

EL LIBRO COMO UNIVERSO,
LA EDUCACIÓN EN LIBRO

¡ SÍGUENOS

-  www.editorialaulamagna.com
-  facebook.com/editorialaulamagna/
-  linkedin.com/company/editorialaulamagna

 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación Primaria. Aportaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La obra que presentamos *Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación Primaria. Aportaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible* tiene su origen en el desarrollo de varios Proyectos de Cooperación de la Universidad de Jaén/ Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo con la Universidad de Tifariti, ubicada en los Campamentos de Refugiados Saharauis en Tinduf (Argelia).

Esta obra tiene como objetivo principal servir de apoyo a la actualización competencial el profesorado saharaui, de manera que esté disponible no solo para el profesorado de la Universidad de Tifariti sino también para las y los docentes de las demás etapas educativas respondiendo así a la voluntad del Ministerio de Educación de que esta formación llegue a todos los centros. Así mismo, creemos que puede ser utilizado por todas aquellas personas vinculadas al ámbito de la educación que quiera acercarse a propuestas interculturales concretas con el enfoque de formación de formadores por competencias a través de las prácticas realizadas en los campamentos.



 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación
Primaria. Aportaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Coordinadores
Jacinto Fernández Lombardo
M^a Consuelo Díez Bedmar

AM

Coordinadores:
Jacinto Fernández Lombardo • M^a Consuelo Díez Bedmar

Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación Primaria. Aportaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible



 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

Coordinadores:
Jacinto Fernández Lombardo
M^a Consuelo Díez Bedmar

Autoras y Autores:
Jacinto Fernández Lombardo
M^a Consuelo Díez Bedmar
Paz Elipe Muñoz
María José Justicia Galiano
Teresa Lechuga García
M^a Ángeles Peña Hita
Javier Rodríguez Moreno
José Manuel Martínez Linares
Olga María López Entrambasaguas.
Rafael Moreno del Castillo
Narciso M. Contreras Izquierdo
Ruth M.^a Rey Arranz
Jaime Sánchez Márquez
Antonia García Luque
Alba de la Cruz Redondo
Ana M^a Lerma Fernández
Ana M^a. Abril Gallego
Fátima Aguilera Padilla.
Khader F. Abu-Helaiel
M^a Dolores Callejón Chinchilla
Isabel M^a Ayala Herrera
Francisco J. Sánchez Portellano

Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación Primaria.

Aportaciones a los Objetivos
de Desarrollo Sostenible

Coordinadores:

Jacinto Fernández Lombardo

M^a Consuelo Díez Bedmar



AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

Desarrollo competencial del profesorado saharaui en Educación Primaria. Aportaciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Primera edición: 2020

ISBN: 9788418392597

ISBN eBook: 9788418392016

Depósito Legal: SE 1667-2020

Coordinadores:

Jacinto Fernández Lombardo

M^a Consuelo Díez Bedmar

© del texto:

Jacinto Fernández Lombardo

M^a Consuelo Díez Bedmar

Paz Elípe Muñoz

María José Justicia Galiano

Teresa Lechuga García

M^a Ángeles Peña Hita

Javier Rodríguez Moreno

José Manuel Martínez Linares

Olga María López Entrambasaguas

Rafael Moreno del Castillo

Narciso M. Contreras Izquierdo

Ruth M.^a Rey Arranz

Jaime Sánchez Márquez

Antonia García Luque

Alba de la Cruz Redondo

Ana M^a Lerma Fernández

Ana M^a. Abril Gallego

Fátima Aguilera Padilla

Khader F. Abu-Helaíel

M^a Dolores Callejón Chinchilla

Isabel M^a Ayala Herrera

Francisco J. Sánchez Portellano

© de la imagen de cubierta:

Francisco Javier Sánchez Portellano

© de esta edición:

Editorial Aula Magna, 2020. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

editorialaulamagna.com

info@editorialaulamagna.com

Impreso en España – Printed in Spain

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Diríjase a info@editorialaulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Introducción	13
<i>Jacinto Fernández Lombardo y M^a Consuelo Díez Bedmar</i>	

Primera parte.

Materias básicas y obligatorias

Capítulo 1. Psicología de la educación: conceptos y aspectos claves para optimizar el aprendizaje en el aula	23
<i>Paz Elípe Muñoz, María José Justicia Galiano y Teresa Lechuga García</i>	
Capítulo 2. Materiales y formación en procesos educativos en Educación Primaria	47
<i>M^a Ángeles Peña Hita y Javier Rodríguez Moreno</i>	
Capítulo 3. Materiales y formación en alimentación y salud en la infancia	69
<i>José Manuel Martínez-Linares y Olga María López-Entrambasaguas.</i>	
Capítulo 4. Investigación e innovación educativa en Educación Primaria.	93
<i>Ana M^a Lerma Fernández, Antonia García Luque, M^a Consuelo Díez Bedmar</i>	

Capítulo 5. Estructuras y Propuestas de Trabajos Académicos y Trabajos Fin de Grado en Educación Primaria . . .	121
<i>Rafael Moreno del Castillo y M^a Consuelo Díez Bedmar</i>	
Capítulo 6. Trabajo por Proyectos	139
<i>Alba de la Cruz Redondo y Rafael Moreno del Castillo</i>	
Capítulo 7. Actualización competencial en enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	159
<i>Jaime Sánchez Márquez</i>	

Segunda parte. Itinerarios formativos

Itinerario Expresión oral y escritura y Aprendizaje de las Ciencias Sociales

Capítulo 8. La formación del profesorado para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en Educación Primaria . .	183
<i>Narciso M. Contreras Izquierdo, Ruth M^a Rey Arranz y Jaime Sánchez Márquez</i>	
Capítulo 9. Materiales y formación para la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales	207
<i>M^a Consuelo Díez Bedmar, Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo</i>	

Itinerario Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza y Aprendizaje de las Matemáticas

Capítulo 10. Materiales y formación en enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales	231
<i>Ana M^a. Abril Gallego y Fátima Aguilera Padilla</i>	
Capítulo 11. Materiales y formación en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas	253
<i>Ana María Lerma Fernández y Khader F. Abu-Helaiel</i>	

Itinerario Aprendizaje de Educación Musical y Plástica y Aprendizaje de Educación Física y Motora

Capítulo 12. Materiales y formación para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística	279
<i>M^a Dolores Callejón Chinchilla, Isabel M^a Ayala Herrera y Francisco J. Sánchez Portellano</i>	
Capítulo 13. Aprendizaje de Educación Física y Motora.	303
<i>Rafael Moreno del Castillo</i>	
Epílogo. Matakujá	319
<i>M^a del Consuelo Díez Bedmar</i>	
Sobre las y los autores	325

Capítulo 12

Materiales y formación para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística

M^a Dolores Callejón Chinchilla¹,
Isabel M^a Ayala Herrera² y
Francisco J. Sánchez Portellano

Este capítulo trata de mostrar las posibilidades de una educación artística que puede contribuir transversalmente al logro de las competencias y áreas del currículum escolar y, más allá, al desarrollo integral del individuo, a su formación cultural, y a su crecimiento personal y social. Para lograr este objetivo se parte de un concepto actual del arte que desmitifica su visión tradicional como producto de la genialidad y la destreza técnica, patrimonio exclusivo de las élites, incidiendo en su característica social y poder transformador. Lejos de cumplir con el rol —asumido por gran parte de la población— de mero trabajo manual y adorno de expositor o escenario, la educación artística contemporánea —como forma de pensamiento complejo, que implica percepción, reflexión y acción, sobre todo, desde lo simbólico y con creatividad (el mayor nivel de la taxonomía

¹ ORCID: 0000-0002-6677-0847.

² ORCID: 0000-0003-1383-4795.

de Bloom)—, se muestra consciente, ética, implicada en el desarrollo sostenible. Se presentan, como ejemplo, algunas tareas llevadas a cabo en la formación del profesorado saharauí, incidiendo en la documentación del proceso más que en el producto acabado.

1. Introducción

Frente a la clásica concepción contemplativa y decorativa de la educación artística, frecuentemente minusvalorada en los programas curriculares, la formación del profesorado en el ámbito de las artes, aunque es especialmente necesaria para el desarrollo de las competencias artísticas y culturales básicas, se convierte en una herramienta útil para el maestro en cualquier rama del conocimiento (Arnheim, 1993; Ordine, 2013).

Las artes son parte inherente del ser humano, primordialmente, porque somos seres sonoros, visuales, corporales... Es por medio de los sentidos por lo que reconocemos y entablamos relación con el medio, conocemos y compartimos, integrándose en la mente con recuerdos y emociones para nuestra percepción del mundo. Por ello, no podemos obviar su estimulación y educación como base de toda formación posterior. Montessori defendía ya en 1909 que «en muchos casos, la inteligencia resulta inútil por falta de práctica, y esta práctica es casi siempre una educación sensorial» (2014, 245); como «sensación reflexiva» (Damasio, 2006) esta educación sensorial conforma nuestro conocimiento intuitivo, y es por ello algo complejo y diverso.

Precisamente, es sobre la educación sensorial sobre la que se constituye la educación artística —como el resto de saberes y experiencias—. Más allá del objeto de culto, esta ha de entenderse no solo como medio de expresión y comunicación, sino como forma de conocimiento, ya que, por su carácter simbólico, se convierte en objeto de mediación (Moreno González, 2016), motivo para la reflexión y elemento de reconstrucción (Castañón y Vallés del Pozo,

2012), lo que aporta su valor social y terapéutico. Por ello, poder —y saber— disfrutar del arte, es un derecho (Callejón Chinchilla, 2015; International Society for Music Education), convirtiéndose el acceso universal a la educación artística, como reivindica la UNESCO, en un «elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad» (3).

En esta concepción del arte como arte necesario y, especialmente útil, capaz de propiciar el desarrollo, el crecimiento y la integración, tanto personal como social, el encuentro y la participación, el compromiso social abierto y al servicio de la comunidad, la sostenibilidad puede ser un eje transversal que impregne la práctica docente e impulse la concienciación y responsabilidad social del alumnado.

Para esto, lo ideal sería contar con especialistas formados (artistas-docentes-investigadores) pero, en su ausencia, al menos debería exigirse del educador interés y conocimiento. En este sentido, se realiza esta propuesta que pretende implicar y formar en la educación artística, tal y como se entiende actualmente. El objetivo último es poder llevarla al aula con sus múltiples riquezas y posibilidades y formar al profesorado para educar en el arte y por medio del arte como conocimiento, experiencia y emoción, capacidad de reacción, interacción e implicación, incluso en escenarios y contextos tan complejos como la escuela saharauí.

2. El arte social, la mediación artística y el activismo

Uno de los descubrimientos más importantes que ha de hacer el discente es comprender el arte como un recurso y una oportunidad. Aunque es difícil romper los conceptos dominantes, nuestro punto de partida es desmitificar la visión tradicional del arte como producto de la genialidad y la destreza técnica y como patrimonio exclusivo de las élites para mirarlo desde otra perspectiva, más enriquecedora y útil, incidiendo en su característica social y poder transformador.

El sentido y papel de las artes ha ido evolucionando a lo largo de la historia; de tener como único interés el producto, se desconfigura en la contemporaneidad, se niega y se vuelve inmaterial. Para ello el artista tuvo que liberarse de las normas y cánones, permitiéndose una mayor expresividad de emociones y sentimientos; ya no bastaba la «objetividad» mimética, ni la perfección, ni siquiera, la belleza. La deriva conceptual va dando paso a lo procesual; el arte se vuelve juego y posibilidad, se flexibiliza y los artistas comienzan a considerar el primordial valor de la experiencia, experiencia vital creativa, de flujo (Csikszentmihalyi, 1998), trascendiendo, incluso, la estética .

Pero esto no desmitifica el estatus del artista como un ser especial y genial, por lo que se ha de volver a lo ancestral y primitivo, a cuando los mayores contaban historias, se cantaba y bailaba como algo ordinario... (The Royal Conservatory of Music of Toronto, 2017; Nettl, 1985), para que Joseph Beuys declare que cualquiera puede ser un artista (Beuys y Bodenmann-Ritter, 1995). El arte se acerca a la realidad, no para imitar sus formas, no para representarla o decorarla, sino para reflexionar sobre ella, invitándonos a participar e implicándonos desde la experiencia artística y estética. De este modo, se convierte en un arte de todos y para todos, que tiene en cuenta a la persona y a la sociedad, parte de ella y le aporta, adquiriendo una dimensión crítica, ética, espiritual, política y social, lo que Valencia Cardona (2005) considera un «concepto ampliado de arte, recogido en la semántica estética contemporánea bajo la fórmula anti-genérica de “estéticas expandidas”» (72).

En consecuencia ya no se busca producir obras sino acciones, y los proyectos artísticos se entrelazan con los proyectos de vida. El arte se convierte en un estado y forma de encuentro (Bourriaud, 2006). Surge la acción y la participación y la creación artística se centra en el proceso más que en el producto. El concepto de arte se amplifica y este empieza a abandonar los museos y galerías; surge el arte colectivo y se derriban los conceptos de originalidad y autoría. Y, aunque algunos critican que la expansión del arte ha favorecido

su banalización (Cruz, 2012), se ha acercado a muchas personas y colectivos que, aun sin ser artistas, han podido disfrutar de él, integrarlo en sus prácticas, vivir la experiencia artística e implicarse con el creador en unos mismos intereses (e.g. la justicia, la crítica política o el ecologismo).

No existe una definición clara del concepto de arte social (Montalvo, 2010). Como señala Moreno (2016) las artes, desde la metáfora y el simbolismo, se convierten en objeto de mediación que permiten la reflexión y animan a la acción. Un arte social es un arte capaz de mediar e intervenir en las dificultades; solo así, es capaz de responder a los retos que la sociedad le plantea. Méndez (2011) llega a hablar de una responsabilidad social del arte; Baigorri (2003) de activismo por medio del arte, también llamado «artivismo». No obstante, este ha de ir más allá de la reflexión y la denuncia –ya de por sí importantes–, de la «mera estetización», de «artistizar» penurias o considerar «la acción directa como una de las bellas artes» (Delgado, 2013), pues, muchas prácticas activistas son más simbólicas que reales y carecen de verdadero impacto (Baigorri, 2003). Como señala Dewhurst (2014), para hablar de un arte que aporte a la justicia social no podemos quedarnos en los síntomas; para que el arte se convierta en instrumento de transformación social, hemos de cuestionarnos quién gana más (el artista o la comunidad).

3. El proyecto artístico integrado

En la medida que el artista deja de lado la mimesis —que posibilita la fotografía— y trabaja con un medio para lograr un fin a partir de una idea, ha de hacerlo desarrollando un proyecto. Y, para ello, ha de observar, idear, construir, probar (Palacios y Riveiro, 1990). Cualquier proceso de ideación pasa por una etapa de preparación en la que se descubre y define un problema, se recopilan datos que se ordenan y evalúan, y se establecen y jerarquizan condicionantes.

Posteriormente, se experimenta —es el momento de la creatividad—, se generan, formulan y formalizan las mejores ideas y se desarrollan bocetos. Por último, en la fase ejecutiva se presentan las ideas para elegir la final, se realizan los ajustes necesarios y se materializan, comenzando con dibujos constructivos que detallan los materiales y la tecnología necesaria, modelos que han de verificarse para llegar a la solución definitiva. Este es el proceso de la metodología proyectual de Bruno Munari (1981) con relación al proceso de diseño de un objeto, pero que puede referirse a cualquier otra forma de producción creativa y artística e implementarse incluso como método de aprendizaje.

Lo descrito es algo que, como señala Caeiro-Rodríguez (2018), no es nuevo: Leonardo da Vinci (1452-1519) fue «uno de los pioneros en aplicar el *método por observación* y experimentación al conocimiento de realidades complejas, tales como los torbellinos del agua, el rostro humano o un embarazo» (161). Pero no será hasta finales del siglo XIX y principios del XX, con el desarrollo de la Escuela Nueva, cuando esta metodología tome protagonismo con el aprender haciendo de John Dewey (1859-1952), es decir, el aprendizaje como proceso de investigación y experimentación en una escuela que entiende como «espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes para la vida». Aunque será William Heard Kilpatrick (1871-1965) quien desarrolle el denominado «Método de los Proyectos», en cuya categorización incluye el de creación. Así, el Aprendizaje Basado en la Creación (o recreación), supone «aprender a través de una experiencia creadora, metódica y proyectiva» (Caeiro-Rodríguez, 2018:161). Este proyecto «debe entenderse como una síntesis compleja en la cual convergen multiplicidad de disciplinas, saberes y procedimientos metodológicos para desarrollarla, en definitiva una sinergia de sistemas que conforman un nuevo objeto y que vinculan lo artístico, lo técnico, lo científico y lo humanístico en su amplia acepción» (Alonso Herráiz, 2009: 2).

4. La educación artística actual: social y crítica. Propuestas didácticas modelo

Como se adelantaba en el resumen-manifiesto de este texto, lejos de quedarse en un producto fruto de la destreza manual —habitualmente mimética (τέχνη)— y en mero adorno de expositor o escenario, la educación artística contemporánea —como forma de pensamiento complejo, que implica percepción, reflexión y acción, sobre todo, desde lo simbólico y lo creativo (el mayor nivel de la taxonomía de Bloom)—, se muestra consciente, ética, implicada en el desarrollo sostenible. Es desde esta concepción desde la que aspira a convertirse en la «base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida» (UNESCO, 2010:3).

Así pues, se busca que los alumnos tengan un aprendizaje activo y que, más que la adquisición de información (también crucial), vivan experiencias y reflexionen sobre ellas, implicándolos en el proceso para que se sientan comprometidos en su propia transformación, tanto profesional como personal, y que desarrollen «capacidades para participar en el mundo» (Pacheco, 2003:5). La educación para el arte se convierte, de este modo, en educación por medio de las artes; porque «el arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)» (De Pascual y Lanau, 2018, portada). Como señala Luis Camnitzer (2017) «lo importante es la forma de pensar artísticamente y no la manualidad de hacer arte: cómo se adquiere conocimiento, la libertad de imaginación e imaginar sin límites, y eso es algo que cualquier ciudadano debiera poder realizar en cualquier disciplina que elija» (s.p.). Pero, para esto, es necesario formarse; no basta solo ser hábil o tener destrezas manuales.

Por eso, la educación artística que se defiende no es la de un conjunto de actividades inconexas, simples, apáticas o sin interés para la persona que aprende. Dichas tareas han de poder ser personalizadas, convirtiéndose en un proyecto integrado de saberes transdisciplinarios (y multiculturales) en el que el arte conecte dis-

tintos campos del conocimiento y sirva como motivación, como puerta de acceso al conocimiento (hacia dentro y hacia afuera) para detonar aprendizajes y para anclarlos, para multiplicar miradas y repensar, para experimentar y reutilizar, mostrar, compartir; en definitiva, «una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido» (Caeiro-Rodríguez, 2017: 160).

En este sentido, se presentan como puntos importantes de nuestra formación en educación artística y como fundamento de las sesiones trabajadas con el alumnado saharauí, los siguientes:

- Fomentar la actividad artística como proceso creativo vivencial (emocional) que parta de la investigación, la experimentación y la reflexión.
- Dar importancia al proceso (proyecto) y no solo al resultado (obra acabada).
- Descubrir el sentido del arte como elemento transformador de la realidad.

Esto implica:

- Pasar de lo disciplinar a lo transdisciplinar, más allá incluso de lo interdisciplinar, para desarrollar el pensamiento complejo, crítico y creativo (partiendo de y mostrando las múltiples perspectivas) (Morin, 1990).
- Impulsar metodologías de sentido, conectando lo emocional con lo conceptual, que arranquen de las vivencias para dar sentido a lo que se enseña y enriqueciéndose con la investigación-reflexión (Yanes Córdoba, 2007).
- Articular la enseñanza a través de las materias artísticas y la narrativa vital (Hernández, 2007).

Comentamos proyectos de diversos tipos, artísticos y sociales por medio de las artes que se pueden llevar al aula como ejemplo o excusa para trabajar a partir de ellos: *Humanae* de Angélica Dass (<https://www.angelicadass.com>), obra en proceso en la que, por medio de fotografías de rostros humanos, se reflexiona sobre los colores de la piel y la raza; intervenciones de arte urbano del colectivo Boa Mistura (<http://www.boamistura.com>); la *Escola Pracatum* en las favelas de Brasil, impulsada por Carlinho Brown y convertida en asociación (<https://www.facebook.com/pracatum/>), que imparte formación de música, sonido, producción de espectáculos; o las *zapatillas Brinco* diseñadas por Judi Werthein (2005) para ayudar a atravesar la frontera de México hacia Estados Unidos, obra introducida como forma de arte en acción.

A continuación, se presentan algunas de las propuestas planteadas y realizadas con el profesorado saharauí en formación competencial que nos permiten visibilizar en la práctica las posibilidades de la educación artística. De manera general —atendiendo a la diversidad y a las posibilidades concretas en cada contexto—, podrían ser resueltas con una mayor o menor dificultad técnica y poniendo en acción conceptos y herramientas diversos, desde lo más primario a la retórica artística, dando un nuevo significado a las cosas e invitando a la reflexión. Partiendo de temas que interesan al alumnado, se implica desde lo corporal, lo sonoro y visual... Casi siempre se abordan las actividades de manera cooperativa, trabajando en grupo, buscando hacerlo de manera consensuada, aunque sin dejar de hacerlo individualmente en algunos momentos. Por último, otro aspecto fundamental que no podemos obviar es la escasez de recursos, primando por ello el uso de materiales cotidianos, del entorno y de desecho.

4.2. El paisaje sonoro y la cartografía artística

Comenzamos el periplo hacia la educación artística —en un contexto ignoto, complejo y desfavorecido según la mirada etno-

céntrica— y el discurso narrativo de nuestra propuesta con la presentación sensorial del grupo, sin palabras, pero sonora (un sonido entonado, experimentación de posibilidades ortofónicas de fonemas de la lengua saharai), visual (una letra, un dibujo, un objeto) y corporal. A partir de este primer contacto se estableció casi una «recreación-reelaboración comunal» en el sentido de Nettl (1985), generándose una polifonía de sensaciones, ordenada siguiendo una cadencia rítmica, que nos aportó valiosa información de las identidades individuales (cinco mujeres y un hombre —en principio, inhibido y poco integrado—).

El sentido del oído es el primero que nos conecta con el mundo, siendo la cultura oral la más primitiva, tribal, participativa y comunitaria (McLuhan, 1965; Maneveau, 1993). Por este motivo, tras la lluvia de ideas inicial y el debate generado a partir de conceptos previos sobre el arte y la educación artística —algunos disruptivos *a priori*, pero bien recibidos por los participantes—, propusimos, basándonos en las aportaciones referenciales de Schafer (1969) sobre paisaje sonoro, enriquecidas con las metodologías de sentido y de identidad, que los discentes percibieran y expresaran las sensaciones provocadas en ellos los sonidos —o, mejor dicho, la recreación sonora— de un contexto radicalmente opuesto al suyo y que lo comparasen con otro más familiar. Para iniciar la experiencia sinestésica y la reflexión se formularon preguntas como: ¿qué oyes?; ¿hay música?; ¿qué ves?; ¿qué colores, tacto, olor te sugiere?; ¿qué sentimiento o emoción te provocan los sonidos?; ¿qué recuerdos te vienen?; ¿qué sueños?

Así, pasamos del típico y tópico paisaje navideño nevado del Central Park de Nueva York, ciudad icónica del mundo occidental capitalista por excelencia, a una escena desértica, casi desoladora, del anónimo campamento saharai, en el que la nieve se convierte en arena y el sonido y ruido (sobre todo, artificial) dejan paso al silencio y a los sonidos naturales (animales —unas cabras— y elementos atmosféricos), casi extintos por la invasión acústica civilizadora. En este segundo cuadro, el grupo debía poner sonido a la imagen

de forma consciente y meditada, pero situándose con el cuerpo en el espacio (uno, el otro, todos), interviniendo de este modo en el paisaje. Por tanto, a partir del elemento visual sugerido, se recreó el paisaje con sonidos naturales, humanos, artificiales y/o musicales, en vivo o pregrabados, en diferentes planos (fondo, superficie, primer plano, narrador omnisciente), esbozando narrativas. El resultado de la sonorización, próxima a la instalación sonora sin pretenderlo, entronca tangencialmente con los imaginarios urbanos de Silva, que no residen tanto en los límites espaciales o geográficos, sino más bien en un mundo simbólico y en «la energía vital de lo que acontece y se percibe [...], como frontera de la representación colectiva» (cit. en Cardona y Álvarez, 2011:42). Cobraron, pues, un sentido especial sonidos que de forma aislada quizás no nos dirían nada, convirtiéndose en sonotopías o «estructuras sonoras identitarias territorializadas» (Barbanti, 2017:104).

En las respuestas se tradujeron emociones y sentimientos profundos y de calado difíciles de transcribir aquí, pero reveladores de los anhelos del pueblo saharauí. Por tanto, los paisajes sonoros, y por extensión, las cartografías artísticas, en tanto que mapa de relaciones, son una manera de observar, sentir y pensar, para ir más allá de lo evidente.

Como práctica integrada, se propuso a los alumnos reflexionar sobre la escuela saharauí, compartiendo lo considerado, por medio de un paisaje sonoro. Para su creación, tuvieron que decidir qué tema en concreto tratar, qué hacer, con qué y cómo hacerlo:

- Seleccionar y elegir sonidos y objetos representativos de la realidad escolar de su contexto.
- Buscar y preparar un escenario, un espacio.
- Establecer participantes y las posibles interacciones (entre ellos, con el espacio y en el tiempo).
- Determinar tiempos y ritmos.

El hilo conductor del producto final fue el del paso de la oralidad a la evolución tecnológica (McLuhan, 2015; Small, 1998), paradójicamente también presente en esta otra escuela. Ello implica, en cierto modo, la pérdida de lo comunitario en los procesos de enseñanza y aprendizaje en pos de un individualismo y deshumanización asépticos, tal y como se ha podido vivir, salvando las distancias, en la docencia en los tiempos de confinamiento decretado por la pandemia del COVID-19. Asimismo, se hace necesaria la vuelta a los materiales naturales y a lo manipulativo. Puede verse y escucharse el resultado del paisaje sonoro imaginado y colaborativo en: <https://youtu.be/9os2zMKJru4> (código QR).



5. La instalación artística y la performance: el arte de acción

La performance es una obra de arte que involucra cuatro elementos básicos: tiempo, espacio, cuerpo o presencia en un medio, y una relación entre el intérprete (que puede estar presente o ausente, participar en directo o a través de algún medio de comunicación, ser uno o múltiple) y el público (que puede tener una mayor o menor implicación en la obra). Se crea a través de acciones realizadas por los participantes (individualmente o en grupo); se hace en un momento y lugar determinados, y se improvisa o sigue un guion previamente planificado. El elemento constitutivo de la obra no es el objeto sino el sujeto que la hace lo que la convierte en «un acto poético único, [que] puede tener un efecto perdurable si continúa vivo en la mente del espectador» (Ruhrberg *et al.*, 2001: 601). Este carácter efímero hace

que, en la mayoría de los casos, se registre en fotografías y/o vídeos. Muchos de estos aspectos son compartidos con la instalación, siendo ambas formas de expresión artística que surgen buscando la participación del público, estableciendo relaciones y favoreciendo la comunicación entre el arte y la sociedad.

La instalación artística se crea en un tiempo y para un lugar determinado —que forma parte de la composición— usando, además, materiales tradicionales y/o actuales, naturales o tecnológicos. Pero, más que objetos, a través de ella se busca crear ambientes sensoriales, entornos de vivencias estéticas, emotivos e intelectuales. Esta estimulación sensorial y lúdica, que posibilita la integración entre arte y vida, y el carácter multidisciplinar, que implica y motiva a los participantes, es lo que hace que una y otra forma de expresión artística puedan tener gran interés educativo y social (Díaz-Obregón, 2012). De hecho, son muchas las experiencias en los distintos niveles educativos, desde la educación infantil a la universidad (Abad, 2009), tanto para el fomento de la actividad artística como para el aprendizaje de cualquier otra materia escolar.

Algunos de los ejemplos de instalaciones que mostramos y comentamos con los alumnos fueron *Concierto para vapores nº 1* de Pablo Saavedra (Festival de Arte Sonoro Tsonami 2012, Parque Cultural de Valparaíso, Chile) —por su relación con el contexto, ya que el objeto con el que se crea son teteras— o *Canal Accesible* de Antoni Abad (2005), que, a pesar de utilizar medios tecnológicos, puede realizarse en cualquier lugar, pues el teléfono móvil ha llegado incluso a los campamentos, por lo que cualquiera podría participar y tener voz. También se muestran obras de Daniel Canogar (<http://daniel-canogar.com>) creadas a partir de materiales de desecho, aunando disciplinas visuales y acústicas, que buscan reanimar lo inanimado, para reavivar la memoria colectiva, reflexionar sobre cómo vivimos y cuál es el futuro que nos espera.

Entre las performances, una de las que se exponen es *Artist is Present* de Marina Abramovic (MoMA New York, EEUU, 2010). En esta obra la artista permanece en silencio y mirando a los ojos a

la gente que va pasando y se sienta delante, dedicándoles un minuto de presencia. También nos interesa como ejemplo la obra de Pilar Albarracín (www.pilaralbarracin.com) que reflexiona sobre los estereotipos e ironiza sobre los tópicos y clichés de género y culturales, invitando a cada uno a cuestionar los suyos.

Para trabajar este apartado, como propuestas prácticas con el profesorado en formación, se plantea desarrollar dos proyectos de intervención —que incluyan la instalación y la performance—, consistentes en el diseño y/o transformación de un espacio para un contexto educativo y la realización de una acción en él (durante o después del proceso de creación):

- Una obra, con vocación de ser permanente, con la finalidad de mejorar el espacio de un nuevo centro pedagógico, actualmente en construcción.
- Y otro, que puede ser efímero, centrado en la creación de una instalación visual y sonora con materiales encontrados en el entorno (fig. 1).

Proponemos que se documente por escrito, pero también por medios visuales y sonoros, todo el proceso y no solo el producto final.

Para ello se habrá de:

- Elegir un espacio para la intervención.
- Decidir un tema y conceptos a trabajar.
- Investigar sobre el tema buscando referentes artísticos. El trabajo puede facilitarse mediante la apropiación de obras de otros artistas usando elementos conceptuales, estéticos, formales...
- Buscar posibles ideas, haciendo bocetos de ellas.
- Seleccionar las estrategias artísticas a utilizar.
- Detallar el proceso de realización, localizar los materiales y recursos necesarios.
- Llevarlo a cabo.
- Exponerlo o mostrarlo al grupo.

Presencialmente se plantea la realización de una instalación efímera. El grupo, en consenso, decide que esta represente el concepto de esperanza a través de la lluvia, tan necesaria para el desierto. La performance se ejecutará antes, durante y después del proceso.

Figura 1. Interactuando con la instalación «Un mar de esperanza».



Fotografías propias

6. Del libro de artista al álbum ilustrado y el cuento sonoro como materiales didácticos

La narrativa es una de las mejores formas de conocimiento y comprensión del mundo en que vivimos, de nosotros mismos y de lo que nos rodea. Proponemos hacer de ella un recurso metodológico, capaz de implicarnos como parte del objeto de conocimiento, invitándonos «a investigar, dialogar, reconstruir la información y generar el propio aprendizaje, relevante y significativo» (Aznárez y Callejón, 2006:181).

Planteamos hacerlo de manera multidimensional, dando utilidad a una propuesta de creación que, a partir de narrativas (contar historias, describir viajes, registrar experiencias, reflejar ideas), imáge-

nes (dibujos, grabados, fotografías), sonidos, textos e, incluso, objetos que se entrelazan de manera creativa, posteriormente pueda inspirar al docente en formación. Teniendo en cuenta las necesidades de los participantes y habiendo observado las deficiencias en los materiales didácticos, estos trabajos podrían servirles para formar, tanto en materias artísticas como transversalmente, y educar, por medio de las artes, en valores o cualquier otra materia escolar.

Figura 2. Personajes creados para historias inventadas (o no).



Fotografías propias

Es mucha la obra gráfica, visual y/o audiovisual que podemos mostrar al alumnado. *La vida en Irán. Nylon Road* de Parsua Bashi (2009) o *Persépolis* de Marjane Satrapi (2002), ambas narrativas gráficas autobiográficas de mujeres iraníes, constituyen un ejemplo para tratar sobre cultura e identidad. También los mini fanzines que se realizan en The Center for Urban Pedagogy (<http://welcometocup.org/>) —una organización sin fines de lucro que utiliza el arte y la cultura visual para la participación ciudadana, buscando soluciones ante problemas sociales cercanos, del barrio o la localidad—, complementados con cualquier forma de canción protesta, danza o teatro, pueden emplearse como modelo para proyectos llevados a cabo con el alumnado. Álbumes ilustrados como *Pequeño azul y pequeño amarillo* de Leo Lionni (1959) sirven para mostrar cómo, a través de un

recurso sencillo, podemos trabajar la aceptación de las diferencias aprendiendo sobre los colores.

Por tanto, no se pretende la mera ilustración-sonorización objetiva (de mejor o peor calidad, o en mayor o menor cantidad) de una idea o concepto, sino que esta comprenda, en sí misma, el pensamiento complejo e implique, de alguna manera, la acción creativa.

Partimos, como ejemplo, del libro de artista, que puede ser el contenedor más subjetivo y abstracto, aunque el producto artístico que se persigue puede ser un libro, caja o cuaderno de artista, un diario creativo, un *scrapbook*, un álbum ilustrado o incluso una revista o mini fanzine, o cualquier otro objeto creativo.

Figura 3. Libro de artista *Eterna Dualidad* (poema de Antonio Colinas) realizado por Fran J. Sánchez.



Fotografías propias

El libro de artista es un medio de expresión artística interdisciplinar, nacido en la segunda mitad del siglo xx, que toma sus recursos de la pintura, la escultura, la fotografía, el diseño gráfico y las obras literarias, pero dando una entidad propia e independiente a las creaciones. No es un libro de arte ni sobre arte, es una obra de arte en sí en la que contenido y continente forman un conjunto coherente (Jameson, 2006).

Sus antecedentes más notables se remontan al siglo xix, cuando algunos poetas simbolistas tomaron conciencia del poder visual de las palabras y de su colocación dentro de la página. Es a pri-

meros del siglo xx, gracias a los *ready-made* de Marcel Duchamp (1987-1968), cuando los objetos cotidianos se convierten en obras de arte, y, entre ellos, los libros. Pero no será hasta los años 50 cuando tome fuerza este género, sobre todo, por la labor realizada por el movimiento Fluxus en la difusión de sus ideas utópicas por medio de la edición de libros (Genovés Estrada, 2016), influyendo notablemente en la creación del concepto. En 1963, Edward Ruscha realiza la primera edición del que está considerado el primer libro de artista: *Twenty-six Gasoline Stations* (26 Estaciones de gasolina).

Dicho lo anterior, se propone este recurso para su utilización dentro del ámbito educativo, pero conservando su identidad artística en todo momento. Partiendo de una idea o concepto se ha de lograr una abstracción personal y original (usamos la realidad para construir el arte y usamos el arte para construir la realidad). No hay normas. Todo depende de lo que queramos hacer. Pero siempre es adecuado buscar y anotar ideas previas, hacer bocetos y pruebas antes de la construcción definitiva.

En primer lugar habrá que decidir el tema, buscar información, cuestionar y debatir sobre ello para elegir una idea de interés. Esto conformará el fondo o contenido, que puede plasmarse de manera simbólica, a partir del arte conceptual, simbólico, surrealista..., y, cómo no, del uso de la retórica visual.

Aunque el formato no sea único, se toma como base la idea preconcebida de lo que es un libro y se indica que se puede (y debe) romper la forma y el contenido. Hemos de tener en cuenta el aspecto tanto interior como exterior (forma, formato, diseño). Habrá que pensar las portadas (o base), tamaños, tipos de encuadernación (plegado, pegado, en abanico, etc.) si la hubiera, o formas de unión y manipulado (e.g., forma de cogerse y abrirse).

El artista puede realizar sus obras con materiales de distinta índole: papel, cartón o cartulina, metacrilato, madera, latón, pizarra, bronce, telas, materiales reciclados o encontrados, y emplear todas las técnicas artísticas posibles, como dibujo a lápiz, con carboncillo, acuarela, fotomontaje, collage, grabado, teñido, uso de tintas, entre

otras, o la conjunción de varias de ellas. Los textos (si los hay) pueden ser más o menos narrativos, descriptivos, etc. Es posible jugar con el tiempo, adelantar o retroceder, desplegar las páginas y leer en secuencias espacio-temporales diferentes de las del libro convencional. Las imágenes pueden ser más o menos figurativas, incluso, manchas o marcas. Y, todo, complementarse con otros sentidos, explorando, además del sentido visual, el táctil, el olfativo y el acústico. El libro de artista es un medio de expresión multidisciplinario: se puede ver, tocar, oler, hojear, manipular y sentir; ofrece múltiples posibilidades de combinación de cualquier técnica artísticas y oficios artesanos lo que permite una gran libertad creativa y le proporciona un sentido lúdico y participativo.

Realizar esta propuesta, dio pie a la creación de personajes. Sus historias —como la de «Tristeza», esa madre que lo pasa mal por el hijo con discapacidad, o «Fragilidad», la chica que sale de casa tapada prácticamente entera, para evitar que el sol le seque la piel—, dan pie a comentar las diferencias de costumbres entre culturas, y advertir del peligro de algunos usos —en su caso, por ejemplo, de las cremas que se utilizan para blanquear la piel, mientras en el nuestro, de los implantes para el aumentar el pecho—. También nos llevan a reflexionar sobre las diferencias de género o la discriminación por el aspecto físico o el color de la piel que, incluso, puede tener como terrible consecuencia la esclavitud —que, como reconocemos, aún existe—, y a conectar todo con las obras de arte comentadas. Se sugiere además que pueden crearse personajes cuyas tramas desvelen conocimientos que, envueltos entre lo simbólico y lo emocional, aumenten su interés, y que el trabajo que se propone sea más abstracto, conceptual, sin una línea de desarrollo argumental tan evidente. Terminamos la sesión con la historia de *Federico*, el ratón artista del álbum ilustrado de Leo Lionni (1965) que recoge olores, colores, sonidos..., para pasar los fríos inviernos; y los de Peter Reynolds, *Casi* (2004) y *El punto* (2003), para recordar que no hacen falta grandes recursos para realizar una obra de interés, que lo importante son las ideas y, sobre todo, no perder el deseo y la ilusión.

7. Conclusiones

Aunque en los ejemplos de esta propuesta se presente la utilidad de las artes, como señala Mesías Lema (2019:212), no habría por qué justificarse:

[...] el valor del arte en la educación es intrínseco al mismo, las prácticas artísticas contemporáneas pueden hacer de la educación algo más interesante de lo que es hoy en día. Se ha malinterpretado la interdisciplinariedad de manera parasitaria, como un «usar y tirar» a las artes cuando convenga a la educación, en vez de incorporar los procesos creativos a los contextos educacionales.

En un proceso inverso al que se asiste en las instituciones formales de educación, que con frecuencia consiguen amputar el desarrollo del pensamiento creativo y artístico-disruptivo (Robinson y Aronica, 2009), trabajar las artes y por medio de las artes, pasando de lo meramente contemplativo al activismo comprometido, supone vivir memoria, presente y futuro, revolución y evolución, aportando lo que otras formas de conocimiento no se pueden hacer pensar, decir, ni hacer (Taylor, 2011).

Esta idea es la que defendemos: que las artes, desde su configuración simbólica y de integración de razón y emoción, permiten la reflexión, la concienciación, la implicación con la alteridad y con el entorno; en definitiva, la percepción del mundo con otros ojos, con todos los sentidos, para poder intervenir en él. Por eso se insiste en la necesidad de partir de los referentes propios, de la realidad de cada uno, pero siempre amplificando la mirada, para buscar nuevas perspectivas que permitan mejorar la vida, nuestro mundo, algo que es posible en cualquier momento y lugar. Solo basta abrirse a ello.

El espíritu creativo está dentro de cada uno, la clave está en cómo liberarlo (Goleman, Kaufman, Ray, 2016). Para ello, hay que abrirse al desafío de experiencias que supongan flujo-placer y logro (Csikszentmihalyi, 1998), que partan de la curiosidad, de la necesidad y

deseo de los que aprenden y dando la oportunidad de usar la imaginación, de implicar los sentidos con posibilidad de trabajar con otros a partir de las fortalezas de cada uno (Seligman, 2002) para enriquecerse mutuamente. Solo así alcanzaremos una pedagogía del acontecer (Atkinson, 2012), que nos permita trabajar desde las premisas y con el ejemplo del arte contemporáneo.

Al final, el hombre aislado se integró.

Bibliografía

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso Herráiz, P. (2009). *El proyecto artístico: metodología de investigación* [Folleto de taller]. Málaga: Diputación de Málaga, Cultura y Educación.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31(2), 5-19. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x
- Aznárez-López, J. P. y Callejón Chinchilla, M. D. (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimiento y comprensión complejos. *Escuela abierta*, 9, 181-197. Recuperado el 8 de febrero de 2020 de <http://hdl.handle.net/10637/6851>
- Baigorri, L. (2003). Recapitulant: models d'artivisme (1994-2003). *Artnodes*, 3, s/p. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de <http://doi.org/10.7238/a.v0i3.692>
- Barbanti, R. (2017). Elementos para una «acusia» de la ciudad. *Panambí. Revista de investigaciones artísticas*, 4, 95-109. Recuperado el 25 de junio de 2020 de <http://revistas.uv.cl/index.php/Panambi/article/view/835/814>
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Paris: Les presses du Réel.
- Beuys, J. y Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972*. Madrid: Editorial Visor.

- Caeiro-Rodríguez, M. (2017). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159-177. doi: 10.5209/ARIS.57043
- Callejón Chinchilla, M. D. (2015). El arte como recurso. *Revista de iniciación a la investigación*, 6, 1-6. Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/2556/2085>.
- Castañón, M. R. y Vallés del Pozo, M. J. (2012). Educación artística y reconstrucción social: retos para la formación del profesorado. En M. D. Callejón Chinchilla y M. I. Moreno Montoro (eds.), *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. (s.p.). Jaén: COLBAA.
- Cardona, C. y Álvarez, M. (2011). *Medellín imaginada desde la televisión. Los imaginarios en la serie de televisión Muchachos a lo bien* (Tesis de posgrado). Medellín (Colombia): Universidad tecnológica de Pereira-Universidad de Medellín.
- Cruz, B. (2012). Arte y sociedad. ¿Una relación en crisis? *Razón y palabra*, 79, s.p. Recuperado el 4 de marzo de 2020 de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/64_Cruz_V79.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Damasio, A. (2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. New York: Pantheon.
- De Pascual, A. i Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Madrid: Editorial Catarata.
- Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e de Llca*, 18(2), 68-80. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de http://artesesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/434/manuel-delgado-arte-de-protesta.pdf
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *De la instalación artística a la educación horizontal. Conexiones entre arte contemporáneo y educación*. Madrid: Editorial Académica Española.

- Genovés Estrada, I. (2016, 3 de agosto). La radical e innovadora creatividad del movimiento Fluxus. *Los ojos de hipatia*. (Espacio web de la revista). <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/arte-2>
- Goleman, D.; Kaufman, P; Ray, M. (2016). *El espíritu creativo*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- International Society for Music Education (s.f.). History. Recuperado el 15 de junio de 2020 de <https://www.isme.org/history>.
- Lionni, L. (2017). *Pequeño azul y pequeño amarillo*. (1ª ed. 1959). Sevilla: Kalandraka.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Mesias Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graò.
- McLuhan, M. (2015). *La galaxia Gutenberg*. (1ª ed. 1962). Barcelona: Círculo de Lectores.
- Méndez, A. (2013). La responsabilidad social del arte, *Escritos en la Facultad*, IX(81), 56-58. Recuperado el 4 de marzo de 2020 de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/431_libro.pdf
- Montalvo, B. (2010). Notas para una revisión actualizada del concepto de arte social. [Ponencia]. *Congreso Internacional Mujer, Arte y Tecnología en la Nueva Esfera Pública. 3 y 4 de noviembre de 2010*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://blancamontalvo.wordpress.com/2011/01/20/notas-para-una-revision-actualizada-del-concepto-de-arte-social/>
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*. (1ª ed. 1909). Madrid: Biblioteca nueva.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. (1ª ed. 1990). Madrid: Gedisa.
- Munari, B. (2016). ¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual. (1ª ed. 1981). Barcelona: Gustavo Gili.
- Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.

- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto* (J. Bayod, trad). Barcelona: 2013.
- Palacios, F. y Riveiro, F. (1990). *Artilugios para hacer música*. Madrid: Ópera Tres.
- Revuelta, L. (2017, 02 de febrero). Luis Camnitzer: «El arte es un instrumento para mejorar la sociedad». *ABC cultural* (versión online). Entrevista. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-arte-instrumento-para-mejorar-sociedad-201702020153_noticia.html
- Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El Elemento*. México: Grijalbo.
- Royal Conservatory of Music of Toronto (2017). *Aprender por les arts*. (Vídeo de Presentación del sistema de aprendizaje). <http://www.apla.cc>
- Ruhrberg, K. et al. (2001). *Arte del Siglo xx*. Barcelona: Taschen.
- Schafer, R. M. (1969). *The New Soundscape: a Handbook for the Modern Music Teacher*. Don Mills, Ont. (Canadá): BML.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. (1ª ed. 2002). Barcelona: Ediciones B.S.A.
- UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Valencia Cardona, M.A. (2005). Los orígenes del arte crítico: la metáfora de Rothko. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 11(35), 67-82. Recuperado el 4 de mayo de 2019 de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/viewFile/1053/569>
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middleton, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Yanes Córdoba, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. *Arterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 233-246. Recuperado el 18 de febrero de 2020 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110233A>

la ciencia, desarrollo de pensamiento crítico y diversidad en las aulas de ciencias. Ha participado en diversos proyectos europeos.

Fátima Aguilera Padilla

Profesora del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Jaén. Desarrolla su labor docente en los títulos de Grado de formación inicial de profesorado (Infantil y Primaria), Educación Social y Ciencias Ambientales. Su trayectoria investigadora (<https://orcid.org/0000-0002-1997-2809>) y profesional está principalmente relacionada con la didáctica de las Ciencias Experimentales, la educación ambiental, la aerobiología y la elaboración de propuestas de intervención educativa en relación a la conservación del medio natural.

Khader Faiez Abu-Helaiei Jadallah

Matemático e Ingeniero. En la actualidad profesor sustituto interino del Área de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Jaén. Desarrolla su labor docente, principalmente, en los títulos de Grado. Su trayectoria de investigación (<https://orcid.org/0000-0002-8310-3878>) va unida a los conceptos de Didáctica de las Matemáticas, Estadística y Análisis Matemático.

Isabel M.^a Ayala Herrera

Profesora de Titular del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de Jaén. Sus principales intereses y líneas de investigación se centran en la innovación educativa a través de la inter-transdisciplinariedad y la educación artística, la didáctica de los repertorios de música tradicional y, dentro de la Musicología, las bandas de música

civiles en España (<https://orcid.org/0000-0003-1383-4795>). Compagina su docencia en los Grados de Educación y Máster de Profesorado de la UJA. Coordina el Máster de Profesorado desde 2013.

M^a Dolores Callejón Chinchilla

Profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Jaén. Desarrolla su labor docente, principalmente, en los títulos de Grado, Máster y Doctorado de formación Inicial de profesorado (Primaria, Secundaria y Bachillerato), Educación Social e investigación y docencia artística. Su línea de investigación y profesional se centra en el desarrollo personal y social, la atención a la diversidad y la integración educativa desde la mediación e intervención por medio de las artes. (<https://orcid.org/0000-0002-6677-0847>).

Fran J. Sánchez Portellano

Artista gráfico e ilustrador, especializado en Ilustración Arqueológica y de Patrimonio por la Universidad de Alicante. Autor del libro de artista, sobre un poema de Antonio Colinas, “Eterna dualidad”, editado por la Universidad de Jaén (2018). Ilustrador en Egipto para la campaña 2019 en la necrópolis de Qubbet el-Hawa (Universidad de Jaén) y colaborador de la Noche en Blanco, la Noche de los Investigadores, entre otras.