato en especialmente aconsejable para las intervenciones de mediación artística. Se trata de una actividad divertida y placentera que no requiere tener habilidades para la expresión plástica o conocer en profundidad las técnicas de producción audiovisual. Muchos alumnos valoran negativamente sus capacidades para dibujar, pintar o esculpir, y por tanto su inseguridad y su miedo a fracasar al enfrentarse a estas tareas no dejan que aflore toda su creatividad. No obstante, los jóvenes suelen percibir el vídeo como parte natural de su vida diaria y, por tanto, rara vez dudan antes de poner manos a la obra en un proyecto videográfico. Por otro lado, la creación de un cortometraje implica trabajar en equipo con el fin de distribuir las múltiples tareas que forman parte de la producción audiovisual. De este modo, los estudiantes más tímidos o inseguros pueden aportar algo al proceso creativo con mayor facilidad, eligiendo implicarse en las tareas que más se ajusten a sus intereses. Asimismo, dividir la clase en varios grupos facilita la dinámica de la mediación, permitiendo establecer un ambiente de empatía y confianza y un diálogo fluido entre todos los involucrados.

En cuanto al formato de ficción, presenta ciertas ventajas teniendo en cuenta las premisas que deseamos cumplir en el marco de nuestra actividad. Pretendemos que los alumnos sean los

- el acceso al aula de ordenadores o la disponibilidad de los equipos informáticos en el espacio del trabajo habitual (uno para cada grupo);
- un proyector;
- las cámaras de vídeo (una para cada grupo en la fase de planificación y postproducción y dos durante el rodaje; pueden usarse las cámaras de teléfonos móviles);
- los trípodes para las cámaras de vídeo;
- las fichas de las tareas;
- el material de apoyo visual sobre los aspectos-clave de la producción audiovisual;
- el blog de la asignatura.

En cuanto al uso de las cámaras de teléfonos móviles de los alumnos para las grabaciones, es importante tener en cuenta la posible difusión no deseada de los materiales visuales por parte de los participantes. Esto genera un dilema ético que puede ser evitado si todos los archivos obtenidos se quedan en custodia del profesor o mediador.

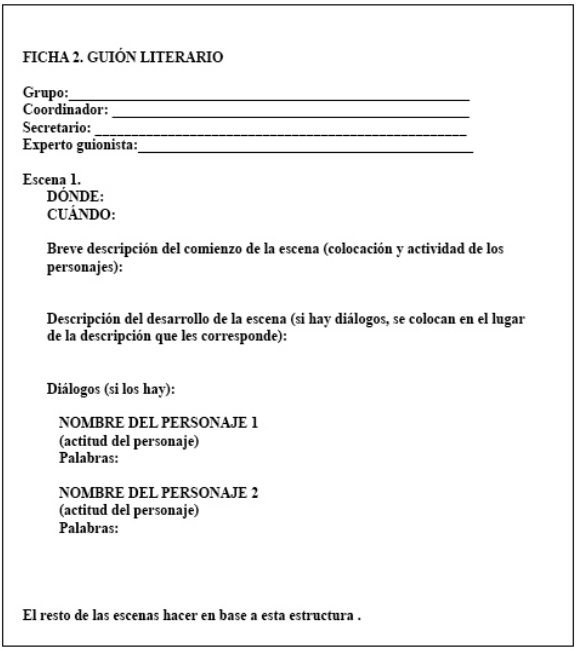
2.2.6. Las tareas y su temporalización

La duración aproximada de la intervención *Película sobre película* es de 22 sesiones. El profesor-mediador debe ser flexible con los plazos marcados y ajustar la planificación realizada al ritmo y las necesidades de cada grupo-clase. En este apartado exponemos un esquema temporal de las tareas, cuya secuencia y extensión pueden modificarse en función de las circunstancias, como el nivel educativo en el cual se implementa el taller, el interés de los alumnos por profundizar en el proceso creativo, la disponibilidad de los recursos en el centro, etc. En todo caso, siempre se da preferencia a las actividades prácticas y de reflexión frente a las sesiones meramente teóricas.

Sesión 1:

- Debate colectivo en torno al tema *La creación cinematográfica* (para revelar los conocimientos previos de los alumnos).
- Breve exposición sobre el tema *Las profesiones del cine y las fases de un proyecto audiovisual*.

Fig. 2.
Guion.



FICHA 2. GUIÓN LITERARIO

Grupo:_____
Coordinador: _____
Secretario: _____
Experto guionista:_____

Escena 1.
DÓNDE:
CUÁNDO:

Breve descripción del comienzo de la escena (colocación y actividad de los personajes):

Descripción del desarrollo de la escena (si hay diálogos, se colocan en el lugar de la descripción que les corresponde):

Diálogos (si los hay):

NOMBRE DEL PERSONAJE 1
(actitud del personaje)
Palabras:

NOMBRE DEL PERSONAJE 2
(actitud del personaje)
Palabras:

El resto de las escenas hacer en base a esta estructura .

Sesión 5:

- Explicación de la utilidad práctica y las maneras de planificar un rodaje.
- Trabajo en equipo (ver la ficha 3 *Planificación del rodaje* en fig. 3). Asimismo, seguimos trabajando en el guion literario en el caso de que algún grupo no haya terminado esta tarea. Todo el proceso se documenta por los propios alumnos.

Sesión 6:

- Se trata de una sesión reflexiva en la cual ponemos en común los progresos de los equipos creativos y resolvemos las dudas.

Sesión 7:

- Introducción del tema del guion gráfico o *storyboard* y repasando las cuestiones relacionadas con los planos, los encuadres y los ángulos de la cámara. Hacemos referencia a

parte integrante del plan curricular de la asignatura *Comunicación audiovisual* del 3er curso de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de un centro educativo de referencia en el marco del municipio que ofrece la formación bilingüe. Asimismo, es el único instituto de la región que ofrece los ciclos formativos de grado medio de Preimpresión Digital e Impresión Grafica y el ciclo formativo de grado superior de Diseño y Producción de la Gestión Gráfica.

La actividad *Película sobre película* se realizó en un grupo que presentaba las siguientes características:

- Fue conformado por 31 alumnos, entre ellos 16 chicos y 15 chicas con edades que oscilan entre 14 y 16 años.
- Los estudiantes tenían un nivel académico medio-bajo. Había alumnos que mostraban mucho interés por la materia, pero la mayoría no estaban motivados por los estudios y no solían obtener buenos resultados en el trabajo autónomo.
- Los participantes procedían de diferentes grupos-clase, por tanto se mostraban más unidos a sus compañeros habituales. Esto condicionó en gran medida el proceso de la formación de equipos de trabajo cooperativo.

2.4.2. Desarrollo y resultados

En primer lugar, hay que decir que la actividad tuvo muy buena aceptación por parte del alumnado, hasta el punto de observar mejoras en el rendimiento académico y el comportamiento de varios estudiantes que en los ejercicios anteriores se mostraban reacios a participar activamente. Observamos que de los seis grupos formados solo uno fue constituido por los alumnos realmente aficionados a la producción videográfica. Cuatro de los equipos tenían entre sus miembros varios alumnos poco motivados por los estudios que a veces mostraban actitudes disruptivas. Dos de ellos han entregado un trabajo de muy buena calidad y otros dos evolucionaron mucho durante la realización del proyecto. Solo uno de los grupos de trabajo fue constante en su rendimiento.

Durante las sesiones de rodaje y reflexión, al principio muchos alumnos mostraron incomodidad ante la cámara e incapacidad de hablar sobre sí mismos delante de sus compañeros. No obstante, con el paso del tiempo se sintieron con más confianza e inclu-

vidades educativas abran vía a la reflexión de los estudiantes sobre algunos aspectos de su autopercepción, el profesor debe prever en la planificación de las clases el tiempo suficiente para el trabajo cooperativo en un proyecto de video-creación, para *videofeedback* y la reflexión posterior. En esta segunda parte de la mediación, el docente puede guiar a los participantes en sus autovaloraciones y permitirles ver las incongruencias en las mismas.

En el presente ensayo exponemos un posible diseño de la actividad educativa que pretende favorecer el desarrollo del autoconcepto más positivo y realista en los alumnos empleando el vídeo como elemento mediador. Nuestra propuesta integra los métodos de vídeo-espejo y video-creación. Los alumnos, trabajando en pequeños grupos cooperativos, deben crear una "película sobre película", una especie de tráiler que incorpora fragmentos del cortometraje que se plantea como una primera parte de la obra, las escenas del proceso de trabajo en la pieza audiovisual y las entrevistas a los participantes del equipo. El planteamiento de la tarea dirige la atención al proceso de la creación en vez de a su resultado, permitiendo que los participantes reflexionen sobre la actuación de cada uno de los miembros del grupo, se observen a sí mismos desde una perspectiva inusual, se den cuenta de su manera de interactuar con sus compañeros, etc. Por otro lado, es importante remarcar que la actividad deja abiertas las posibilidades de las intervenciones interdisciplinares. De esta manera, nuestro diseño metodológico incorpora los elementos de la mediación artística a través del vídeo que trabajan distintas dimensiones del autoconcepto (físico, emocional, social, académico).

Tras la puesta en práctica de la iniciativa, hemos detectado los siguientes puntos débiles de la misma:

- La necesidad de dedicar tiempo a la reflexión aumenta la cantidad de sesiones necesarias para el desarrollo del proyecto. Así, en el caso de que la clase sea muy numerosa, resultaría difícil organizar las actividades de *feedback* efectivas, prestando atención a cada equipo por separado. Para solucionar este problema, proponemos emplear las sesiones de tutoría para llevar a cabo la parte reflexiva de la mediación o formar grupos de trabajo más numerosos.
- La gestión de recursos durante el rodaje presenta dificultades vinculadas a la elección de emplazamientos, la necesi-

3 Acerca de la educación musical en secundaria: arte, relaciones y emociones

Jesús Sáez Molero

> La música es sin duda un lenguaje fascinante. En ella se concentran la capacidad de comprensión y de expresión, el orden lógico y la capacidad de abstracción. Pero no solo eso. El lenguaje musical también favorece la integración. Tiene una gran capacidad para los procesos de socialización y sobre todo nos permite desarrollar de una manera privilegiada la creatividad y la sensibilidad a través de los sentidos. Todo ello se traduce en la facilidad que tenemos para, mediante el lenguaje musical, transmitir sentimientos y modelar nuestros espíritus a través del componente estético
>
> Alonso Escontrela, Pereira Domínguez y Soto Carballo, 2003.

1. Algunas consideraciones contextualizadoras y objetivos

1.1. La música como arte y como recurso educativo

La utilización del arte como herramienta en la escuela es tanto una idea como un recurso poderoso. La capacidad de cualquiera de los campos que abonan el mundo creativo de trascender el didactismo y apelar a otros espacios que impulsan los valores y

Tras estas consideraciones introductorias y contextualizadoras, es el momento de formular ya más directamente los objetivos que deseamos alcanzar y la metodología utilizada para lograrlos. Esta larga introducción, además de estar descrita con la intención de crear *el clima conceptual y la gramática* que articula nuestro capítulo, ha ido preparando el terreno para poder formular más didácticamente nuestros objetivos, tales como:

- por una parte, mostrar el potencial que encierra la música como arte y como recurso educativo;
- por otra, profundizar en las dimensiones relacionales y emocionales que la música propicia cuando se juega en el escenario educativo y, a su vez, observar cómo estas dimensiones, cargadas de vibraciones, contagios y potencialidades,van asociadas al logro de una ciudadanía más culta, tolerante, relacional, abierta a los otros y comprensiva consigo misma y con los demás; objetivo más que relevante en tiempos donde predomina en la conducta de nuestros estudiantes la pasividad, la desmotivación y la insensibilidad (Llovet, 2011) por las artes y los saberes. La música, como ya apuntaba Nietzsche (2006-2010), enamorado de Wagner, Bizet y Brahms, tiene mucho que ver con lo "humano más humano" de las personas.

Para conseguir tales metas hemos utilizado métodos tan clásicos como el análisis, la comparación, la reflexión, la interpretación y la síntesis formativa.

1.3. Y una necesaria consideración personal

A estas alturas, somos bastantes conscientes de que en pedagogía no existen fórmulas mágicas, que disponer de las mejores metodologías y herramientas tecnológicas no garantiza, ni mucho menos, el logro educativo. Los factores relacionales en el aula, las motivaciones, la predisposición afectiva del alumno y las disrupciones emocionales tan propias de la etapa secundaria plantean un campo de difícil abono. La necesidad de un docente preparado, con herramientas, flexible y con un profundo conocimiento del entorno en el que se mueve (y ni mucho menos nos estamos li-

Barcelona, el Auditori de Torrent, el Palau de les Arts, la ISME en Bolonia (Italia) y Bruselas, durante la 28ª Conferencia Mundial de la Sociedad Internacional Musical.

4.2. El método en el aula

Pero, ¿qué ocurre en el aula?, ¿de qué modo se utiliza y se recrea la música en el aula? Teniendo como enfoque y objetivo la praxis musical, los contenidos necesarios para llevarla a cabo aparecen constantemente, las capacidades auditivas e interpretativas se desarrollan en espiral y se revisan a cada paso (Martínez y Rusineck, 2003: 99). Acción y reflexión, como demanda la investigación-acción. Si un alumno tiene dificultades con el ritmo o con la coordinación, existen múltiples posibilidades para adaptar sus necesidades: diversos instrumentos (más de 30 diferentes), diversos requerimientos de ejecución, interpretación, rítmica, coordinación... Pero TODOS los alumnos deben tocar. No queda nadie fuera. Y así viene siendo durante más de 20 años. No hay alumnos incapaces de interpretar una canción. Todos llegan a experimentar formas de hacer y pensar musicales. El concierto como fin resulta un elemento motivador esencial y claramente tangible para ellos.

La memorización de las diversas partes resulta crucial: primero se leen las notas con su ritmo preciso, para inmediatamente pasar a ejercitar la memoria visual en un papelófono (un folio con el dibujo de las placas cromáticas). El papelófono funciona para la memoria motriz y la imaginación sonora, transformándola finalmente en memoria formal y memoria musical total cuando se toca y se llegan a escuchar los demás elementos de la composición (Martínez y Rusineck, 2003: 96). El proceso resulta lento y agotador al principio, requiriendo de la participación de normas básicas de convivencia. La evaluación se realiza en el día a día, observando el estudio de las piezas y la actitud ante los problemas surgidos con el lenguaje musical y el uso de otros conceptos.

4.2.1. La ficha en el proceso de aprendizaje

Una ficha disponible en el aula de música describe esta metodología en dos fases: una primera, de aprendizaje instrumental, de

Y por último, en este capítulo de sugerencias con las que finalizamos nuestra colaboración, es necesario repensar pedagógicamente la escuela. La música marca un camino a seguir claro y definido, y creo que más que prometedor. No lo veamos como una solución, veámoslo como una posibilidad, una puerta abierta en la que queda mucho que descubrir. Las relaciones y las emociones deben ser las nuevas prioridades en las escuelas. Ellas deben ser la guía que debe redefinir los nuevos enfoques, más allá de metodologías y herramientas. Porque hace falta cambiar el carácter y el sentido del sistema educativo español. Solo hay que fijarse atentamente en el tejido productivo de nuestro país y de nuestra sociedad para darnos cuenta de que hace falta algo que no tenemos. Hace falta más gente preparada para entender el mundo relacional y emocionalmente, no tan solo lógica y técnicamente. Y para eso es importante que nuestros docentes también lo sepan entender de esta manera.

En definitiva, las artes, y en especial la música, ofrecen una cara educativa muy potente, poliédrica, compleja, a veces imprevisible, como lo es esa ciencia inexacta llamada enseñanza. Debemos aprovechar las posibilidades que nos ofrecen, puesto que afectan a esos espacios humanos difícilmente definibles, pero al mismo tiempo hemos de ser conscientes de que ellas son las que abonan las grandes preguntas de la existencia y de la identidad, las dudas necesarias. Apelan a lugares a los que pocas ciencias pueden llegar. Pero sobre todo hacen de la escuela un espacio más humano, más vital. Y adoptar ese carácter es una necesidad urgente e ineludible.

7. Referencias bibliográficas

Abad, J. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel L. G. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 17-23.

Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra. (2ª ed. 2005).

4 Danza en contextos inclusivos, educativos y comunitarios

Mª Luisa Brugarolas Alarcón

1. Introducción

Asistimos en el siglo XXI a un auge acelerado de la incursión de las artes escénicas en el terreno de la inclusión. Diversos festivales y encuentros[5] se dan cita cada año en España exponiendo proyectos escénicos, comunitarios, inclusivos y mucha reflexión sobre la práctica expandida de las artes escénicas que emerge con fuerza. En este capítulo veremos que la deriva del arte hacia lo real, el desarrollo del término comunidad hacia un espacio de producción de significado, la expansión del paradigma de la inclusión y su repercusión en la educación y el arte colaboran en el desarrollo de nuevos espacios para la danza a través de la danza inclusiva y la danza comunitaria. Abordaré algunas propuestas prácticas desde las metodologías inclusivas en danza, desde la creación artística en el proyecto *Ruedapies* y desde la docencia en el Departamento de Pedagogía de la Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

5 Una muestra de ello son el VI Festival IDEM o las XI Jornadas sobre Inclusión Social y Educación en las Artes Escénicas.

larines que trabajan con personas con diversidad funcional: en Reino Unido, con Gina Levete y la plataforma SHAPE, Wolfang Stange; en EEUU, el dúo Ptashek y Curtis o Alessi y el festival "Dance with different needs". En los años 80 y 90 ya aparecerían proyectos educativos y compañías de danza en las que aprendían y trabajaban bailarines con y sin diversidad, como Touchdown, Amici, Axis, Candoco, Paradox, Danceability o Motion House.

Desde entonces se han producido una gran cantidad de proyectos educativos y profesionales donde el nexo entre danza y diversidad funcional no ha sido la terapia sino el dar la opción a cualquier persona de acercarse a la danza, de explorar su corporeidad única y diversa. Por tanto, el paradigma de la inclusión aplicado a la danza permite dotar a las personas con diversidad de la posibilidad de expresarse a través de la danza y de compartir espacios con otras personas sin diversidad que tienen los mismos intereses: aprender danza, crear con la danza, manifestarse a través de la danza.

Como vemos, esta idea está más vinculada a un aspecto democrático de la educación de las artes y al concepto de educación universal para todos (UNESCO, 2009), y es un paso más dentro de ese paradigma de la inclusión donde queremos compartir espacios comunes de aprendizaje, de convivencia, para que el "otro" deje de ser "otro" simplemente porque nunca hacemos nada juntos, porque el "otro" nunca ocupa los mismos espacios públicos que los que no se consideran "otros".

Es importante destacar que no todas las experiencias de la danza llamada inclusiva se han realizado o se realizan en grupos heterogéneos. Pero es necesario pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad.

> [...] si esperamos que alumnos "diferentes" funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que tengan la oportunidad de llevar a cabo múltiples experiencias basadas en esta heterogeneidad [...] Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir personas con alguna discapacidad y sin ninguna; personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias (Pujolàs, 2012: 96).

en todos sus aspectos por un deseo de recuperación, lo que es lo mismo que decir que su vida nunca es lo suficientemente buena, lo suficientemente válida. Las personas con discapacidad, "hagamos lo que hagamos, pensemos o trabajemos, todo, lo hacemos como terapia con la única intención de olvidar o alejar de nuestra mente nuestra condición" (Evans; cit. en Allué, 2002: 65).

Fig. 2.
Ruedapies. Corpo in Divenire. Piazza del Popolo. Roma.

3.5. Relaciones y márgenes entre los aspectos inclusivos, educativos, comunitarios y profesionales de la danza

Ante las definiciones anteriores, nos podemos preguntar si los términos inclusión, comunitaria, educativa y profesional aplicados a la danza son excluyentes; es decir, si definimos un proyecto con uno de estos términos, ¿automáticamente los demás quedarán excluidos?

Desde mi experiencia artística docente e investigadora en los últimos 15 años con el proyecto Ruedapies Danza, con diversos colectivos en distintos países y como docente en el CSDA en los dos

pendiendo de cómo las utilicemos pueden acercar mucho los espacios personales cuando sostenemos y rodamos una pelota entre dos cuerpos. También nos permiten ampliar el espacio cuando las lanzamos unos a otros. El papel de diferentes texturas, las telas, pañuelos, cuerdas e hilos son materiales sencillos y flexibles que ayudan a componer creativamente el espacio y pueden ser utilizados como elementos mediadores antes de entrar en un contacto personal.

En las sesiones de danza inclusiva, es en esta parte donde se incluyen las propuestas en las que todos nos familiarizamos con las extensiones y prótesis que son parte de la vida cotidiana de algunos participantes. Introduciremos dúos donde aprendemos en conjunto las dinámicas motrices que se producen cuando hay una silla de ruedas. Experimentaremos las acciones y reacciones a empujes, tirones, contrapesos, así como diferentes cualidades de desplazamientos, giros o pausas. Igualmente es necesario explorar otros elementos como pueden ser muletas, andadores o prótesis, siempre con una actitud lúdica, lo cual estimula la mente creativa, la atención, la escucha y la propiocepción del movimiento.

El contacto, como ya vimos, es una fuente de información esencial y, cuando nos encontramos con participantes con diversidad visual, es una herramienta imprescindible, junto con el sonido, para la transmisión y el descubrimiento. Podemos utilizar el contacto corporal directo, con diferentes pautas de guía-guiado, tanto en dúos como en tríos o grupos, que progresivamente irán dando confianza para pasar de un espacio personal y cercano, donde los límites por el contacto son muy claros, a un espacio abierto y general, en el que los límites anteriores se han ido paulatinamente disolviendo.

Podemos crear tríos para incursionar en el espacio medio y lejano. En estos tríos la persona estimulada también es activa. Desarrolla una danza donde la pauta es alcanzar con diferentes partes de su cuerpo a sus compañeros, que se mueven en torno a él en un espacio medio, creando trayectorias conjuntas en el espacio. Depende de lo cerca

5 Uso de los materiales artísticos en el aula y su vinculación al desarrollo de la mediación artística a través de la creación y la práctica

David López Ruiz
Doctor en Bellas Artes
Profesor en la Facultad de Educación
de la Universidad de Murcia
dlr@um.es

1. Introducción

La educación actual tiene la necesidad de ser escuchada desde un marco mucho más amplio y poliédrico que el meramente teórico. En este sentido, las manifestaciones visuales, así como las diferentes formas de expresión y lenguaje, son recursos que no surgen de la nada ni parten de una imaginación no construida, sino que trascienden lo meramente intelectual y se fundamentan en la creatividad y la imaginación.

Los niños y niñas con los que actualmente se trabaja en los centros educativos son creativos potenciales que están constantemente desarrollando propuestas y manifestando expresiones por medio del gesto, el trazo característico de la infancia, la diversidad de materiales, la propia espontaneidad y la falta de prejuicio ante el transcurso del proceso creativo.

ocurre en las escuelas de Reggio Emilia en las que se trabaja con el método de Malaguzzi, sería necesario que existiese la figura de un artista o tallerista que pudiera evidenciar las infinitas posibilidades de los materiales artísticos. La figura de esta persona es capaz de evaluar las capacidades que puede llegar tener el alumnado con cada uno de los materiales, a la vez que puede identificar de forma evolutiva el proceso de trabajo que cada uno realiza. Es obvio que las características y las particularidades de los materiales gráfico-plásticos que se utilizan en los procesos de trabajo deben estar estrechamente en sintonía con las necesidades y las habilidades de las personas que los van a trabajar.

Autores como Tyler (2002) poseen una dilatada carrera en la observación minuciosa de cómo las personas interactúan con los materiales artísticos. Las reacciones que el terapeuta recoge ponen de manifiesto que el paciente logra, por medio de dichos materiales, establecer una regularidad, una confidencialidad y una familiaridad durante la sesión, y así convertir su espacio en un espacio seguro creado con el apoyo del terapeuta. De la misma forma, el autor también "establece una importante relación entre la imagen creada y la persona que la crea, lo que le ofrece un *mayor control* sobre su vida" (p. 68). En este sentido, las posibilidades de control a través de las creaciones, sobre todo en la etapa de la educación infantil, quedan relegadas a un segundo plano debido a la necesidad de inmediatez de resultados. El trabajo que se desarrolla no tiene como objetivo el aprendizaje, sino que, en muchas ocasiones, atiende más a la distracción o el efecto placebo. En este aspecto, hay que dejar claro que hay niños y niñas a los que el simple hecho de rellenar de color o completar un trabajo no les llama para nada la atención. Esto hace que rechacen las actividades planteadas como dibujo libre o ficha de trabajo en donde hay límites infranqueables.

Dejando a un lado las limitaciones y explorando las posibilidades, Robbins (1994) define y explora siete cualidades que pueden poseer algunos materiales y que son: *tacto, color, ritmo, movimiento, espacio, riesgo* y *contenido simbólico*. Para ella, las cualidades de los materiales no solo afectan a los procesos creativos, sino que también están en constante sintonía con los procesos no verbales de las personas, especialmente de aquellas que pueden llegar a pre-

Cuando hayan terminado todos, se propone la realización de un dibujo o mandala grupal utilizando los granos de arroz tintados de distintos colores. Cuando ya lo hayan terminado y le hayan hecho una foto, que mezclen todos los granos de arroz y que rellene cada uno una bolsa de zip de ese arroz multicolor que ha resultado de la mezcla de todos para llevárselo a casa como recuerdo.

c) *Papel del adulto*. Consistirá en asegurarse de que no se echa más pintura de la necesaria y que todos cierran bien las bolsas antes de manipular el arroz con pintura, además de comprobar que los participantes realizan el mandala o dibujo de forma cooperativa, apoyándose e interviniendo todos por igual.

d) *Interpretación*. Finalmente, cada participante puede reunirse alrededor de la creación que ha confeccionado junto con sus compañeros para comentar qué les ha parecido la actividad, las posibles dificultades que han tenido, cuál es la experiencia vivida a lo largo del proceso creativo, etc. A continuación, se mezcla toda la composición entre sí y se pide que expresen abiertamente qué les transmite la bolsa que han llenado con el arroz multicolor y que reflexionen sobre qué es lo que se llevan realmente a casa. El hecho de que todos tengamos un poco de todos en nuestra pequeña bolsa posibilita que los participantes sean conscientes de que, cuando se trabaja en grupo, todos ponemos nuestro "granito de arroz" y que, para que algo funcione y salga correctamente, es necesaria la participación y aportación de todos.

5.1.5. Aspectos que debemos tener en cuenta

A lo largo del desarrollo de esta práctica se ha tenido en cuenta que el alumnado sea capaz de trabajar su autonomía e iniciativa personal, artística y comunicativa. Se busca en todo momento que tanto los futuros docentes como los estudiantes sean capaces de realizar la actividad por sí mismos, utilizando aquellas destrezas que han aprendido hasta ahora y utilizando el arte como una herramienta mediadora en la resolución de los pequeños conflictos

Fig. 4.
Momento de desarrollo de la actividad principal en grupo.

6. A modo de conclusiones

La conciencia de la utilización de los procesos artísticos dentro del contexto educativo y su puesta en práctica para la resolución de todos los aspectos trascendentales para una amplia adquisición de conocimientos es un objetivo real, aunque no siempre realizado dentro de nuestro sistema escolar. La cada vez mayor preocupación del profesorado por reinventarse en la búsqueda de soluciones diferentes a las utilizadas hasta el momento es uno de los síntomas de que el arte como herramienta educativa puede ser una alternativa valiosa y efectiva que posibilita multitud de respuestas y que es capaz de conciliar el trabajo, no solamente con las diferentes materias académicas, sino con los distintos problemas con los que hoy día cuentan los estudiantes.

El uso de los medios y de los materiales artísticos ofrecidos a través de talleres o dinámicas dentro de un enfoque cognitivo y

6 Construir, animar e imaginar. Los títeres y los muñecos como recurso en el aula y en la mediación artística

Eva Cristina Mesas Escobar

1. Introducción

Los títeres y los muñecos son elementos plásticos y escénicos de origen milenario, que han acompañado al ser humano desde sus orígenes. Todos los pueblos primitivos utilizaron en sus ceremonias distintos tipos de elementos de personificación, principalmente máscaras y títeres, a los que se les atribuía funciones mágicas y protectoras. Desde entonces se realizan títeres y personificaciones en todo el mundo y en todas las épocas, por lo que estos se han convertido en elementos históricos y universales, vinculados desde su origen a lo humano.

El presente capítulo propone un marco teórico en torno a la utilización del títere en la escuela, con el objetivo de ahondar en las posibilidades del títere que resultan más relevantes para una educación actual en el aula y otros contextos educativos. La segunda parte del capítulo propone herramientas prácticas, así como diferentes propuestas e ideas de trabajo, para realizar con alumnos de infantil y primaria y otros colectivos, huyendo de las metodologías clásicas de construcción de títeres, y animando al docente a la hibridación de técnicas y la exploración creativa libre en la construcción del títere o muñeco.

importante darle voz al alumnado, y trabajar hacia la construcción del pensamiento crítico de este, para propiciar la participación activa en su propio aprendizaje. En los últimos años se está dando una transformación en la enseñanza en la que el docente ya no es el epicentro del aula, sino que el alumno participa de su propio aprendizaje, y en su propia auto-construcción como ser humano. Favorecer el juego con títeres en el aula es como pasar el testigo al alumno para que este se encargue de su propio aprendizaje, de su propia auto-construcción como ser único e irrepetible. En este sentido, construir un títere, desde la absoluta libertad y con sus propias herramientas cognitivas, subjetivas y emocionales, es otorgarles la posibilidad de auto-construirse. Animar a su títere, con su propia voz y pensamiento, supone ofrecer un espacio y un tiempo en el que los alumnos puedan *ser*, de manera integral, desde su forma única y subjetiva de relacionarse con el mundo.

2.3. El títere como vehículo para dar lugar al juego y la espontaneidad del infante en el aula

Si en el aula nos olvidamos de los resultados y nos centramos en el proceso nos abandonamos al juego. El juego se da en todo proceso de creación artística libre y espontánea. Huizinga (1987: 47) definiría el juego como "una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinadas, [...] Acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría, y de la conciencia de ser de otro modo de vida diferente". El juego se da en toda acción artística, pero se hace evidente en el uso del títere y en la relación del muñeco con su creador. En este sentido es importante observar que, en la construcción del títere, tienen lugar diversas experiencias de juego: juego exploratorio, juego creativo o de construcción y juego dramático.

Toda experiencia de exploración creativa implica el **juego exploratorio**, entendido como la actividad que se realiza para disfrutar de las sensaciones físicas que produce experimentar las sensaciones plásticas de la construcción, que se despiertan en el

El trabajo con telas y calcetines suele ser una propuesta muy bien recibida por colectivos de mujeres de todas las edades. Los materiales de costura suelen ser más cercanos a su realidad cotidiana que otros materiales de expresión plástica, sobre todo en mujeres mayores, lo que les permite sentirse más seguras en su proceso creativo (figura 3). Como ya hemos introducido al inicio de epígrafe, los títeres de guante resultan un medio ideal para construir seres reconfortantes, donde uno se siente cómodo habitando seres a los que se desea abrazar y sentir su calor (Mesas Escobar, 2015: 308).

Fig. 3.
Títeres de boca realizados con calcetines y otros materiales de costura por mujeres mayores dentro de un taller de mediación artística, y docentes en talleres formativos (imágenes de la autora).

lectivos generan espacios creativos más abiertos, y aumentan la flexibilidad de los alumnos y el aprendizaje de las relaciones diversas.

Fig. 7.
Taller de creación integrada dedicado a la creación de títeres colectivos, a los que debían dotar de movimiento y animar en grupo (fotografías de la autora).

La siguiente propuesta, a la que hemos llamado *micro-teatros colectivos*, consistía en construir títeres increíbles a través de una rueda de creación colectiva, para después representar una pequeña escena dramática improvisada por los participantes. La imagen de la figura 8 muestra un taller de creación integrada donde participaron doce alumnos con y sin discapacidad intelectual. Todo el proceso se realizó de manera colectiva. Para realizar los personajes, cada participante disponía de dos trozos de plastilina de diferentes colores. Todos los participantes se colocaron formando una rueda de trabajo y cada uno debía modelar una forma con uno de los trozos de plastilina. A continuación, pasaba su forma modelada al compañero de al lado para que este pudiera seguir construyéndola, añadiendo pequeños o grandes detalles con el trozo de plastilina que conservaba. Se iban añadiendo detalles de diferentes colores hasta que se terminaba la rueda y la forma llegaba al participante que la inició completa-

7 La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil

Mª Dolores López Martínez y
Lydia Moreno Zayas

> El arte constituye un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.
>
> Lowenfeld y Lambert, 1980: 15

1. Introducción

El fomento de las competencias sociales se ha convertido en uno de los mayores intereses educativos dentro del contexto formal. Desde las teorías de la relación interpersonal y el desarrollo psicosocial se muestra la importancia de potenciar las relaciones interpersonales de calidad para aprovechar las ventajas evolutivas de cada persona y favorecer el desarrollo integral (Córdoba, Descals y Gil Llario, 2006).

Por otra parte, vivimos en un entorno versátil donde predomina la diversidad de valores, ideas, religiones y culturas que conviven en un mismo espacio. Además, cohabitamos bajo un sistema

- Utilizan el diálogo para solucionar conflictos.
- Participan de forma adecuada en la toma de decisiones por consenso.

En relación al test sociométrico, se utilizó como un instrumento complementario a la observación, con el fin de adquirir una mayor comprensión del grado de cohesión y estructura interna del grupo. A través de las manifestaciones de atracción (elección) o rechazo de sus miembros, se pudo determinar la posición de cada uno de los alumnos en relación a los demás (Arruga i Valeri, 1983). Así, se generó una visión global de las relaciones interpersonales del propio grupo. Del mismo modo, se pretendió observar los cambios que se producían en un tiempo determinado, por lo que se realizó antes y después de la propuesta.

El test consta de dos preguntas de carácter lúdico, una de elección y otra de rechazo. La elección de las respuestas incluía solamente a los miembros del grupo y presentó un número de elecciones limitadas a tres como máximo. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Con quién de tus compañeras/os te gusta más jugar?
- ¿Con quién de tus compañeros/as te gusta menos jugar?

El test se realizó de forma individual para evitar la intercomunicación. Las alumnas y alumnos elegían sus respuestas señalando las fotografías de sus compañeros y compañeras con una marca (verde para las elecciones y roja para los rechazos). El nivel de preferencia, tanto en elecciones como en rechazos, se estableció en función del orden de selección o con preguntas directamente al alumnado.

2.2. Descripción del proyecto

La puesta en marcha del proyecto se inspiró en las instalaciones de los artistas contemporáneos Gerda Steiner y Jörg Lenzlinger. El interés surgió por los elementos que integran en sus obras y la propia forma de relacionarlos unos con otros. Sus instalaciones incluyen gran diversidad de objetos materiales, lo que resultó muy interesante para trabajar con el alumnado de educación infantil. Todos los materiales y objetos aparecen colgados en el espacio y conectados por medio de alambres.

- *Conclusión y reflexión*, lugar facilitado para las exposiciones de los trabajos realizados y las preguntas dirigidas al grupo sobre cómo se desarrolló la actividad y las relaciones emergentes entre los grupos.

A continuación, se exponen las actividades que dieron lugar a la Instalación final.

Sesiones	Actividades
Introducción-motivación	1. Introducción al tema: quiénes somos y su importancia. Cuentacuentos: *Quién hay ahí* y Juego con ovillo de lana.
	2. Introducción a las instalaciones de Gerda Steiner y Jörg Lenzlinger. Collage. Reflexión-conclusión.
Creación de elementos de la instalación	3. ¿Cómo somos? Juego y Yincana fotográfica de partes del cuerpo. Fotografía digital.
	4. ¿Cómo somos? Fotomontaje con las fotografías realizadas en la sesión 3. Conociendo a Hanna Hoch.
	5. ¿Cómo éramos? [...] en una palabra y la caja de los recuerdos. Elaboración cooperativa de una caja por grupos donde cada componente introducirá un objeto elegido que simbolice su etapa de bebé (chupetas, juguetes, baberos, etc.). Juego eurístico en grupo con los objetos de cada caja.
	6. ¿Que nos gustaría ser? Si fuera un color... ¿qué color sería? Cuentacuentos: "La reina de los Colores". Obras colgantes con telas donde cada miembro del grupo se representa con el color elegido.
	7. ¿Que nos gustaría ser? Si fuera un animal... ¿qué animal sería? Modelado con plastilina y ensamblaje.
	8. Crear un personaje. Caracterizar, inventar personalidad y nombre. Arcilla y objetos para reciclar.
	9. Siluetas. Dibujos y collages participativos en el interior del trazo de una línea contorno alrededor del cuerpo.
Preparación-montaje instalación final	10. Apropiación de espacios para la instalación y bocetos de la estructura.
	11. Elaboración de los elementos estructurales de la Instalación.
	12. Montaje de la instalación.
	13. Inauguración de la instalación.

Fig. 14.
Resultado final nº 1.
Fotografía de Lidia Moreno Zayas.

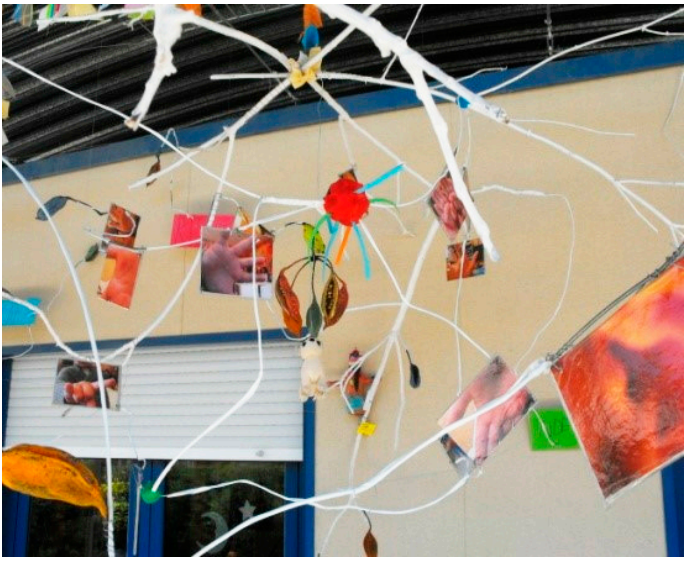


Fig. 15.
Resultado final nº2.
Fotografía de Lidia Moreno Zayas.

8 De cómo tejer una bolsa con agujeros. Estrategias de mediación y coeducación a través del arte textil

Eva Santos Sánchez-Guzmán

1. Introducción

Comencemos a tejer nuestra bolsa con agujeros, ¿la visualizas? Nos proponemos construir una estructura flexible, formada con fibras gruesas, algunas deshilachadas, unidas con finos hilos, algunos rotos, que con movimientos insólitos se enredan y configuran un entramado transformador. Conversaciones, experiencias cruzadas, memorias, historias, tiempos, artistas, procesos creativos, remiendos y reflexiones, propuestas educativas… mujeres. Hebras que se anudan para acoger nuevas ideas que brotan del lector, de la lectora. Entre los cruces, los espacios. Huecos para caer o para mirar, agujeros abiertos para compartir y respirar. U oquedades a la espera de su plenitud.

Leer y respirar, le aconsejaba a mi hija su profesor de Filosofía. Aprehender y tomar aire mientras comprendemos, mientras nos observamos en la propia tarea de trenzar o coser. Unirse en el vaivén de la puntada, hacerse aguja que clava y asoma al otro lado de la tela dispuesta y tensada en el bastidor para dibujar y crear. Percibir y aspirar el mundo en el cuerpo, en el propio ser. Con cuidado.

genera un intercambio de experiencia entre el entorno natural y la población rural (http://lucialoren.com). La artesanía, especialmente la cestería, es también su fuente de inspiración. Las labores de los artesanos, de las artesanas, son referencia para comprender un modo de desarrollo cultural a partir de los propios recursos del territorio. Por ello, trabajar con los materiales del entorno es trabajar ecológicamente para conseguir una vinculación más sostenible con lo que nos rodea (Loren, 2017). Acción que deriva hacia el cuidado y respeto por la naturaleza.

Figura 5.
La casita de limones. 2019. Estudiantes de Nuevas tendencias de los materiales en la práctica escultórica y participantes de ASSIDO. Fotografía de Inmaculada Abarca.

Mientras escribíamos este texto, hemos tenido la oportunidad de trabajar en el aula con sus ideas, que fueron presentadas en la conferencia *Arte, territorio e intervención social*[15] por la misma autora. La propuesta fue desarrollada por los estudiantes de la

15 Impartida en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia el 6 de marzo de 2019.

nosotras, y otras mujeres atraídas por lo que allí sucedía. Sentadas alrededor de la mesa contaban sus historias (figura 10). No necesitamos citar cada uno de los relatos, ni analizar una muestra muy amplia –podemos preguntar en nuestro entorno– para reconocer que la costura en la sociedad occidental ha estado vinculada a la mujer, a los roles relacionados con el cuidado, con lo doméstico y lo privado.

Al pasar las primeras horas de la mañana, comenzaron a acercarse niños y niñas intrigados por aquellos extraños utensilios redondos de madera: los bastidores. Querían aprender a coser. Su interés se tornaba en una oportunidad para que las madres que les acompañaban les enseñaran algunas técnicas textiles que fueron transmitidas de generación en generación por otras mujeres. Pero si venían solos, o solas, allí estábamos nosotras con las agujas, las lanas y mucha paciencia.

Figura 10.
Costuras narradas. 2018.
Fotografía de María Dolores López Martínez.

Cuando Jesús Sidibe hubo bordado varios círculos, hizo suyo el espacio, los materiales y los diálogos. Se enorgullecía del control que había desarrollado en la técnica y que ahora le permitía decidir qué imagen crear (figura 11). En este sentido, Tessa Dalley (1987: 22) señala que "el aprendizaje de cualquier habilidad ayuda a la coordinación, a la concentración y a la conciencia del entorno

enseñaron a hacer patrones para blusas y faldas, y canastillas para los bebés, con pañales, camisetas y jugones[23]. Por su parte, a mi padre no le enseñaron ni a coser un botón, aprendió él solo mientras estuvo en la Marina (conversación el 2 de febrero de 2019). Allí también adquirió la habilidad de hacer nudos marineros (nudo simple, doble, del ocho, as de guía...).

Estas acciones simbólicas marcaban los roles que asumirían niñas o niños en su vida adulta. También la educación franquista se basaba en la idea de los destinos sociales de cada uno de los sexos marcada por Rousseau en el siglo XVIII. Se proponía a la mujer un modelo de feminidad dependiente, servil y débil, vinculado al cuidado, la maternidad y el hogar. No necesitaban una educación formal para ser amas de casa. Mientras, los niños debían aprender a ser libres y autónomos y se les recordaba que coser, como llorar, es de niñas. Se buscaba formar varones sin vínculos afectivos preparados para aislarse de los otros y carentes de emoción, ya que esta nubla y perturba la razón. La razonabilidad no ha de contaminarse de afecto, de metáforas o de interpretaciones porque debe estar reducida al cálculo. Por ello, el interés institucional sería diseñar estrategias que "enfríen" las pasiones y las limiten en el espacio público en aras de la política moderna (Máiz, 2010: 14). La emoción, como la mujer, quedaría así reservada al espacio privado, de gestión peligrosamente secreta.

En mis primeros años de escolarización –principio de los setenta– se había legislado la escuela mixta. Este modelo educativo supuso la presencia de niños y niñas en una misma aula para compartir los aprendizajes. Recuerdo, sin embargo, cómo niñas y niños entrábamos al colegio por puertas diferentes. Y todas, como ellos, llevábamos corbata. Ciertamente, "hubiese preferido vestir con pantalones y poder hacer el pino con libertad en el patio del colegio. Sin embargo, era la corbata la prenda tomada del atuendo masculino la que marcaba mi cuello, en un intento perverso de igualdad social" (Santos, 2018, 25).

La escuela mixta se centraba en imponer los conocimientos y aptitudes que se impartían a los varones como conocimientos

23 Término utilizado para describir lo que actualmente denominamos "body".

10. Referencias bibliográficas

Alberdi, I y Alberdi, I. (1984). Mujer y educación: Un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de educación* (Madrid), 275, 5-18.

Ballarín Domingo, P. (2010). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia De La Educación* (Salamanca), 8. URL http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6837

Blanco García, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía educativa* (Sevilla), 64, 25-27.

Bonal, X. (2000). La coeducación como democratización de la enseñanza. *Aula de Innovació*n Educativa, 88 [Versión electrónica]. URL https://core.ac.uk/download/pdf/132086124.pdf

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Caselles Pérez, J. (1993). Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación. *Anales de pedagogía*, 11, 47-74.

Crispin, S. (2015). Beleza e Reconciliação na Arte de Joana Vasconcelos. En *Joana Vasconcelos: Material Worl.* Londres: Thames & Hudson, 308-319. URL http://www.joanavasconcelos.com

Dalley, T. (1987). *Arte como terapia*. Barcelona: Herder.

Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995). *La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. 15 de septiembre.

Fragasso, L. (1994). Ajuar para un conquistador. *Catálogo de la IV Bienal de la Habana*. Cuba. URL http://www.monicagiron.com

Gamella y Palacios (2018). Telas transformadores. En Palacios Garrido, A. (ed.). *Violetas en la mochila. Diálogos creativos con Eva Santos.* Madrid: Centro Universitario Cardenal Cisneros, 50-59.

García Cano, A. (2016). *Entretejidas* [vídeo]. URL https://vimeo.com/157118753

Girón, M. (2010) *Algunos apuntes sobre mi trabajo*. URL http://www.monicagiron.com

Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.